

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили



«МОГИЛЯНСЬКІ ЧИТАННЯ – 2017:
Досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні:
глобальний, національний та регіональний аспекти»

XX Всеукраїнська науково-методична конференція

ТЕЗИ

Філологія

Миколаїв, 13–17 листопада 2017 року

Миколаїв – 2017

«Могилянські читання – 2017 : досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти» : XX Всеукр. наук.-метод. конф. : тези доповідей Філологія, Миколаїв, 13–17 листоп. 2017 р. / ЧНУ ім. Петра Могили. – Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. – 168 с.

У збірнику тез містяться матеріали доповідей учасників XX Всеукраїнської науково-методичної конференції «Могилянські читання – 2017: досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти».

ФІЛОЛОГІЯ

ПІДСЕКЦІЯ: Нові тенденції у дослідженні англійської мови та літератури, а також методики їх викладання у вік глобалізації

UDC 82.09:821](043.2)(1-25)=111

Starshova Oksana,
PhD, Associate Professor,
Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv

STUDYING THE LITERARY SPACES OF NEW YORK

Is there anything in Urban Studies and New York Studies that hasn't been discussed yet in the tons of critical texts, reviews, anthologies? Sure, there is. New problems emerge, new themes are originated in the pulse of the modern city. New York has become for many generations of immigrants the place of the first encounter with the nation. It is not only one of the greatest cities in the world, it is one of the greatest American cities that embodies the spirit of the whole nation. Numerous immigrants either stay here invigorated by its dynamic power, or move forward crossing the frontier, ready to face all the challenges and discover all the opportunities of the New World. In the proposed paper, I focus on the idea of New York as a city of transit between the homeland and the US; as a city that is responsible for many of the nation's myths; as a place that grows horizontally/geographically and vertically/spiritually to acquire new dimensions in space and time. One of the tasks is to find out how responsive it is to the expectations and needs of the newcomers. The other all-embracing task is to see how these themes and perceptions are considered through the prism of creative consciousness and artistically represented.

The theme involves several aspects that require corresponding approaches and methodological bases. Semiotics, theory of space and place, literature of exile and the problem of trauma form the vectors of this project. First and foremost to keep a solid background is the spatial theory and semiotics of the city. Which signs does it consist of? What are the most eloquent architectural constructions, design elements, street layouts that

contribute to the general atmosphere of awe, or draw appeal, or cause disgust? What are the peculiarities of New York text in comparison with other city texts like the texts of St. Petersburg, Paris, Berlin, etc.? The methodology is based on the works of semioticians such as Yu. Lotman, V. Toporov who consider signs in the texts of culture, R. Barthes who investigates the processes of myth-making, U. Eco who shifts the focus from creation to interpretation, and many others. Architectural space plays an important role in the creation of the city image. In his article «Architecture in the Context of Culture» Yu. Lotman speaks about the double signifying system which is brought about in the process. He says: «On the one hand, it [the city] models the universe: the structure of the world built and lived through is translated onto the whole world. On the other, it [the city] is modelled by the universe: the world created by the man recreates their idea of the global world structure».

Urban landscape functions as a specific semantic code that expands into the horizontal dimension of the story and vertical one of the history and myth. The latter forms a topos, some mental unity symbolical for the country as a whole and for the particular region. Thus, landscape as a geographic space turns into ontological space that in its turn breeds some textual strategy. In other words, speech itself, narration, style of thinking take its origin in the peculiarities of the landscape. The most vivid elements of urban landscape are architecture and disposition of the streets along with the locality of the administrative and cultural center, industrial parts and the suburbs, etc. The goal is to find out how these elements are inscribed into the texts, how urban discourse functions within different historical, psychological, mythological, poetological and stylistic contexts, how landscape poetics is formed. According to E. Soja's Thirdspace theory «everything comes together... subjectivity and objectivity, the abstract and the concrete, the real and the imagined, the knowable and the unimaginable, the repetitive and the differential, structure and agency, mind and body, consciousness and the unconscious, the disciplined and the transdisciplinary, everyday life and unending history».

The second vector relies on the understanding of the city as a discourse of exile. The works of postcolonial thinkers like E. Said, G. C. Spivak, H. Bhabha, bell hooks, W. Mignolo, etc., form the methodological approach, which considers exile as «a potent, even enriching, motif of modern culture» (E. Said. *Reflections on Exile*). Moreover, looking at New York, we add historical turn to the notion, since the whole American nation began with the puritans' exile. They believed in the freedom of their choice and their ability to create a City upon the Hill. Since its beginning New York becomes the transit point or final destination

for those who either dared to escape the regimes, conditions, persecutions in their countries, or returned from long absence, or simply visited the place as the embodiment of the New World. What is the image of the city for a migrating consciousness? What is the place for a newcomer? How do the myths dwelling in the subconscious correlate with the reality?

Examples are numerous, from different writers of very different cultural and ethnic background. J. Dos Passos creates mosaic of the city in his well-known *Manhattan Transfer*, Henry Roth in his novel *Call It Sleep* tells the story of Jewish emigrants, V. Mayakovski is astonished by the gap between technological progress and traditionalist values of America in his *Poems about New York*, contemporary Ukrainian poet Vasyl Makhno shares his own vision of the city in several poem collections. The protagonist in *A Fairy Tale of New York* by J. P. Donleavy encounters the city as a place of death symbolized by the faceless flat snowy streets and work at undertaker's. The hero tries to get out of these deadly landscapes into the vertical space of skyscrapers and fails the attempt, because the only possible means to survive these «lost illusions» is utter cynicism and irony. New York makes illusion of well-being, success and achievement and eventually leads to the crash of these illusions for the protagonists of F. S. Fitzgerald (*The Great Gatsby*) and Michael Chabon (*The Amazing Adventures of Kavalier and Clay*).

Thus, New York has traditionally been considered as a topos that was greatly formed by the multitude of cultures, as an embodiment of the Americanism itself with its governing ideas of individualism, self-reliance, democracy, mobility, unlimited possibilities for self-realization. But New York is as well portrayed as a psychological place of indifference and alienation. It is central in myth-making processes: personal and national, because it is on the border. The border becomes more global, because it isn't defined as the particular line between the countries, but as the great mass of the ocean, of the water space, that makes any borders blurred, existing only in migrating consciousness.

The third vector is the problem of trauma. Cathy Caruth's powerful trauma theory followed by Kali Tal, LaCapra and others help to develop methodological approach. Any exile is a traumatic experience, any migrating person has to leave behind possessions, people, places for the sake of the unknown. Will this new living space allow to adopt, to assimilate, or will it continue to banish? The whole American experience is greatly traumatic, because it started with the painful process of adaptation, conquest and cultivation of the inimical land. New York becomes symbolical representation of this trauma. Besides, New York experience is further aggravated by the terrorist attacks of 9/11. These events brought

about the whole range of cultural production dedicated mainly to the search of the ways to overcome the trauma. The protagonist of J. S. Foer's novel *Extremely Loud & Incredibly Close* is trying to overcome the trauma of the loss of his father in the Trade Center crash. But the reader believes, the trauma is much greater than personal, it unites all the city inhabitants, the whole nation, because it brings end to the stability of the world.

This research is important for the whole field of New York Studies as it adds a new perspective to the exploration of the city by looking at it from the point of view of nation-construction, nation myth-making and nation-representation. Moreover, New York is one of the most significant cities to apply and further develop the theories of space, trauma, and exile.

УДК 811.111'477.371

Стодолінська Ю. В.,

канд. філол. наук, ст. викладач кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

CREOLIZED TEXTS IN THE MARKETING DISCOURSE: COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC ASPECTS

The issues of semiotics, visual semantics, pragmatics, especially the strategies and tactics of the discourse participants are under constant attention of scientists in different branches of linguistics. The investigation of the phenomenon of creolized texts from the communicative and pragmatic aspects is quite topical in contemporary linguistic studies.

The research focuses on the elaboration of the classification of creolized texts as well as the typology of communicative strategies and tactics which the discursive personality puts into practice in the marketing discourse of American children's clothing companies. The classification of creolized texts in the marketing discourse of American children's clothing companies is introduced based on the structural and semantic characteristics. The communicative and pragmatic aspects form the basis of the typology of communicative strategies and tactics utilized in the analyzed discourse.

Within the context of this research, marketing discourse of American children's clothing companies is defined as cognitive and communicative activity, restricted by the institutional boundaries of American children's clothing companies, aimed at the realization of discourse participants' status and role capabilities and the achievement of social, business and marketing aims. It is assumed that creolized texts are one of the main channels of

communication in the marketing discourse of American children's clothing companies which create a complex pragmatic influence on the addressee. Texts with no creolization, with partial creolization and with full creolization are singled out in the marketing discourse of American children's clothing companies.

The communicative-pragmatic approach revealed that the discursive personality (children's clothing company) puts into practice a broad range of internal and external communicative strategies and tactics that vary depending on the representatives of the discursive surrounding, aims and type of creolized texts in order to achieve the aim of marketing and implement the marketing strategies and tactics of the company. The prospective for future research is the study of the internal communication of discourse participants from the pragmatic aspect.

УДК 378.016.013,32:811`374](043,2)=111

Sopachova Victoria,

senior lecturer,

Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv

VOCABULARY AND GRAMMAR PRACTICE: TASK-BASED LANGUAGE TEACHING FOR FIRST YEAR UNIVERSITY STUDENTS

Learning English is a key to success in different spheres nowadays, so more and more emphasis is placed on language proficiency and finding new approaches to teaching English.

Grammar and vocabulary constitute major parts of any language, and mastering them effectively takes a lot of time and efforts. With time, approaches to teaching grammar have changed a lot. A traditional approach to teaching grammar involved a great number of drilling and translating from one language to another. This kind of teaching meant numerous exercises done under the teacher's control. It definitely had no focus on communication, so it was criticized for being quite tedious and boring. Another approach that replaced the traditional approach is known as the *communicative approach*. Its main aim is to promote language fluency, vocabulary and grammar skills with the help of communication. Compared to the traditional way of teaching English, it is more learner-centred. The role of the teacher is to explain the material that has to be practised and to guide the process of communication.

One of the present-day subcategories of the communicative approach is task-based language teaching (TBLT). It shares a lot of basic principles with communicative language teaching. It is also focused on engaging learners into the process of active learning. TBLT is characterized mainly by being centred on the learners and purposeful real-life tasks connected with communication. Both the communicative approach and TBLT involve implicit learning. Still, TBLT is more focused on *intentional learning* that has to make the learning process faster. In other words, students should have a desire to find out new material because they need it for effective communication. In TBLT, teaching does not start with the presentation and explanation of the material which is followed by practice and production in the traditional teaching approach, as it starts with a task. If the task is given in a correct way, students are prompted to finding out the gaps in their knowledge that have to be filled. The teacher monitors the process of communication and assists the learners, but presentation and explanation, i.e. instruction procedures, occupy the last stage of the TBLT lesson. The learners have to be focused on the meaning rather than the form.

Promoting learners' interest to studying new material is an extremely challenging task. The key to the success in TBLT is a correctly formulated task that will make learners feel that they lack certain pieces of knowledge. It requires careful planning from the teacher.

The notion of 'task' in TBLT is different from this notion in the traditional approach to language teaching. In TBLT, «The communicative task [is] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their *attention is principally focused on meaning rather than form*. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right». (Nunan 1989: 10).

Designing a task in TBLT involves thorough preparation from the teacher. As it has to focus on the meaning, it can be achieved at the classes of vocabulary practice at the university level. Usually, students have some background knowledge that will facilitate the communication. Also, students may have different skills in English, so use of necessary grammatical constructions and sharing language experience with each other will be very beneficial. The same vocabulary topic can be combined with different grammar structures, and it is the teacher's responsibility to design the task in such a way that it will be concentrated on one grammar structure. For example, studying vocabulary connected with personal characteristics can be combined with practicing the degrees of comparison or with passive constructions. Depending on students' level, the teacher will formulate the task and give learners instructions for communication.

It has to be remembered that the major assumption in TBLT is the fact that learning should not be regarded as a linear process, because learners can acquire different things simultaneously and imperfectly. That also means that learners will forget some material and it will require practice over and over.

УДК 372.881.111.1

Григор'єва О. В.,

ст. викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв.

ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Вчитель іноземної мови має формувати в учнів національно-культурну іншомовну компетенцію. Тут маються на увазі повідомлення знань про країну, мова якої вивчається (знання історії, географії, економіки, державного устрою, звичаїв, традицій, літератури, мистецтва тощо), повідомлення важливих для спілкування знань про особливості мовленнєвої і не мовленнєвої поведінки носіїв мови, формування країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенції.

Отже, вчитель іноземної мови має виховувати учнів через систему особистого ставлення до іншомовної культури і процес оволодіння цією культурою.

Професійну підготовку варто розглядати як умову функціонального забезпечення формування позитивних якостей особистості майбутнього фахівця і як гуманітарної підготовки студентів, що найбільш широко характеризує стан гуманістичного виховання в цілому, прогресивність закладених в ньому ідей та організаційних форм, рівень методичної досконалості.

Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови до виховання учнів є складною багатофункціональною, відкритою, цілісною системою, яка постійно перебуває в розвитку. Підготовка фахівців на ідеях міжнаціонального порозуміння є важливою ланкою формування педагогічного мислення та збагачення професійної культури студента. Процес підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування в учнів культури міжнаціональних взаємин повинен спиратися на якісно новий підхід у побудові всієї системи

професійного становлення спеціаліста у вищому навчальному закладі. Такий підхід ґрунтується на використанні можливостей англійської мови у реалізації професійного становлення особистості. Його ефективність прямо пов'язана з врахуванням педагогічних умов формування культури міжнаціональних відносин, структуруванням навчально-виховного процесу, координацією педагогічного впливу на майбутнього спеціаліста.

Технологія професійної підготовки студента до виховання в учнів культури міжнаціональних взаємин має бути обґрунтованою моделлю, яка б дозволяла ефективно оволодіти обраною спеціальністю фахівця іноземної мови. Така модель є мінімально абстрагованим процесом професійної підготовки, що, відповідно до педагогічних принципів навчання, вказує на ефективність застосування нових технологій. У конкретному вигляді така модель професійної підготовки є передбаченою системою дій викладача і студентів, які необхідно виконати в ході оптимально організованого процесу з метою одержання високого рівня професіоналізму в сфері культури міжнаціональних взаємин.

Обґрунтування моделі професійної підготовки майбутнього вчителя спирається на передбачення основних етапів формування, самоаналіз наукової інформації міжнаціонального спрямування; реалізацію мотиваційно-ціннісного ставлення до використання спеціальних, психологічних, педагогічних словників, які розширюють наукову інформацію; набуття досвіду педагогічної діяльності під час навчання в вузі; стимулювання студентів до удосконалення самовиховання і вироблення системи логічного мислення з питань розвитку культури міжнаціональних відносин.

УДК 821.111-31.09(73)

Пархоменко Е. О.,

викладач кафедри,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв,

СПЕЦИФІКА КОНСТРУЮВАННЯ СВІТУ АНТИУТОПІЇ У ТРИЛОГІЇ ЛОРЕН ОЛІВЕР «ДЕЛІРІУМ»

Однією з основних ознак жанру антиутопії є зображення держави з тоталітарною системою управління, що створює ілюзію існування ідеального суспільного ладу, метою якого начебто є індивідуальне

щастя, безпека та спокій людини. Задля щастя, безпеки та спокою громадян держава, зображена в романі «Деліріум», обрала політику заборони будь-яких почуттів, а головним чином – кохання, яке було визнано смертельно небезпечною хворобою:

«It has been sixty-four years since the president and the Consortium identified love as a disease, and forty-three since the scientists perfected a cure».

Після проходження обов'язкової для всіх її мешканців процедури зцілення, люди втрачали можливість не тільки відчувати почуття любові до родичів та осіб протилежної статі, а й взагалі ставали неспроможними переживати будь-які почуття та емоції. Кохання, радість, сум, тривога, переживання, гнів, ненависть, заздрість, ревності та інші почуття зникали з життя людей назавжди після проходження ними процедури зцілення, а поняття любові та дружби ставали для них зайвими та незрозумілими. Люди ставали байдужими до інших та до всього, що їх оточує. Таким чином, державна політика немов би націлена на запобігання виникнення душевного болю у людини:

«The cured, incapable of strong desire, are thus rid of both remembered and future pain».

Держава насаджує ідеї щастя, які можуть бути реалізованими тільки в атмосфері беззаперечного підпорядкування її політиці. Стан цілковитого спокою та відстороненості від оточуючого світу замінив поняття щастя. Щастя – у спокої. Такі люди є ідеальними громадянами для тоталітарної держави, ними легко управляти, вони не підуть проти владної політики та завжди будуть задоволеними своїм життям.

Будь-який тоталітарний уряд робить усе можливе заради того, щоб утримати владу у своїх руках. Для цього він вдається до заходів жорсткого соціального контролю через владні структури та сили примусу, що тримають суспільство у постійному страху. Навіть найнезначніший акт непокори або порушення прийнятих норм поведінки суворо карається. Влада створює цілу систему покарання та виправлення неслухняних громадян. Так, в романі «Деліріум» функцію контролю за суспільною поведінкою здійснюють регулятори, які влаштовують періодичні рейди по місту, протягом яких вони навідуються до будинків жителів певного району з метою виявлення ознак порушення загальнозстановлених правил. Одним з таких правил, наприклад, було дотримання комендантської години. Після дев'ятої години вечора усі громадяни обов'язково повинні були знаходитися у себе вдома. Якщо хтось був помічений на вулиці після зазначеного часу, то він відразу викликав підозри у скоєнні протизаконних дій, що могло покликати за собою страшні наслідки для подальшої долі цієї людини – розгляд її справи, судовий процес, ув'язнення:

«Groups of regulators – both volunteer citizens and the actual regulators employed by the government – patrol the streets every night, looking for uncureds breaking curfew, checking the streets and (if the curtains are open) houses for unapproved activity, like two uncureds touching each other, or walking together after dark – or even two cureds engaging in “activity that might signal the re-emergence of the deliria after the procedure,” like too much hugging and kissing... Regulators report directly to the government and work closely with the scientists at the labs».

Таким чином, тоталітарний уряд контролює усі сфери життя людини та навіть її особисте життя. Однією з основних ознак творів жанру антиутопії є зображення держави з тоталітарною системою управління. Саме така держава зображується в романі «Деліріум», що дає можливість по праву назвати цю трилогію одним з найяскравіших прикладів твору в жанрі антиутопії на сучасному етапі його розвитку.

УДК 811.111

Рибачук О. Л.,
ст. викладач кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв,

TEACHING IDIOMS TO EFL STUDENTS.

Vocabulary learning is an essential part of a foreign language learning process. Vocabulary acquisition is central to language acquisition, whether the language is first, second or foreign. If learners lack vocabulary knowledge, they soon realise that their ability to comprehend or express themselves clearly is limited. Teaching vocabulary to EFL students is essential for the learner's four language skills: speaking, listening, reading and writing. R. Oxford claimed that «vocabulary was by far the most sizeable and unmanageable component in the learning of any language, whether a foreign or mother tongue, because of tens of thousands of different meanings». Vocabulary is defined as the entire stock of words belonging to a branch of knowledge or known by an individual». The lexicon of a language is its vocabulary which includes words and expressions. Miller states that «vocabulary is a set of words that are the basic building blocks used in the generation and understanding of the sentences». If students have rich vocabulary, it can improve all areas of communication.

Teaching a diverse range of English vocabulary is an essential part of the students' growth. Incorporating idioms as an important layer of the English

vocabulary into learning process is the subject matter of this paper. Idioms are considered as some of the most interesting vocabulary items to learn.

The Cambridge English Dictionary defines idioms as «groups of words in a fixed order that have a particular meaning that is different from the meanings of each word on its own». They exist as set phrases and ready-made linguistic units with a specific meaning of their own which cannot be inferred from the meaning of their components taken separately. Thus, idioms are semantically and grammatically inseparable units. They have figurative nature and can be used both in formal and informal English. You can find them in everyday speech, in the media, in business communication. They are widely used on the internet, in blogs, etc. As the meaning of an idiom doesn't depend upon the meaning of its elements, it is difficult to define it. For this reason, idioms are difficult vocabulary units to teach. The problem is whether we should teach idioms to EFL students or not. The fact that idioms are not meant to be taken literally, may confuse students. On the other hand, the lexical units under discussion contain cultural and historical information and broaden learners' understanding of the language. Idioms should be taught to upper- intermediate or advanced students who are ready to move their English fluency to the next level.

The accurate use of idioms is an indicator of the proficiency of foreign learners and a distinctive marker of native-level command of the language. The more idioms students know, the more native-like one's English will be. It is necessary to highlight that learning idioms, students acquire knowledge about the culture of the native speakers, thus, developing their linguo-cultural competence.

УДК 811.111'38

Сулейманова Я. О.,
викладач-асистент, аспірант,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв,

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ СПОСОБИ ВИРАЖЕННЯ
КАТЕГОРІЇ ОЦІНКИ В АНГЛІЙСЬКИХ ПАРЕМІЯХ З
КОМПОНЕНТОМ НА ПОЗНАЧЕННЯ ПРИРОДНИХ СТИХІЙ**

На сучасному етапі розвитку лінгвістики категорія оцінки заслуговує особливої уваги, що обумовлюється, з одного боку, її антропоцентричною спрямованістю, а з іншого – становленням аксіолінгвістики. У процесі формування світогляду людина виражає власне ставлення до феноменів реальності, яке, безсумнівно, закріплюється

в мові. Дослідження способів експлікації оцінки охоплюють різні мовні рівні: *лексико-семантичний* (Т. А. Космеда), *словотвірний* (І. І. Ковалик, В. Д. Шинкарук), *фразеологічний* (В. Д. Ужченко, В. І. Кононенко), *синтаксичний* (В. Г. Мараховська, О. А. Семенюк), *стилістичний* (О. М. Островська), *граматичний* (Д. В. Рязанцева, Т. А. Космеда, О. В. Халіман). Специфіка народних афоризмів (прислів'їв та приказок) у контексті аксіології пояснюється їхнім зв'язком з колективною свідомістю, а відтак з національним характером та ціннісною картиною світу. Як відомо, паремії у стислій формі містять результати досвіду цілих поколінь, які виражаються у формі оцінного судження.

Традиційно оцінку визначають як судження про цінність будь-якого об'єкта реальності. Дослідники, серед яких С. М. Толстая, Т. М. Ніколаєва, Н. М. Семененко, О. Ю. Рвачева, А. К. Погребняк, відзначають прагматичну значимість та семантичну варіативність паремій, а також їх неоднозначний оцінний потенціал (наприклад, рос. прислів'я «Своя рогожа чужой рожи дороже» може одночасно виражати виправдання власних вчинків та осуд іншої особи). Оцінна поліфонія народних афоризмів, на думку О. Б. Абакумової, пояснюється тим, що паремії одночасно здатні виражати *культурно-обумовлену оцінку та індивідуальну* (пов'язану з комунікативними намірами мовця).

Способи вираження оцінки в мові охоплюють *експліцитні* (вживання окремих оцінних слів, лексико-стилістичних засобів, засобів інтонаційного та графічного увиразнення тощо) та *імпліцитні форми* (використання асоціативних образів, що становлять основу культурної конотації).

В англійських пареміях з компонентом на позначення природних стихій серед експліцитних засобів використовуються:

1) *меліоративні (позитивні) кваліфікатори*, що виражені прикметниками («fire is a good servant, but a bad master», «soft fire makes sweet malt» «it's good fishing in troubled waters»), зокрема у компаративному («better a little fire to warm us, than a great (big) one to burn us») та суперлативному ступенях порівняння («in the deepest water is best fishing»);

2) *нейоративні (негативні) кваліфікатори*, які охоплюють прикметники («fire is a good servant, but a bad master»), дієслова та дієприкметники («a burnt child dreads the fire»);

3) *негативні конструкції*, які виражають заборону на певну поведінку («don't have too many irons in the fire, or some will be sure to burn», «pour not water on a drowned mouse»);

4) *некомпаративні судження*, які, проте, у семантичному аспекті часто містять зіставлення двох феноменів з вказівкою на кращу альтернативу («a glass of water is sometimes worth a ton of wine», «fire is a good servant, but a bad master», «he carries fire in one hand and water in the other»);

5) *судження-прогнозування* з використанням форм теперішнього («*he that blows in the fire gets sparks in his eyes*», «*if you play with fire you get burned*») та майбутнього («*he that has many irons in the fire some of them will cool*», «*dirty water will quench the fire*») часів; іноді прогностична функція паремій набуває характеру застереження («*much water goes by the mill the miller knows not of*», «*in the coldest flint there is hot fire*»);

6) *судження-рекомендації* з використанням модальних дієслів («*you should know a man seven years before you can stir his fire*») або словосполучень з модальним значенням («*have a care of a silent dog and a still water*»).

Імплицитним засобом в англійських пареміях, як і в будь-яких народних афоризмах, слугує культурна конотація – інтерпретація образно мотивованого аспекту значення у категоріях культури (за В. М. Телією). Наприклад, образ вогню як уособлення небезпеки, загрози у вислові «*a little fire burns up a great deal of corn*» мотивує переносне значення народного афоризму, яке полягає у тому, що незначна, на перший погляд, річ (помилка, слово, випадок тощо) може призвести до катастрофічних наслідків. Відтак, вислів виражає негативну оцінку поведінці, що може призвести до зображеної у прислів'ї ситуації.

Отже, найбільш продуктивним способом вираження оцінки в англійських пареміях з компонентом на позначення природних стихій є використання прикметників з пейоративним або меліоративним значенням. Серед інших лексико-семантичних засобів слід відзначити негативні конструкції та судження з прогностичною та рекомендаційною модальністю, а також некомпаративні моделі. Крім того, прислів'я одночасно здатні виражати імплицитну оцінку, яка виокремлюється за допомогою інтерпретації асоціативного образу.

УДК 378.147:37.091

Запорожець Г. В.,

канд. пед. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПИСЬМІ В ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Пріоритетним завданням підготовки сучасного вчителя є оволодіння ним комплексом знань, формування навичок і розвиток умінь, необхідних для самостійного вдосконалення рівня володіння іноземною мовою. В умовах розширення джерел отримання та накопичення інформації виникає потреба у розвитку вмій та навичок самостійної роботи, що дасть змогу майбутнім фахівцям вдосконалювати писемні навички.

Професійна діяльність вчителя іноземної мови передбачає його участь у міжкультурному спілкуванні. У своїй професійній діяльності вчителі іноземної мови повинні брати участь у міжнародних конференціях, готувати тези, доповіді, обговорювати професійні питання із закордонними колегами в письмовій формі тощо. Отже, розвиток умінь письма є запорукою їхньої успішної професійної діяльності.

Окрім оволодіння міжкультурною комунікативною компетенцією, для майбутнього вчителя важливо навчитись планувати та організовувати самостійну навчальну діяльність, здійснювати самооцінювання. У процесі організації самостійної роботи з письма необхідно враховувати наявні суперечності між зростанням питомої ваги самостійної роботи в нормах робочого часу й не розробленістю форм і прийомів організації самостійної роботи, необхідністю розуміння студентами особливостей письма як виду мовленнєвої діяльності.

Проблема організації самостійної роботи була об'єктом дослідження багатьох вчених (І. П. Задорожна, Л. І. Іванова, Н. В. Майєр, Ю. В. Петровська). Проте огляд наукових праць засвідчив недостатню розробленість проблеми формування англомовної компетенції в письмі у процесі самостійної роботи.

Ефективна організація самостійної роботи реалізується шляхом врахування таких компонентів як цілі, інструктивно-методичні матеріали (завдання, інструкції, зразки), методи, форми й засоби самостійної роботи, до яких входить, наприклад, самооцінювання рівня сформованості англомовної компетенції в письмі.

Отже, самостійна робота у процесі навчання студентів писемної продуктивної діяльності готує майбутніх вчителів до успішного міжкультурного писемного спілкування в час поширення складних комп'ютерних технологій у суспільній, професійній, освітній та особистій сферах.

УДК 81.374

Матвеева Н.П.,
д-р філол. наук, професор,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ІСТОРИОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ КОНЦЕПТОГРАФІЇ/ГЛОСОГРАФІЇ: ВІД СТАРОДАВНІХ ЧАСІВ ДО СУЧАСНОСТІ

Для дослідження становлення концептографії/глосографії надзвичайно плідним є розгляд лексикографічних творів різних народів від стародавності до сучасної лексикографії з метою розробки процедур

лексикографічного відображення мовної концептосфери, а також для виявлення в них характерних ознак «концептографії» / «глосографії», щоб створити теоретичні засади словників цього типу.

По суті, вся світова лексикографія почалася з тлумачення текстів, пояснення в них незрозумілих слів, глос. До найдавнішої лексикографічної традиції, яка нараховує понад 2500 років, належить давньоіндійська. Одним з перших словників у давніх індійців були *нігхантаваси* – списки використаних у *Ведах* незрозумілих слів.

Значний вплив на розвиток мовознавства як науки, зокрема на становлення лексикографії, справила греко-римська лінгвістична традиція. Вже за часи філософського періоду (V–III ст. до н.е.), а особливо в александрійській (III ст. до н.е.–IV ст. н.е.), лексикографічні заняття були невід’ємною частиною елліністичної лінгвістики, особливо за часи Аристофана Візантійського (257 – 180 рр. до н.е.). Серед лексикографічних робіт александрійської класичної школи були і спеціальні глосарії класичних авторів, серед яких перше місце посідав Гомер. Лінгвістичні, а разом з цим і лексикографічні дослідження китайців починаються з часів династії Хань, тобто за часів остаточного становлення китайської ієрогліфіки (I і II ст. н. е.). Безпосереднім приводом для досліджень виявилася необхідність реконструкції знищених імператором Цинь Ши-хуаном канонічних текстів. Щоб їх поновити, треба було їх знову переписати, здійснити стандартизацію та *прокоментувати*. Практичними потребами також був викликаний інтерес до лінгвістики і у давніх арабів, у зв’язку з чим лексикографія посіла тут особливе місце. Поштовхом до створення численних словників виявилось завдання зробити зрозумілою та доступною для мусульман священну книгу Коран та захистити класичну арабську мову від впливу діалектів. Розквіт стародавньої арабської лексикографії припадає на VII–VIII ст. Систематична поява словників «незрозумілої» лексики в країнах центральної Європи припадає на XVI–XVII ст. Італійські лексикологи, наприклад, протягом усього XVI ст. старанно збирали архаїчні слова з пам’яток своєї писемності попередніх сторіч, додавали до них нові, і внаслідок цих зусиль виник великий словник академіків della Crusca (*Vocabolario degli Accademici della Crusca. Venezia, 1612*), визнаний істориками мовознавства першим з великих національних словників XVII ст. Разом з цим і цей словник – перш за все поширений словник «учених» слів; як видно з передмови до його першого (венеціанського) видання 1612 р., він був укладений за допомогою рукописних глосаріїв попередніх сторіч, а ці глосарії в свою чергу склалися з слів малозрозумілих, які потребують пояснення. Ті ж тенденції підбирати та об’єднувати в особливих списках «малозрозумілі» слова, новотвори та варваризми виявилися і в інших

країнах Європи. Можна відзначити, що зародження лексикографії східних слов'ян, як і інших давніх народів, пов'язано з тлумаченням, поясненням незрозумілих слів у найбільш розповсюджених, зокрема канонічних текстах. Протягом, принаймні, XIII–XVII ст. глосуванню як елементу підвищення філологічної та загальної культурологічної компетенції читачів Росії та України приділялася велика увага. При цьому показово, що *комплексна інтерпретація* лексичних та фразеологічних одиниць, включених до словників, становило головні принципи їх лексикографування.

В лексикографії з'явилися вже передумови для виокремлення особливої галузі – *концептографії*, яку розуміємо як комплексне тлумачення лексичних одиниць, що входять до складу *концептонімії*. При цьому слід визнати, що і категорія лексико-семантичних трудностей (ЛСТ) і безпосередньо «глосема», знаходяться в межах когнітивної семантики, в широкому сенсі є *концептами*.

Виразні ознаки «концептографічних» / «глосграфічних» словників прослідковуються в словниках стародавнього світу та Середньовіччя.

УДК 378

Зубенко Т. В.,
канд. пед. наук, доцент кафедри,
ЧНУ імені Петра Могили

THE USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

Technologies are used across a wide variety of educational subjects. Computer technology today has a very strong connection with language because so many people use technology for communication. When we communicate, we choose what we want to express. But in addition today, we choose what technology to use. Overall, these technologies have really expanded the ways we communicate with each other. Long ago we used to communicate using face to face oral communication. That changed with the addition of written language and paper and now once again our technologies for communication have developed to give us many and varied of opportunities for communication.

With the increase in the modes of communication that technology provides, people throughout the world are able to connect using the internet and a lot of the communication that goes on is done in English. English has

become the global language; the language that many people use for communication because so many people know English. So English has a special relationship with technology because the spread of technology has also been accompanied in many cases by the spread of English, the spread of opportunities to learn English, and the spread of opportunities to communicate with a variety of different people throughout the world.

Technologies today are widely used not only for communication but also for learning. In many schools and universities course materials are delivered by computer. And in some courses the books are not being used anymore but instead computer technology is used. Students use interactive technology to do their course assignments. Students also use course management systems to submit their assignments to their teachers and to communicate with each other and with the teacher.

There are large trends in society: the connection between technology and language, the connection between technology and learning, and the connection between technology and the English language. All of those connections operate outside of our classrooms, but they all impact what happens with how we use technology for English language learning. All of these larger societal trends provide new opportunities for us to use technology for English language teaching and learning.

As a result of these trends and the development of technologies for English language learning, teachers need to learn where they fit in this dynamic world of technology. Teachers need to learn about the resources and how to use them to develop pedagogy. A lot of teachers who use technology see their pedagogy changing because they are able to use technology empowers English language teachers. Technology empowers teachers with large selections of English language materials for you and your students. Technological resources allow you to find new ways to teach and learn English. Technology also provides access to what's happening in the English-speaking world and sources for spoken English language. It has also prompted collection of data and development of methods for finding how English grammar and vocabulary are used. It offers opportunities to participate in English language communication.

Technology empowers students with English language materials for them to choose from. It gives up-to-date information about what's happening in the English speaking world including popular culture, science, sports, and international politics. It gives opportunities to hear spoken English language and lots of examples showing how English grammar and vocabulary are used. It provides opportunities to participate in English language communication and lots of new ways to get help and learn English. Most teachers find that the biggest change that comes with the use

of technology for English language learning is that the students become empowered to take on their own learning. They become interested. They learn how to find things for themselves. They take an active part in learning and this of course we know as teachers is the most important aspect of our teaching – to get students interested, motivated and ready to learn on their own. We want students to be able to learn on their own but they don't know how to do it. Teachers need to know the technologies and how to help students develop their agency as learners, so that they can become lifelong language learners.

**ПІДСЕКЦІЯ: Нові виклики у навчанні
професійної англійської мови студентів-нефілологів**

УДК 37.041:07(043.2)(41)

Біла Т. М.,
доц. кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

СУЧАСНА СИСТЕМА МЕДІАОСВІТИ В ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Про нову освітню революцію вже давно говорять у соцмережах і головні світові медіа й віщують загибель традиційної системи освіти. Ключову роль у розвитку медіаосвіти в Великобританії традиційно відіграє Британський кіноінститут (British Film Institute–BFI). У 1997 р. був створений спеціальний комітет з розвитку британської кіноіндустрії, який виробив ряд рекомендацій щодо розвитку культури кіносприйняття глядача і підвищення популярності кіно шляхом виховання освіченої і критично мислячої глядацької аудиторії. Це завдання можна було вирішити, в основному, за допомогою освіти. Британський кіноінститут з 1999 р. вводить у практику абсолютно новий підхід до навчання медіакультурі, використовуючи коротко-метражні фільми в якості «текстів» для вивчення в навчальному процесі. Цей підхід впровадили в 60 школах зі 147 місцевих органів освіти в Англії, і він є базовим для проведення важливих експериментальних проектів у Шотландії й Північній Ірландії.

Аналізуючи результати роботи Британського кіноінституту протягом останнього десятиліття, британські педагоги дійшли висновку, що основними досягненнями на цьому етапі можна вважати: визнання головними органами освіти країни того факту, що навички критичного і творчого сприйняття медіа є ключовими компонентами навчання грамотності в ХХІ ст.

Британський кіноінститут розробив рекомендації на допомогу розвитку цієї сфери у Великобританії. Хоча медіаосвіта протягом останніх років розвивалася в країні подекуди безсистемно через поширення різних теорій і підходів, були вироблені спільні уніфіковані нормативи і вимоги в цій області доступні всім. В результаті ці рекомендації лягли в основу єдиної узгодженої стратегії подальшого розвитку британської медіаосвіти:

– впровадження медіаосвіти в національний навчальний план на всіх рівнях освіти, визнання його як елементу національної стратегії підвищення грамотності;

- широкий доступ до перегляду кінофільмів для учнів шляхом створення гнучкої системи знижок;
- навчання всіх студентів молодших курсів педагогічних вузів базовим методам і прийомам медіаосвіти;
- використання розробленої програми медіаосвіти для закріплення навчального плану, системи оцінювання, педагогічної освіти та навчального матеріалу;
- проведення наукових досліджень щодо ефективності медіаосвіти.

Окрім цього, необхідна підтримка медіаосвіти з боку освітніх установ, бібліотек, архівів, товариств кінолюбителів, кінотеатрів й ін. організацій. Особлива увага приділяється створенню умов для практичної медіаосвіти (зокрема, реалізації творчих медіапроектів в рамках позашкільної, факультативної роботи) в молодших класах і важливості теоретичної медіаосвіти в рамках формальної освіти для старшокласників. Водночас медіаосвіта передбачає вивчення як культурної та історичної цінностей медійної продукції, так й її інформаційної та ідеологічної. Запропонована програма з медіаосвіти (вивчення кіно, відео і ТБ) може використовуватися в рамках обов'язкової освіти незалежно від віку учнів і в рамках спеціалізованих курсів для 16-річних учнів. У цій програмі навчання акцент робиться на роботі з динамічним зображенням (moving image). Аналіз програми показує, що в ній закладено цілий комплекс завдань, які спрямовані на розвиток як конкретних навичок роботи з відеотехнікою, так і критичного аналізу медіатекстів.

Зберігаючи спадкоємність на всіх щаблях навчання, програма є поетапною ускладнюючою моделлю медіаосвіти, що розрахована на поступове посилення ступеня автономії учнів, використання нових рефлексивних технологій. На заключному етапі, наприклад, передбачається, що учні будуть працювати над індивідуальними дослідженнями з використанням інформаційно-комунікаційних технологій і представляти результати свого наукового дослідження. Таким чином, ця модель не є замкнутою й закінченою системою, а передбачає подальшу освіту учнів у загальній системі безперервної освіти: в профільних закладах вищої та подальшої освіти учні зможуть вдосконалювати сформовані навички та вміння самостійної науково-дослідницької роботи.

Медіаосвітня політика Британського інституту отримала подальший розвиток в розробці стратегії – «Кіно: грамотність XXI століття» (Film: 21st Century Literacy, 2008). Головна мета цієї стратегії – перейти від серії

розрізних ініціатив в області кіноосвіти до створення цілісної системи, яка стане невід'ємною частиною в житті кожної дитини.

У цей час Британський кіноінститут активно співпрацює з британським Управлінням з телекомунікацій (Office of Communications – OFCOM). Головна мета діяльності цієї організації – підвищення медіаграмотності населення в епоху цифрових технологій. Водночас медіаграмотність розглядається, головним чином, як уміння «читати» і «писати» аудіовізуальну інформацію швидше, ніж текст. Звідси формулюється поняття «медіаграмотність» як здатність знаходити доступ до медіа, розуміти медіа і творчо брати участь у різних контекстах комунікації.

У цілому сучасна британська система медіаосвіти передбачає мінімум медіаграмотності на рівні початкової школи (медіаосвіту інтегровано в уроки рідної мови). Як зазначає Д. Букінгем, «у відповідних програмах і стандартах початкової освіти в школі дуже мало уваги приділяється медіаосвіті». Педагоги-практики вказують на неприпустиму відсутність медіапрактики в освітній стратегії початкової школи, в рамках якої акцент ставиться виключно на читанні, а не на створенні власного медіаконтенту.

На середньому ступені ситуація в розвитку теоретичного і практичного планів медіаосвіти в школах більш благополучна. Як повідомляє К. Безелгет, консультант з освітньої політики Британського кіноінституту «в Англії (де 9 млн. школярів) близько 70 тис. молодих людей вивчають обов'язковий цикл предметів із медіаосвіти у віці 16–18 років. Стандарт грамотності для дітей від 3 до 14 років містить рекомендації щодо кіно та інших засобів масової комунікації в школах, хоча і не завжди, і не скрізь однаково успішно. Перешкодою у розвитку медіаосвіти є страх уряду, що якщо зробити його обов'язковим предметом для всіх школярів, то підуть звинувачення в зниженні освітніх стандартів.

Незважаючи на вищевикладені висновки останнім часом у сфері шкільної освіти Великобританії спостерігається зростаючий інтерес до медіаосвіти, що підтверджується появою близько 40 спеціалізованих шкіл середнього ступеня з медіаосвітнім ухилом (media art schools). Ймовірно, це пов'язано з тим, що, незважаючи на відмінність підходів, в Сполученому Королівстві існує чітке розуміння того, що медіаграмотність в ХХІ столітті також необхідна для людини, як і традиційна грамотність.

Гриженко Г. Ю.,

ст. викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

A FEW STEPS TO DEVELOP PROFESSIONALISM DURING «PUBLIC SPEAKING» COURSE

The article presents the main ideas and methods of teaching «Public Speaking» course and gives recommendations how to make it more effective and helpful. The article proves that the course of «Public Speaking» is an integral part of their professional preparation and future ability to solve social problems successfully.

Oratory art or rhetoric appeared in ancient Greece as one of the main skills of statesmen and not only. It was an answer to the demand of society for its development as all the essential issues were discussed and problems were solved at the public meetings. That is why every member of society needed to possess such skills. The first works devoted to rhetoric belonged to Lysias and Gorgias. Their great followers were Plato and Aristotel. The most prominent orators of those times were Demosthenes, Pericles, Socrates.

Good skills of public speaking are no less important nowadays when a person who wants to be a success has to be able to take the floor, make everybody listen to him, believe his words, and persuade people in his ideas. A good speaker should be able not only to use the right words but also to share his energy with listeners.

Especially important the skills of public speaking are for those professions that have to deal with individuals and groups of people in connection with their specialisation – sociologists, social workers, politologists and others. Without some oratory skills their professional activity cannot be a success. «Public Speaking» course is regarded by the author as an essential part of teaching English for specific purposes (ESP). Teaching ESP in Ukraine is regulated by National Curriculum for Universities – English for Specific Purposes. The issues of teaching English for Specific Purposes are paid attention to by many foreign scientists: J. Cummings, T. Dudley-Evans, C. Johnson, M. Ellis, C. Kennedy, R. Boltio. The researches by S. Kozhushko, N. Sura, O. Tarnopolsky, L. Morska and others are devoted to teaching English for Specific Purposes in Ukraine. A great number of scholars focus their attention on researches dedicated to public speaking: Aleksandrov D. N., Vvedenskaya L. A.,

Sheinov V. P., Apresian G. Z., Ivanova S .F. and many others. They discuss the main types of public speaking, rules of behaviour while delivering a speech, the importance of taking into account the target audience, the most typical mistakes to avoid, the influence of non-verbal communication on the result of speaking, the ways to overcome stage fright, typical for the majority of people, and many other essential issues.

«Public Speaking» course for future sociologists is aimed at teaching students the necessary theoretical information on the subject and, the most essential, practicing them in public speaking to gain oratory skills as part of their future specialisation. It is introduced in the programme for future sociologists and consists of two main parts – theoretical and practical, which, in their turn, are subdivided into some sections. In the first section of the theoretical part students learn the material about the greatest speakers of antiquity and of the past, their biographies, methods, topics of discussion. It helps students understand how the art of eloquence developed and how important it was considered by society which, in its turn, helps to develop respect and appreciation to good manner of speaking and oratory skills in general.

The second part of the course is practical. In the first section of it students learn the main rules of successful public speaking and the most typical mistakes that people can make when delivering a speech. It is always reasonable to learn from somebody's mistakes in order to avoid your own ones – that is why this section takes a great part of the practical course. A good speech can be born only if a speaker has to say something valuable and knows what for he does it. The next step is to create the proper image taking into consideration the goal of speaking and the type of public. Students learn that the most essential thing is to produce the most positive first impression. During the course of public speaking in class students also learn to avoid so called stage fright. While preparing a speech students take into consideration some of Dale Carnegie's recommendations from his «Public Speaking for Success». As for choosing themes for reports preference should be given to those closely connected with professional themes calling students' interest and those, which have already been discussed at their specialised classes.

Гришкова Р. О.,
д-р пед. наук, проф. кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ПОЗИЦІЙ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Оптимізація освітнього процесу у вищій школі, впровадження компетентнісного підходу до навчання в середній школі та інші зміни, зумовлені прийняттям Закону України «Про освіту» (2017 р.), вимагають відповідної реакції з боку організаторів навчання професійної англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей. Компетентнісний підхід передбачає перехід від знання центристського навчання до формування відповідних компетенцій, тобто, поєднання отриманих знань з власним досвідом їхнього використання на практиці. Досягти цього можливо за умов систематизації знань і синхронізації їх з досвідом використання у власній практичній діяльності.

Система – це будь-яке складне явище, до якого входять численні елементи, що утворюють певну сукупність завдяки наявності між ними внутрішніх зв'язків. Наприклад, система навчання мови, система вправ, система уроків тощо. Системний підхід є одним з провідних методологічних принципів дослідження в будь-якій галузі знань. Кожна система має свою структуру. Навчання іноземної мови – це система, функціонування якої зумовлено такими чинниками: характер соціального замовлення на цьому етапі розвитку суспільства, цілі навчання та виховання, принципи і зміст навчання іноземної мови .

Одним із ключових компонентів будь-якого навчання є система вправ для формування навичок та вмінь, що входять до складу відповідної діяльності. Як і в навчанні загальної англійської мови організація процесу навчання іноземної мови за професійним спрямуванням спирається на методичний принцип домінуючої ролі вправ. Сформувати професійні мовленнєві навички та вміння можна через багаторазове здійснення відповідної операції, тобто за допомогою вправ – спеціально організованого виконання окремих операцій, дій з метою оволодіння ними або їх удосконалення. Структура вправи містить:

- завдання-інструкцію, в якій зазначено, що повинні зробити студенти;
- зразок виконання (факультативний компонент);

- матеріал вправи;
- ключ для самоконтролю (факультативний компонент).

Система вправ для навчання будь-якої діяльності має враховувати, по-перше, структуру діяльності взагалі, і, по-друге, специфіку цієї конкретної діяльності. Тож у найбільш загальному вигляді система вправ, як і будь-яка інша діяльність, ґрунтується на операціях навичкового рівня, та на діях, що належать до рівня умінь, тобто набуття відповідних компетенцій. Формування мовленнєвої компетенції з англійської мови за професійним спрямуванням передбачає поетапне формування компетенцій у читанні й розумінні професійних текстів, мовленнєвої компетенції, тобто, вміння говорити, підтримувати бесіду на професійні теми, обговорювати фахові проблеми, сприймати мову на слух і адекватно реагувати на почуте, писати ділові листи, відповіді на рекламації, заповнювати анкети, тобто, вести ділове листування англійською мовою з дотриманням орфографічних норм, прийнятих у відповідних країнах.

Породженню мовленнєвого висловлювання передують виникнення не оформленої мовними знаками думки, яку визначає комунікативне завдання того, хто говорить. На наступних етапах відбувається добір мовних одиниць та оформлення висловлювання у внутрішньому і зовнішньому мовленні.

Як у процесі формування граматичних навичок, так і під час засвоєння нової професійної лексики необхідно закріплення в пам'яті студента зв'язків між типом мовленнєвої ситуації, думкою і словами, потрібними для її оформлення. Для вільного вживання лексичної одиниці у різних ситуаціях спілкування використовуються вправи для формування та розвитку лексичних навичок говоріння. Це можуть бути рольові та ділові ігри, робота в парах чи групах, знаходження лексичних одиниць у тексті, перефраз, пояснення значення, відпрацювання в діалогічному та монологічному мовленні тощо.

У процесі відбору вправ для розширення професійного вокабуляра студентів викладач має рухатись від простого до більш складного, від слова до словосполучення, вживання нової лексичної одиниці в реченні, ситуації, між тематичному говорінні.

Якщо раніше освіта розглядалась як сума знань, то зараз вона трактується як засіб для інтеграції особистості у навколишній світ, що вимагає вміння спілкуватись і співпрацювати. Ефективність процесу формування іншомовної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей забезпечується шляхом залучення студентів до діяльності, яка максимально моделює навчальний процес і створює

умови для професійно орієнтованого спілкування. Одним із видів такої діяльності є ігри.

На заняттях з іноземної мови зазвичай використовуються такі різновиди ігор: сюжетні, ситуаційно-рольові, ділові. В залежності від рівня комунікативних умінь студентів (високий, середній, низький) обираються найбільш адекватні завдання, які вимагають від студентів уміння легко і швидко приймати умови, запропоновані ситуацією, а також використовувати імпровізацію.

Ділова гра включає в себе імітаційні вправи, ігрове проектування, аналіз ситуації. Водночас формується комплекс комунікативних умінь і умінь відчувати партнера зі спілкування, умінь ідентифікувати себе з ним, знаходити способи досягнення позитивного кінцевого результату. Проведення занять проходить у різних формах: бесіди, конференції, диспути. Ділові ігри створюють для її учасників умови для того, щоб вони були здатні: усвідомити сутність ситуації; визначити особисте ставлення до ситуації; розуміти позицію співбесідника; імітувати ситуацію із реального життя.

Формування і розвиток комунікативних умінь студентів проходять через декілька етапів: засвоєння слів, словосполучень, фраз та доведення їх до автоматизму; розвиток умінь імпровізувати; переніс умінь з однієї ситуації в іншу. Підготовка до ділової гри передбачає попередню роботу як викладачів, так і студентів. Студенти здійснюють певну форму самостійної роботи. Великий обсяг матеріалу примушує викладача шукати такі шляхи викладання, які вже на етапі ознайомлення забезпечують їхнє запам'ятовування і створюють основу для наступної активізації і формування навичок мовленнєвої діяльності. На цьому етапі викладач апелює до групи, спонукаючи студентів до самостійної діяльності зі встановленням зв'язку з раніше вивченим матеріалом, знаходження паралелей у рідній мові, добору певних явищ з однаковими значеннями, перекладаючи українською мовою, розвиваючи тим самим мовленнєву здогадку студентів.

Компетентнісний підхід створює умови для уникнення такої завади як низький рівень знань певної кількості студентів, оскільки впроваджуються індивідуальні форми роботи, враховуються індивідуальні особливості студентів. Побудова навчальних завдань, ситуацій, вправ, які давали б можливість студентам для особистого самовираження, є основою для появи особистісної значущості здійснюваних мовленнєвих дій, а через неї й для виникнення високої процесуальної мотивації. Індивідуальні форми завдань різних рівнів складності, які вимагають запасу знань, певного рівня комунікативних умінь, глибини узагальнень і висновків,

різноманітних розумових і практичних дій, мають більше можливостей порівняно із звичайними завданнями фронтального характеру.

Поєднання отриманих знань з досвідом їх практичного використання, тобто впровадження компетентнісного підходу до навчання професійної англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей дозволяє утримувати інтерес студентів до вивчення іноземної мови, мотивувати їх до вдосконалення власних знань, самостійної роботи для розвитку сформованих компетенцій.

УДК 378.147.091.33:811.111

Димова І. В.,

ст. викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ФАХОВА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасний етап розвитку нашого суспільства, динаміка міжнародного співробітництва у сферах науки, культури та техніки передбачає розширення ділових і культурних зв'язків із зарубіжними країнами та зростаючу потребу у фахівцях, які володіють іноземною мовою. Іноземна мова розглядається як середовище спілкування між фахівцями та як знаряддя виробництва в поєднанні зі знаннями в галузях культури, економіки, права та інших сферах людської діяльності. Уміння використовувати іноземну мову в повсякденному житті передбачає спілкування іноземною мовою, її залучення в усну чи писемну комунікацію.

Комунікативний бар'єр в процесі оволодіння іноземною мовою може бути викликаний відсутністю навичок іноземної мови (сприйняття мови на слух, розуміння артикуляції) та характеризуватися скутістю, невпевненістю, розгубленістю студентів у різних ситуаціях спілкування, які демонструють їхнє погане знання мови, заважають ефективній взаємодії та обміну інформацією.

Серед умов подолання комунікативних бар'єрів під час вивчення іноземної мови виділяють:

1. Створення сприятливого психологічного клімату в студентській групі (акцентування викладача на моментах успіху, досягненнях в оволодінні студентами іноземною мовою, створенні ситуацій

спілкування, у яких студент переконується в тому, що його успіхи є виявом його здібностей).

2. Коригувальний вплив на неадекватний рівень домагань і самооцінку (підвищення навчальної мотивації шляхом втягнення студентів у колективну творчу діяльність, структурна організація групової мети й співвіднесення її з особистими завданнями).

3. Формування навичок спілкування за допомогою активізації резервних можливостей особистості й використання соціального досвіду студентів (організація колективної діяльності, у ході якої члени груп визначають свої комунікативні здібності й опановують технікою спілкування)

4. Атмосфера: виявляти доброзичливе, приязне ставлення викладача до студентів, оптимізувати стосунки в групі. Необхідно ліквідувати перешкоди, які викликають страх говоріння й активної участі в навчальному процесі.

Діяльність викладача, націленого на подолання комунікативних бар'єрів передбачає відмову від авторитарного стилю спілкування зі студентами та перехід до демократичного стилю, повагу до особистості студента, гуманістичність спілкування, визнання права на індивідуальність. Педагог повинен враховувати різні етапи та рівні засвоєння студентами матеріалу, що вивчається, та надавати пріоритет процесу, а не результату навчання.

Впровадження визначених педагогічних умов навчання іноземної мови сприяє покращенню ставлення студентів до навчання взагалі та до вивчення іноземної мови зокрема, до спілкування іноземною мовою, до носіїв мови та викладачів, до себе як особистості; формуванню вмінь ставити та усвідомлювати мету власної діяльності, приймати рішення у звичайних, нестандартних та непередбачених ситуаціях, розширенню досвіду міжособистісних відносин, знаходженню індивідуального стилю спілкування, позбавленого закомплексованості та невпевненості в собі.

Таким чином, можна зробити висновок, що виникнення бар'єрів переважно соціально-психологічного, мотиваційного й операціонального типу посилює негативні переживання студентів на практичних заняттях з іноземної мови. Подолання мовленнєвих бар'єрів та успішність навчання – студент переконується в тому, що його успіхи є результатом його здібностей; спільної впевненості викладача та студентів у досягненні успіху; позитивного психологічного клімату на заняттях з іноземної мови;

Урахування викладачем індивідуально-психологічних особливостей студентів; адекватної оцінки навчальних досягнень студента викладачами

й одногрупниками, що сприяє його особистісному самоствердженню; створення толерантних довірливих взаємин на заняттях з іноземної мови, що сприяє активному включенню студентів в іншомовну діяльність, приносить задоволення від навчальної діяльності та стимулює їхні когнітивні процеси.

Важливість вирішуваних завдань зобов'язує вузи переглянути зміст освіти, розробити нову концепцію викладання іноземних мов, чітко визначити пріоритетні напрямки та завдання, шукати нові методи навчання з метою надання студенту можливостей отримати навички та вміння, необхідні для здійснення майбутньої професійної діяльності, стати універсально освіченим, конкурентоздатним фахівцем, що дозволить йому успішно інтегруватися в міжнародні суспільно-економічні відносини і стати повноправним учасником процесу глобалізації сучасного суспільства.

УДК 371.315:811.111

Диндаренко О. А.,

ст. викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ СПІЛКУВАННЯ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ

Метою цього дослідження є визначення ефективності і обґрунтування доцільності використання інтерактивних методів у викладанні англійської мови як іноземної студентам немовних факультетів, розкриття значення цих методів як засобу інтенсифікації, оптимізації та стимуляції процесу навчання.

Стрімкий розвиток сучасного суспільства вимагає від студента швидкого засвоєння і розуміння навчального матеріалу, особливо мови. Однак серед усього різноманіття існуючих методик викладання та передачі інформації цей процес є не лише складним, але й рутинним завданням, що, в свою чергу, призводить до втрати студентом мотивації до всієї системи навчання. З огляду на такі обставини постає потреба у застосуванні методів і технологій, які б дозволили проявити творчі здібності, виявити оригінальні ідеї і полегшити та урізноманітнити вивчення іноземної мови на неспеціальних (немовних) факультетах

ВНЗ. Як стверджує Р. Мартинова необхідно створити систему викладання іноземних мов, що «завдяки врахуванню універсальних психологічних закономірностей процесу засвоєння певного навчального матеріалу й універсальних дидактичних законів організації певного процесу навчання була б прийнятною для більшості людей незалежно від їхнього віку та здібностей».

Саме інтерактивні технології навчання іноземним мовам створюють необхідні передумови як для розвитку мовленнєвої компетенції студентів, так і для формування умінь приймати колективні та індивідуальні рішення у проблемних ситуаціях. Запорукою успішного викладання іноземних мов, безумовно, можна вважати активне впровадження інтерактивних методів. Інтерактивне навчання досліджували такі науковці та методисти як І. Абрамова, Н. Анікєєва, Н. Борисова, А. Вербицький, Ю. Ємельянов, Л. Петровська, В. Платов, В. Рибальський, А. Смолкін, І. Сирожин, К. Фопель, Т. Чепель, С. Шмаков та інші. Н. С. Мурадова, наприклад, стверджує, що інтерактивне навчання – це навчання, заглиблене в процес спілкування. Для підвищення ефективності процесу навчання необхідна наявність трьох компонентів спілкування, а саме: комунікативний (передача та збереження вербальної і невербальної інформації), інтерактивний (організація взаємодії в спільній діяльності) та перцептивний (сприйняття та розуміння людини людиною). І дійсно, ці три складові своєю структурою визначають кінцевий результат, стимулюють процес пізнання, викликають інтерес, посилюють мовні навички студентів. О. Пометун вважає, що інтерактивними можна вважати технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання. Вони дозволяють на підставі внеску кожного з учасників у ході заняття спільною справою отримати нові знання і організувати корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб поміж собою й до широкої співпраці багатьох. Останнє є однією з найважливіших переваг інтерактивних методів порівняно з традиційними.

Активні та інтерактивні технології сприяють, з одного боку, поглибленню та вдосконаленню знань, з іншого – імітації індивідуальної та колективної професійної діяльності. Крім того, вони розвивають творчі зусилля, самостійність у розв'язуванні проблемних ситуацій, виробляють позитивні аспекти динамічного стереотипу майбутнього спеціаліста (організаційні, професійні вміння і навички, вміння керувати, спілкуватись), що є особливо актуальним для студентів-немовників.

Використання інтерактивних форм навчання під час вивчення іноземних мов студентами неспеціальних факультетів буде ефективним, якщо зміст навчального процесу буде перегукуватися з майбутньою

професійною діяльністю студентів. Викладач повинен зважати на рівень володіння мовою студентами, на рівень сформованості комунікативних навичок. Потрібно слідкувати, щоб теоретичні знання в процесі активного навчання ставали усвідомленими, щоб студент розвивав і удосконалював не лише знання з мови, а й міг пов'язувати їх з майбутнім фахом. Навчання ефективніше в тому випадку, коли:

- під час формуванні цілі викладання враховані інтереси слухачів;
- воно відповідає їхнім нагальним потребам і глибоко мотивоване;
- пов'язане з їхнім минулим і теперішнім досвідом;
- учасники активно залучені до процесу навчання і самі ним керують;
- створена атмосфера взаємоповаги.

Інтерактивні методи передбачають організацію й розвиток діалогового спілкування, яке веде до спільного розв'язання загальних, але значущих для кожного учасника задач. Інтерактив виключає домінування однієї думки над іншою. В ході діалогу студенти критично мислять, вирішують складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважують альтернативні думки, беруть участь у дискусіях, спілкуються з іншими людьми. Для цього на заняттях організується індивідуальна, парна і групова робота, застосовуються дослідницькі проекти, рольові ігри, йде робота з документами і різноманітними джерелами інформації, використовуються творчі роботи тощо.

УДК 378.147.091.33:811.111

Діордісва А. В.,

викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ACTIVITY-BASED APPROACH TO TEACHING ESP

There is virtually no sphere of our everyday life that stays unaffected by global influences. Consequently, an exponentially increasing number of people need to be fluent in speaking as well as understanding and writing in English in order to be competitive on the job market. This is the main reason why teaching English for Specific Purposes (ESP) has become such a major trend and a separate sphere of general English language teaching. According to Krahnke, ESP learners «have a clear and immediate need to use language for a well-defined purpose» [Krahnke, p. 61] so the most reasonable and appropriate teaching method should be activity-based

method. The model suggested by Hutchinson and Waters presupposes that the approach to ESP should also be learner-centered in order to be most productive [Hutchinson,Waters].

Activity-based English teaching is a progressive approach to ELT that accentuates the use of English as a tool to perform various meaningful or job-related tasks. These tasks do not normally involve extensive grammar or vocabulary revision since both of these aspects should be studied prior to the introduction of the activity-based elements into an ESP class. Once the students are familiar with basic grammar and professional vocabulary, they can be given various practical tasks, very similar to those they might have to perform in real-life situations, like taking a job interview, mixing at a social event to develop some useful connections, presenting a project, etc. The main idea of this approach is to concentrate on performing the task, not on drilling the structures. The students should use the target language as a means to accomplish the goal which is not linguistic but practical. This approach is perfectly suitable for ESP needs since the learners are going to use the language professionally and with these tasks they can basically start their professional career in the classroom.

The activities selected by the teacher do not have to be reduced to speaking activities only. Instead, teachers can work on all the four language skills of reading, listening, speaking and writing or a combination of several of them depending on the goals they set. N. S. Prabhu offers to use three different types of activities: information gap, reasoning gap and opinion gap [Prabhu, p. 60-79]. *Information gap activities* motivate the students to bridge the information gap. For instance, students are asked to work in pairs and their task is to find out the most appropriate time for them to go to movies. The students would have to ask for information and clarification, negotiate and make decisions before they manage to set the time when they are both free and the movie they both want to see is on. *Reasoning gap activities* require some critical thinking on the part of the students. They have to analyze the given information and express their decision about the challenge. For example, they can be asked to choose from a budget laptop or a costly gamers' PC in a particular situation. *Opinion activities* are supposed to motivate students to express their personal point of view on a given social issue or a general question. This can be arranged in the form of debates or a general class discussion.

**METHODOLOGY OF DEVELOPING
THE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE
COMPETENCE OF FUTURE IT EXPERTS**

A distinctive feature of modern society is a high level of informatization characterized by constant introduction of new computer technologies and telecommunications into the industrial sector. This requires appropriate training and professional competence of professionals working with new software systems.

The system of training of competitive specialists in the sphere of information technology has seen a significant increase in the role of foreign languages, which have become an integral part of a specialist's professional competence. This is confirmed by the fact that all algorithmic programming languages are based on linguistic and grammatical structures of the English language; additionally, speed of memorization and interpretation of programming language constructions depends on English language proficiency. An English-speaking programmer interacts with an operating system during an interactive dialogue much more efficiently, quickly solving debugging, program editing and other problems in his or her professional sphere. Analysis of the problem of professionally oriented foreign language training in the traditional system of education indicates a lack of theoretical development and an insufficient mastery of the English language by graduates who do not meet modern requirements for a specialist in the labour market.

Successful implementation of the pedagogical process is determined not only by content but also at the procedural level: methods, tools and forms of organization learning. Along with traditional methods, organizational forms and means were used with active learning methods such as a group training method and a case study that help develop professional communication skills of specialists in the field of information technology. One of the most effective techniques for translating professionally oriented texts is division of the text into fragments where students were asked to structure a text and to draw a chart, a diagram etc. Another interesting activity with a professionally oriented text is the translation of «express information». Students must not only translate the text but also thoroughly comprehend it to understand the intricacies of technical terms, to match complicated English computer terms and to present all of the text according to their own plan. This type of activity is especially effective for semantization and

translation of complex texts with rich, special terminology. It contributes to the formation of professional competence of trainees, ensures the improvement of interpersonal skills, promotes professional translation ability and improves skills in the use of computers, the Internet and other telecommunications. For practical training, topics should be selected not only aimed at improvement of lexical skills but also addressed a problem within the stated theme. Problem-oriented presentation of the material stimulates the interest of the students, encouraging them to discuss and dispute. Eventually, the educational material contributes to the development of communicative competence, intensifies reflexive abilities and stimulates interest in communication.

Creating a favourable atmosphere at the beginning of the proposed course also promoted the improving of communicative activity. Classes should be organized so that free communication is carried out first in pairs, then in small groups and finally in the total group together with a teacher. This organization brings comfort in communication, improves emotional well-being of communicants and positively affects the development of communicative competence of students.

The perceptive aspect of communicative competence of the IT expert assumes knowledge of normative and technical peculiarities of the interaction between the specialist and technology. Thus, we note the increasingly evident importance of the English language for developing professional skills that are the part of the perceptual communicative competence. Today, the profession of IT expert is considered one of the most important in the modern job market. The ability of a programmer to communicate in a foreign language is not only welcome but also becomes an integral attribute of his professionalism.

УДК 378.14:72.012

Остафійчук О. Д.,

викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

POSITIVE STUDENT-TEACHER RELATIONSHIPS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Positive student-teacher relationships are beneficial at all levels. These include school environment, family environment and personal self-esteem. Such relationships contribute greatly to various spheres of activities for both students and teachers.

The process of learning may be student-centred, teacher-centred or process-centred. Students always depend on the system where they have to adjust to different rules, laws and traditions. Learning languages makes them understand how serious the system is. There are situations where they have to deal with unknown facts, traditions and words. Students have their own personal differences and the level of sensitivity to a great variety of aspects in human life. They have to learn how to make decisions, develop and contribute to personal relationship needs.

The quality of early teacher-student relationships has a long-lasting impact. It lies in academic achievements and later in life personal ones. While studying they form their behaviour habits that are usually connected with discipline, both work and personal.

Teacher for students is something like a «secure base» which serves a good example to feel safe while making mistakes, decisions, accepting all sorts of challenges.

Strong and healthy teacher-students relationships influence greatly potential adverse effects that might appear in insecure parent-child environment.

There are certain aspects that show the importance of positive and healthy relationship.

One of them is social adaptation. Teacher and other students is a good role model for developing a wide range of skills simply by watching others performing their roles and skills. Social adaptation role is vital for all students in terms of feedback and encouragement which play an important role in student performance of various tasks. It helps regulate student-student relationship and form adequate behaviour model in relation to others.

The other aspect is about self-system where teachers help students shape their own systems of life. Students need to form the competence, i.e. they need to feel being able to perform academic tasks. Then, they need autonomy which is about being able to make their own choice and decisions. Finally, relatedness is important as it implies that students feel socially connected to teachers and peers.

Positive teacher-student relationships help students meet their needs in various environments. Teachers offer feedback to students, which helps support and encourage their feelings of competence, autonomy and relatedness. Teacher is a facilitator who fosters positive social interaction within the classroom and far beyond.

ЦІЛІ НАВЧАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ

В процесі навчання усного мовлення ми спрямовуємо зусилля на формування навичок та вмінь професійного спілкування. Після закінчення вищого навчального закладу бакалавр повинен вміти підготувати повідомлення іноземною мовою з тематики тієї галузі знань, в якій він спеціалізувався, а також брати участь в обміні думками з тієї чи іншої проблеми. Важливо також вміти розповісти про своє життя, роботу, відповісти на поставлені запитання і поставити свої.

Метою навчання усного мовлення є розвиток вмінь і навичок говоріння, використовуючи мовний і тематичний матеріал. Це дає можливість підготувати студента до неофіційної розмови з колегою англійською мовою. З цієї метою студент має засвоїти загальнонавчальну лексику і граматичні конструкції, знання яких є обов'язковими для будь-якої сфери спілкування.

Оскільки фонетичні навички говоріння і аудіювання у більшості студентів вже сформовані в середній школі, то в вищому навчальному закладі необхідним є лише їх попутне корегування. Важливим є вміння спонтанно розуміти зміст деяких невідомих іноземних слів, що мають спільний корінь з словами в рідній мові, під час сприймання іншомовних висловлювань на слух.

Наступною метою є формування вмінь говоріння і аудіювання.

Вміння говоріння має бути доведено до рівня навичок. Вміти говорити іноземною мовою означає, що студент має змогу побудувати відповідь на мовні стимулювання до висловлювання, що відповідатиме ситуації спілкування, її меті і мотивам.

Метою навчання діалогічного мовлення є оволодіння вмінням адекватно відповідати на репліки співрозмовника і подавати свої з метою продовження бесіди. Тут необхідні формування умінь і навичок автоматичного вживання лексичних одиниць, що є характерними для цього виду мовлення і швидка реакція на мовні посилення співрозмовника.

Мета навчання монологічного мовлення потребує від студента вміння побудувати коротке логічне повідомлення з певної тематики. Організувавши роботу певним чином, викладач стимулює студентів до комунікації, що відповідає життєвим ситуаціям і дає можливість через монолог висловити своє ставлення, довести перевагу, переконувати.

Звичайно, як діалогічне так і монологічне висловлювання студентів на першому етапі навчання ще не є достатньо складним і розгорнутим, оскільки їх словарний запас і граматичні навички є обмеженими. Необхідним є вміння побудувати невідповідне висловлювання в межах засвоєного лексичного матеріалу з тієї чи іншої лексичної теми. Таке висловлювання має містити нові комбінації вже знайомих мовних одиниць. Крім того, студент має використовувати їх в нових ситуаціях, по-новому комбінувати відомі мовні елементи в зв'язку з певною ситуацією і метою спілкування. Це є головним показником сформованості вміння говоріння іноземною мовою.

Текст, який опрацьовується студентами, є одним з головних джерел інформації і є основою навчання говоріння. Його слід використовувати як основу для висловлювання особистих думок.

Слід звертати увагу на темп говоріння. Мінімальний темп зазвичай складає 100–120 слів за хвилину. На початковому етапі навчання важливо звернути увагу на формування вміння розуміти іноземну мову на слух. Вміння аудіювати передбачає розуміння не окремих фраз, а сприйняття аудіотексту як цілісного повідомлення. Тут розуміння залежить від вміння студента усвідомити зміст окремих слів або словосполучень, що приведе в подальшому до розуміння всього тексту, який пропонується для аудіювання.

Вже на перших заняттях слід привчати студентів до сприймання іноземної мови на слух в нормальному темпі, однак роблячи достатні паузи між фразами, щоб дати час на їхнє осмислення. Поступово сформується вміння розуміти іншомовні тексти на слух вже під час першого прослуховування, а також сприймати незнайомий голос за відсутності зорових опор.

В процесі навчання іншомовного усного мовлення слід враховувати вікові та інтелектуальні особливості студентів, а саме: аналітичне мислення, схильність до абстрагування, узагальнення і систематизації інформації, яку вони сприймають.

УДК 811.111'373:33

Стрельчук Я. В.,

канд. пед. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ЗМІСТОВІ СКЛАДОВІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сучасні освітні процеси та необхідність прогнозувати перспективи розвитку зумовили й потребу педагогічного моделювання іншомовної

підготовки студентів. Дослідження особливостей іншомовної підготовки набуває сьогодні особливої актуальності, оскільки навчальний процес переорієнтовано на самостійно-індивідуальну діяльність студентів та нове співвідношення аудиторних і самостійних годин навчальної дисципліни «Іноземна мова».

На нашу думку, професійна іншомовна підготовка передбачає поєднання методичної та дидактичної складових частин навчального процесу. (від грец. *Μέθοδος* – «шлях через») навчання окремої навчальної дисципліни (предмета) – галузь педагогічної науки, що є окремою теорією навчання. Методику навчання окремого предмета слід розглядати як спосіб організації практичної та теоретичної діяльності учасників процесу навчання, зумовлений закономірностями та особливостями змісту навчального предмета. Отже, основні дидактичні принципи навчання предмета – основні теоретичні вихідні положення, за якими здійснюється вивчення окремої навчальної дисципліни, у цьому разі навчання іноземної мови професійного спрямування. До цих положень належать: спрямованість навчання на розв'язання завдань освіти, розвитку й виховання; науковість навчання; систематичність і послідовність навчання; доступність навчання, урахування вікових особливостей; наочність навчання; зв'язок навчання з реальним життям; свідомість і активність у навчанні; міцність засвоєння знань, умінь та навичок.

На основі перелічених дидактичних принципів (науковості, систематичності, системності та ін.) виділяємо *навчально-змістовий компонент* моделі іншомовної підготовки: а власне, опрацювання дидактичного матеріалу та вивчення автентичного, опрацювання лексико-граматичного матеріалу, залучення аудіо- та відеоматеріалів, що сприяють формуванню іноземної мовленнєвої компетенції.

Навчальний процес іноземної мови студентів немовних спеціальностей здійснюється завдяки реалізації принципів формування професійної та міжкультурної комунікативних компетенцій. Формування перелічених компетенцій та організація навчального процесу іноземної мови професійного спрямування відбувається за компетентнісним підходом, а в нашій моделі змісту іншомовної підготовки виокремлюється у *цільовий компонент*, що охоплює такі аспекти: формування мотивації до іншомовного спілкування, формування комунікативної (мовленнєвої) компетенції, формування культурної компетенції та професійно значущих якостей майбутніх фахівців. Процес вивчення іноземної мови професійного спрямування відбувається у вигляді практичних занять (як вид аудиторної

діяльності) та індивідуально-самостійної роботи (поза аудиторної діяльності) студентів. Практичне заняття – форма навчального заняття, на якому викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни і формує вміння та навички їх практичного застосування через індивідуальне виконання студентами відповідних завдань. Обидва види діяльності студентів сформовано в модульну систему контролю набутих знань, власне форми навчання утворюють *процесуально-діяльнісний компонент* моделі іншомовної підготовки.

Викладання професійно орієнтованої іноземної мови полягає в практичному поєднанні з фаховими дисциплінами для отримання додаткових професійних знань. Іноземна мова виступає засобом підвищення професійної компетентності та є неодмінною умовою успішної професійної діяльності спеціаліста, здатного здійснювати ділові контакти з іншомовними колегами, – такі навички є показниками ефективності іншомовної підготовки, тому модель іншомовної підготовки містить результативний компонент, що включає моніторинг, тестування для виявлення власне результатів вивчення навчальної дисципліни. У нашому закладі студенти магістерської програми навчання представляють свої магістерські роботи іноземною мовою, викладачі іноземної мови професійного спрямування здійснюють консультативну роботу перед захистом цих дипломних робіт. Такий завершальний етап вивчення іноземної мови дає перспективну можливість впроваджувати основи академічної англомовної комунікації у програми навчальної дисципліни іноземної мови професійного спрямування, задля обміну міжнародною науковою інформацією та розв'язання стратегічних професійних завдань. Навчання іноземної мови як засобу міжнародної наукової, економічної та суспільно-політичної комунікації набуло нового значення, про що свідчить зростання наукових інтересів у сфері іншомовної підготовки та велика кількість публікацій у вітчизняних і закордонних виданнях.

Завершальним етапом процесу іншомовної підготовки студентів ВНЗ є готовність до іншомовного спілкування, що можливе у процесі досконалого навчального процесу, з урахуванням усіх методичних та дидактичних принципів. Професійна іншомовна підготовка випускника університету – це педагогічне поняття, представлене рівнем формування та готовності до іншомовного спілкування.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Формування мовленнєвої професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей буде ефективним, якщо до змісту дисциплін мовної підготовки будуть включені стратегічні напрями (змістові лінії: соціокультурна, мовна, мовленнєва та комунікативно-діяльнісна), орієнтовані на послідовне та систематичне формування професійного мовлення як інтегративного особистісного утворення. Під час вивчення мови, студенти залучаються до активної комунікативної взаємодії у формах монологічного та діалогічного дискурсів, текстово-мовленнєвої діяльності; – у навчальному процесі ВНЗ оптимально поєднувати традиційні та інноваційні технології навчання (ігрові, інформаційно-комунікаційні, інтерактивні).

Аналіз наукових праць Л. Барановської, О. Дияк, І. Дроздової, Г. Кацавець, Л. Лучкіної, О. Любашенко, В. Михайлюк та ін. дав змогу виокремити провідні тенденції в розвитку методичних підходів до формування культури мовлення майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей.

«Компетенція», «компетентність», «мовна компетенція», «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція», «культура мови», «культура мовлення», співіснують у науковій літературі, характеризуються багатоаспектністю тлумачення й тісно пов'язані з проблемою формування мовленнєвих професійних умінь.

Поняття «компетентність» тлумачимо як здатність майбутнього фахівця отримувати й опрацьовувати інформацію, ефективно використовувати здобуті знання в професійній діяльності, спілкуванні тощо.

Мовну компетенцію визначаємо як знання норм і правил сучасної мови, вміле їх використання в процесі мовлення, система вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності мовознавчих правил, достатніх для адекватного сприйняття й вербального відтворення явищ об'єктивної дійсності.

Мовленнєвою компетенцією називаємо уміння говорити, слухати, читати, писати, тобто вміння, пов'язані з мовленнєвою діяльністю, з побудовою монологічних і діалогічних висловлювань у конкретній ситуації, відповідно до рівнів мовної компетенції учасників спілкування.

Комунікативну компетенцію розглядаємо як здатність розуміти чужі й творити власні програми мовленнєвої поведінки, адекватні меті, сфері, ситуації спілкування, яка включає в себе знання основних понять про стиль і типи мови, побудову опису, розповіді, роздуму, способи зв'язків речень у тексті тощо. Вагоме місце в комунікативній компетенції відведено власне комунікативним умінням і навичкам – вибирати необхідну мовну форму, тобто вмінням і навичкам мовленнєвого спілкування відповідно до комунікативної ситуації.

Формування професійного мовлення в студентів є складним багатоаспектним процесом науково-пізнавальної, практичної і контрольної-рефлексивної діяльності, тому запропонованою концепцією передбачено поетапне формування мовної, мовленнєвої, комунікативної компетенцій мотиваційно-пізнавальної, оперативної-конструктивної та продуктивно-творчої, щоб на кожному з наступних етапів студенти успішно наближалися до адекватної ситуації професійно-мовленнєвого пошуку через запропоновані види діяльності, використання інноваційних технологій навчання (блокові, проектні, стратегічні, діалогові, монологічні, текстової діяльності, інформаційно-комунікаційні, інтерактивні).

УДК 378.016:811.111]:159.947.5–057.875

Чуєнко В. Л.,
ст. викладач,

ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв

INTRINSIC AND EXTRINSIC MOTIVATION IN ESP LEARNING

Motivation in ESP learning represents some powerful drive that encourages university students to pursue educational aims more vigorously and enthusiastically. The need for communicating in a foreign language or getting a promising highly-salaried job are excellent stimulating factors, which can undoubtedly increase students' positive attitude towards ESP learning. However, there are a lot of students who engage in learning activities only to get some type of external rewards, such as a scholarship, a high rating or parents' approval, etc. These are two different types of motivation: intrinsic and extrinsic ones. Which of them has the most important effect?

The intrinsic motivation is an inner drive, which for the majority, is the synonym to the words «success» or «progress» in learning. Researchers like

R. Gardner, P. Eggen and D. Kauchak, Cheryl L. Spaulding agree that internally motivated students with long-term goals succeed better as they are easier to teach and they behave themselves in a different way, showing more responsibility, interest and persistence even if the language learning conditions are less favourable. They get inner satisfaction when they learn something new or become more skilled at a certain task, mainly because they do it willingly and voluntarily. They easily face challenging tasks and can continue studying independently, autonomously even after the accomplishment of the language course. R. Griggs also suggests that people who are intrinsically motivated are more creative and frequently present unusual ideas and new creative solutions.

In contrast to extrinsic motivation, the intrinsic one is in no way connected with external rewards, though the learners get the reward in the form of positive emotions, satisfaction and enjoyment from the learning process and activities which allow them to be explorers in the language, to improve and actualize their potential. Taking this into consideration, the task of the ESP teacher is to create the learning environment that will be intrinsically rewarding and supportive.

The factors that are likely to increase the intrinsic motivation in ESP include:

- approaches, modes of learning and activities used at the lessons should be interesting, challenging and able to stimulate the students' cognitive curiosity;
- the activities and the materials used should have relevance to the students' interests and preferences;
- the learning content should be connected with real life so that the students could implement their professional knowledge in practice;
- a friendly learning environment should be provided at the lessons where the learners could feel recognition and approval.

Unfortunately, many students today find the ESP course rather complicated and sometimes boring. As a result, they get demotivated and must be extrinsically guided back to educational activities. This type of motivation implies some kind of reward (a bonus, additional marks) if a student, for example, systematically attends lectures or prepares certain tasks. Some ESP teachers believe that the following practice has a negative impact because it works only when there is an external stimulus.

However, J. Arnold, K. Cherry, D. Meyers prove that extrinsic motivation, when used appropriately, isn't a bad thing and rewards can also motivate high performance. Thus, they can be applied when learners lack initial skills or have to do something that is difficult for them (for example, a tedious project). But when the extrinsic interest has been generated, this motivation should be limited.

It's evident that in ESP learning, both intrinsic and extrinsic motivators can be powerful and effective for getting students motivated and on-task. Still, they should be adequately balanced to bring greater benefits.

УДК 378.147:004

Шмідт В. В.,

викладач,

ЧНУ імені Петра Могили, м. Миколаїв

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE USAGE OF PROFESSIONAL INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The strategy of modern higher education is the subjective development and self-development of the student's personality, who is capable not only to apply modern technologies in the educational process, but also to go beyond the normative activity, and to innovate. Individualization of the professional training of students in the informational and educational environment on the basis of information and communication technologies is one of the conditions for improving the efficiency of the modern educational process. The educational process of individualized learning gives each student, based on his ability, inclinations, interests, value orientations and subject experience, the ability to realize themselves. Individualized learning is based on the principle of variability, that is, recognition of the diversity of content and forms of educational process, the choice of which should be carried out by the teacher, taking into account the goal of each student's development, their pedagogical support in the cognitive process.

Individualization of educational process should not contradict the tasks of computerized and computer-aided preparation of students: generalization and deepening of theoretical knowledge about the basic concepts and methods of disciplines; studying and mastering the basics and methods of presentation, storage, processing and transmission of information using computers; formation of skills and abilities of work with technical means and information systems; studying and assimilating methods of using multimedia, Internet, and others in professional activities.

When studying technology and using developed training facilities, the attention of students directly depends on the teacher's ability to organize classes. The experience of teaching students of computer specialties in the

use of professional informational and educational environment has shown that for proper use of technologies in the classroom the teacher needs to: focus attention on the main material; to formulate the main goal and to submit it in the form of a concrete result of studying; determine the sequence of steps to achieve this result; to ensure awareness and positive motivation of activity; to focus on active methods of organizing students' educational activities; and to monitor learning activities. The use of multimedia and Internet technologies in training has shown that a conscious, effective perception of information is more effective if there is a direct pedagogical dialogue between a teacher and a student.

Cooperation of subjects of the educational process objectively requires new approaches to the formation of professional skills of teachers. At this stage of the rapid development of the informatization of society, and in particular in the educational sphere, there is a problem between the advanced development of information technologies and their introduction into the practical activity of teachers. This fact gives ground for studying the problem of formation and development of teachers of information and communication competence and its effective implementation into professional activity. Analyzing the current state of the problem of teacher training, we can conclude that active involvement in the development and creation of electronic textbooks should be assumed by the teachers who provide training for highly skilled personnel, but they should be thoroughly prepared for this purpose. It is also necessary to constantly carry out various activities aimed at improving the training of students and in-service training for teachers.

УДК [378.015.31:159.9.018.2]:811.111

Рябова Ю. М.,

канд. пед. наук, ст. викладач,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

БАГАТОНАЦІОНАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК РЕАЛІЯ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

У роки державної незалежності України характер, склад та спрямованість внутрішніх і зовнішніх міграційних потоків зазнали суттєвих змін і набули нового значення.

Міграції населення є важливим чинником суспільного розвитку, вони зумовлені економічними, політичними, етичними та релігійними

чинниками. Здійснюючи вплив на економіку, народонаселення та інші соціальні системи, міграції сприяють їх ефективному функціонуванню. Міграції є розповсюдженим у світі явищем, і Україна не виключення.

Україна – це багатонаціональна країна. На її території проживають представники понад 130 національностей, народностей та етнічних спільнот.

У наслідку потужних міграційних рухів на території сучасної України осідали великі та малі народи. Значна частина території України була заселена під час так званої «переселенської колонізації» у XVI–XIX ст. У ній брали участь не тільки етнічні українці, а й росіяни, німці, вірмени, євреї, греки, болгары та ін. Значний вплив на формування багатонаціонального складу населення сучасної України справила також польська, частково румунська й угорська «колонізація» українських земель. Отже, практично всі представники різних національностей проживаючих на території України вважають її своєю батьківщиною.

Чисельність українського населення в Україні постійно змінюється як від впливу природних чинників, так і від національної політики, яка проводилася протягом тривалого часу спочатку царським урядом, а потім радянською владою, і проявлялась у цілеспрямованому обмеженні соціального та культурного розвитку українського народу. Події останніх років також характеризуються потужними хвилями міграції на території України та за її межі, з'явилися вимушені переселенці зі сходу нашої держави, серед яких представники різних національностей, не лише українці, які проживали на території східної України.

В Україні існують законодавчі акти, які забезпечують реалізацію державної етнонаціональної політики: Декларація прав національностей України згідно з якою Українська держава гарантує представникам різних національностей, які проживають на її території рівні соціальні, політичні, економічні та культурні права, право вільного користування рідними мовами, право сповідувати свою релігію, право створювати свої культурні центри, музеї та товариства. Закон України «Про національні меншини в Україні» згідно з яким держава гарантує всім представникам інших національностей (національним меншинам) право на національно-культурну автономію, через національні культурні товариства, розвиток національних культурних традицій.

Держава вживає заходів для підготовки кадрів через мережу навчальних закладів. Закон України «Про освіту» в якому вказано, що іноземці та особи яких визнано біженцями, мають рівне з громадянами України право на освіту. «Про свободу совісті та релігійні організації» згідно з цим законом не допускається будь-яке примушування під час визначення громадянином свого ставлення до релігії, та обмеження

прав, встановлення прямих чи непрямих переваг громадян залежно від їх ставлення до релігії. Закон України «Про біженців», «Про правовий статус іноземців», Рамкова конвенція про захист національних меншин, Європейська хартія регіональних мов або мов меншин, інші нормативно-правові акти та міжнародні договори, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України відповідають світовим і європейським стандартам стосовно проблемних питань збереження культурної самобутності та ідентичності представників різних національностей.

Але питання щодо розвитку та захисту представників різних національностей (національних меншин), які проживають на території України, не завжди реалізуються належним чином.

УДК 811.111: 378.147

Орищенко О. В.,

викладач,

ХФ ОДУВС, м. Херсон

ІНТЕГРАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ І ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ В УДОСКОНАЛЕННІ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ

На сьогодні вища система освіти знаходиться у стані переходу до інноваційних методів навчання. У зв'язку з цим, на думку багатьох учених, зростає актуальність наукових досліджень з проблеми підвищення професійного рівня фахівців за допомогою розробки і впровадження нових методів і прийомів навчання. Інтеграція інноваційних технологій в освітньому процесі та досконале оволодіння ними вимагають певної внутрішньої готовності викладачів до трансформацій, які відповідають умовам швидкозмінного інформаційного суспільства

Інноваційні методики та стратегії забезпечують перехід від лекційної моделі викладання до педагогічної взаємодії і співпраці зі студентом – активним творцем нових знань, а не пасивним споживачем інформації. Такі методи й прийоми спрямовані на формування комунікативної компетентності,

удосконалення комунікативної поведінки особистості в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Головною метою інноваційного підходу до навчального процесу є формування передусім критичного

мислення і креативності, а також розвиток мовленнєвої компетенції й володіння фаховою англomовною термінологією студентами.

В навчальному процесі пропонуємо використовувати основні групи інноваційних технологій для підвищення рівня мовленнєвої компетенції студентів-правників:

1. Професійно-ділові ігрові технології – це дидактичні системи використання різноманітних «ігор», під час проведення яких формуються вміння вирішувати завдання на основі компромісного вибору (ділові та рольові ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг, комп'ютерні програми тощо). Наприклад, «*Investigation*» (від англ. – розслідування, слідство) – комунікативно-рольова вправа, де моделюється ситуація кримінального злочину чи адміністративного правопорушення. Студенти виступають у ролі слідчих («*investigator*») та обвинувачених («*defendant*»). Майбутні юристи мають можливість не тільки розслідувати обставини, які призвели до порушення закону, а ще й сприяти підвищенню рівня власної комунікативної компетенції. Однією з варіацій рольової гри є імітаційна гра «*In Court*» («*У суді*»), де студенти-правники можуть обрати собі будь-яку роль: *defendant* – обвинувачуваний, *judge* – суддя, *barrister* – адвокат, *attorney* – прокурор, *jury* – присяжні, *witnesses* – свідки, *coroner* – коронер. Використовуючи фахову англomовну лексику майбутні юристи активізують пасивний лексичний запас за допомогою ділової гри, яка відображає судовий процес із усіма його учасниками та складовими.

2. Мультимедійні технології, зокрема аудіовізуальні стратегії навчання забезпечують формування професійної компетентності та зростання рівня самостійної навчальної діяльності студентів. Так, наприклад, на фокус-опитуванні студентів-правознавців «чи допомагають електронні ресурси у вивченні фахових дисциплін» – 93 % респондентів відповіли, що електронні навчальні комплекси, електронні підручники, інші навчально-методичні матеріали і віртуалізовані засоби є важливими інструментами в процесі освіти. Одними із найсучасніших аудіовізуальних порталів є «*Daily Mail*» («*Щоденна пошта*») або «*Breaking news*» («*Надзвичайні новини*»), які дозволяють студентам юридичних спеціальностей зробити огляд найсвіжіших новин у світі політики та криміналістики, розібрати деталі складу злочинів та переглянути відео з місця події злочину, репрезентовані на сайті у формі сюжетів.

Таким чином, структура й сутність інноваційного освітнього процесу має відповідати високим європейським стандартам підготовки конкурентоспроможних фахівців-юристів інноваційного типу. Сучасний зміст освіти має орієнтуватися на використання інформаційних технологій, поширення інтерактивного, електронного навчання з доступом до цифрових ресурсів та інтелект-навчання для майбутнього.

ПІДСЕКЦІЯ: Романська філологія

УДК 821.133.1–6(043.2)=133.1«17»

Каїрова Т. С.,

канд. філол. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

LETTRES DU PRINCE DE TALLEYRAND A LA DUCHESSE DE BAUFFREMONT (D'APRÈS L'HÉRITAGE ÉPISTOLAIRE DE LA FRANCE DU XVIII-ÈME SIECLE)

*Qu'un ami véritable est une douce chose!
Il cherche vos besoins au fond de votre cœur...
(Jean de LA FONTAINE. Les deux amis)*

Charles Maurice de Talleyrand-Perigor, homme politique français éminent (1754–1838) traîne derrière lui un cortège négatif du vice, du mal, de la vénalité. On lui attribue aussi le nom du «père du mensonge». Ainsi, le sachant, nous avons été attirés par sa correspondance privée, ses *Lettres à la duchesse de Bauffremont*, publiées en annexes des *Mémoires et correspondances du prince de Talleyrand* (éditions Robert Leffont, Paris, 2007).

Le 29 septembre 1787 Marie-Antoinette de la Vauguon (nom de jeune fille de la destinataire de Talleyrand) s'est mariée avec Alexandre-Emmanuel-Louis de Bauffremont. Marie-Antoinette avait alors seize ans, son mari dix-huit. Leur alliance a été prestigieuse et politique en même temps. Les Bauffremont descendaient des anciens ducs de Lorraine et possédaient des biens et des propriétés importants en Franche-Comté. En 1757 ils ont accédé, par diplôme de l'empereur d'Allemagne François 1^{er} au rang et titre de princes du Saint-Empire. Puis, ils ont été reconnus comme tels en France, avec l'autorisation de s'appeler «cousins du roi de France».

Ces *Lettres* qui englobent les années 1808–1838 ont été successivement conservées en Silésie au château de Sagan comme propriété de la nièce de Talleyrand, Dorothee de Dino, ensuite de son fils Louis, puis de son petit-fils Boson de Talleyrand, prince de Sagan et duc de Talleyrand avant d'être recopiées par le secrétaire de l'un des lointains cousins, le comte Hars-Georg d'Opperdorff dont la grande propriété de plusieurs millions d'hectares était le lieu de rendez-vous très prestigieux de la haute aristocratie d'Europe centrale. Juste à la fin de la II Guerre Mondiale Hans-Georg quitte l'Allemagne en ruines avant l'arrivée des troupes russes sans pouvoir rien emporter. Après les péripéties nombreuses, en 2006, les copies

des lettres survecues malgré la perte des originaux ont été transmises par les descendants de la famille à E. de Waresquiel avec la permission de les publier pour la première fois.

Talleyrand remercie la duchesse pour un bon cadeau: « Je vous remercie de votre tapis: il est chaud et joli. Madame de Dino qui est grande ouvrière l'admire beaucoup: Pauline est assise dessus. La vérité est qu'il est charmant» (Londres, 13 janvier 1832), «Les deux petites corbeilles que vous m'envoyez sont charmantes...» (Valençay, 11 septembre 1834) et il lui offre le sien: «Je vous envoie de nouvelles oranges; je ne sais pas comment sont celles du premier envoi: elles ne sont pas à ceux que je crois assez mûres. Celles-ci sont meilleures» (Londres, 2 mars 1834). Talleyrand s'intéresse à la vie mondaine: «J'attends avec impatience des nouvelles du beau bal que doit donner Monsieur Périer» (Londres, 23 janvier 1832) et à son tour parle des événements remarquables: «J'ai été hier à un grand dîner chez le Lord-Maire. Tous les ministres y étaient, le duc de Sussex et plusieurs membres des deux Chambres et environ deux cents personnes de la city; on a porté des toasts, j'ai eu le mien tout comme un autre et il a été reçu avec beaucoup d'acclamations.» (Londres, 20 février 1832). Il parle des épidémies: «Notre petite choléra est très bénin, il se tient dans un quartier éloigné et il n'attaque que les gens qui se tiennent dans des lieux humides ou mal propres» (Londres, 17 février 1832), «Le choléra n'est pas fini, mais n'est pas augmenté; il se tient dans les faubourgs de Londres et il ne fait peur à qui que ce soit de notre côté de la ville» (Londres, 24 février 1832) et communique de bonnes nouvelles politiques: «Je vous ai promis de bonnes nouvelles sous peu de temps; et en voici. L'Angleterre a ratifié le traité de la Belgique en même temps que la France a ratifié le même traité: voilà une grande affaire de faite...» (Londres, le 1^{er} février 1832). Talleyrand est au courant de la vie de la famille de sa correspondante: «Vous déjeunez tous les jours avec Alphonse, cela répand de la bonne humeur et de la satisfaction sur toute votre journée» (Londres, 21 décembre [1832]) et « Votre lettre d'hier m'a fait le plus grand plaisir, je vous vois très bien avec vos enfants et dans une situation avec eux qui ne peut jamais changer: et je vous voie parfaitement indépendante» (Londres, 3 janvier [1833]). Très souvent il utilise la formule de politesse finale: «Adieu, chère amie, je vous aime et vous embrasse de tout mon cœur».

La correspondance adressée à la duchesse de Bauffremont par Talleyrand est pleine de charme et d'attention amicale. Grâce à ces lettres nous pouvons découvrir un autre Talleyrand, Talleyrand-ami, l'homme du cœur et de la fidélité, éloigné de l'image du mal accrochée à sa personne.

Міхільов О. Д.,
д-р філол. наук, професор кафедри
Короткова О. А.,
студентка,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ГУМАНІЗУЮЧА ФУНКЦІЯ МІФУ ТА СИМВОЛІКИ В ТВОРЧОСТІ МИЛОРАДА ПАВИЧА

Ще наприкінці 1990-их років критики (Олександр Геніс; пізніше О. І. Бульвінська) назвали серба Милорада Павича «першим письменником третього тисячоліття» і справжнім віртуозом слова. Сам Павич так пояснив свій успіх: «Я мушу зізнатися, що дійсно готував для моїх читачів ласо, і дуже не любив, коли з нього хтось вислизав». Засобами «накидання ласо» стали характерні для літератури постмодернізму містичні деталі, інтертекстуальні зв'язки, образи-симулякри, нелінійна композиція. Які яскраво виявились вже у його романі «Хазарський словник» (1984). І справді, він ніс в собі всі ознаки постмодерністської естетики: і авторський підзаголовок «роман-лексикон на 100000 слів», і хитромудрий епіграф: «На цьому місці лежить читач, який ніколи не відкриє цю книгу. Тут він спить вічним сном» і навіть наявність жіночої і чоловічої версії, які різняться між собою лише третьою частиною, і симулякровий прийом псевдоісторичного дослідження словника, нібито знищеного, якого насправді ніколи не існувало з усіма елементами наукової праці (історії створення цього словника, його склад, рекомендації, як ним користуватись і т. ін.). До всього ще й назва Павича, «Хазарський словник» можна читати «2 мільйонами-500 тисячами способів». З цього приводу авторитетний дослідник зарубіжних літературних процесів ХХ ст. Л. Андрєєв слушно зауважив: «Тут знищуються “всі сліди роману”», що витісняються коментарем до неіснуючих текстів. Це означає, що текст перетворюється в нагоду для гри, подібної загальновідомому «Полю чудес». Літературна критика одностайно зарахувала Павича до постмодернізму, де він перебуває і до сьогодні.

На сьогодні в російському й українському літературознавстві немає монографічних досліджень творчості М. Павича. Найбільш ґрунтовними є дослідження А. Тататренко, О. Бульвінської, стаття Ю. Ковбасенка «Архіпелаг “Павич”...», проте вона не є вичерпною, адже обмежена рамками жанру. А отже актуальність будь-яких досліджень цього питання зумовлена необхідністю осмислення сутності постмодернізму

Павича, яскравими прикладами якого є новела «Дамаскин» і роман «Внутрішня сторона вітру, або Роман про Геро і Леандра», де є всі канонічні елементи поетики постмодернізму, але є й те, чим постмодернізм завжди нехтує – духовно-смысловий простір, насичений гуманізмом. На цю зневагу до смыслового змісту в текстах постмодернізму, який є єдиним і невід’ємним чинником онтологічного буття художньої літератури, звертали увагу майже всі дослідники сучасного культурного простору. Так, ще на початку формування постмодерністичної парадигми мистецтва відомий її дослідник І. Хасан у книзі «Розчленування Орфея. До проблеми постмодерністичної літератури» (1971) зазначав, що її характерними рисами є відраза до розуму, до людини і взагалі до світу, відмова від самого принципу «сенсу». Про небажаність смыслу у текстах постмодернізму та про заміну його «еротичним насолодженням» комбінації літер і звуків писав і Р. Барт, один з найавторитетніших теоретиків постмодернізму і постструктуралізму.

В той же час практика дійсно талановитих письменників, яких успіхом зараховували до постмодернізму за використання постмодерністської поетики (Дж. Гарднер, К. Воннегут, Г. Грасс, Дж. Фаулз, Борхез, М. Кундера та ін.), доводить, що саме увага до духовного світу людини, до пошуків гармонійної й осмисленої моделі буття, а не віртуозне «кодування» і «розкодування» надає творам статусу справжніх витворів мистецтва. До таких творів, на нашу думку, належать зазначені нами новела і роман Павича.

«Розкодування» образів-символів, архетипів, а також дослідження феномену багатогранності міфу у цих творах є першорядною умовою глибини осмислення явища. Основою інтертекстуального простору Павича стали образи-символи і архетипи, гіпертекст як новий спосіб прочитання твору і міфологізація явищ. Автор не обмежується міфами Давньої Греції і Риму, він також використовує біблійні міфи і легенди, сербський фольклор, а також міфи про масонів. Як пише А. Татаренко, «окремий фрагмент роману є окремою історією, наповненість якої залежить від допитливості й наполегливості читача, котрий може отримати насолоду від читання, відчитування, вивчення «попередніх життів» фрагментів твору. На кожному новому рівні прочитання він збагачується інформацією, яка не просуває вперед фабулу, але просуває вперед читача».

Павич дав творам назви, які самі по собі є певним «кодом». Дамаскин – один з головних героїв новели, будівничий, його прототип – святий отець церкви Іоанн Дамаскин, захисник ікон. Функцію розширення й акцентування духовного простору твору виконує й другий персонаж Йован Лествичник, прототипом якого є монах Іоан,

автор книги «Лествиця («Драбина»), що веде на небеса. Слово до пастиря», яка постає як символ духовного руху людини до Бога. Саме він і буде храм для героїні новели Атилії, в якому вона мріє одружитися. Таким чином, Павич підкреслив духовну спорідненість літератури й будівництва. Мотив будівництва, а саме відродження, відбудови сербського народу, його ідентитету описується також у романі «Внутрішня сторона вітру», де Леандр є будівничим. Тут вже у назві роману є відсилка до давньогрецького міфу. Геро і Леандр схожі на героїв – першообразів, втім мають і відмінні риси. Цікаво, що самі герої неодноразово згадують про міф, пов'язаний з їхніми іменами. Так, Геро заводить стілець для учня на ім'я Леандр, а Леандр бачить сон про Геро і вчить давній міф у вигляді поеми грецькою мовою.

У підзаголовку «Дамаскина» автор підкреслив два рівні існування тексту: 1) формально-поверхневий гіпертекст; 2) – прихований – його можна розкрити лише за допомогою розшифрування «кодів» гіпертексту. Для «пересування» текстом з метою відчитання фабули використовується комп'ютер, а для пошуку «таємних» сенсів – циркуль (середньовічний знак божественного творіння) героїня за його допомогою відшукує приховані дороговкази і вирішує питання вибору життєвого шляху, що виводить її до храму Введення Богородиці. Символи-дороговкази наявні і в романі «Внутрішня сторона вітру».

Ще одним засобом «кодування» текстів є нелінійна композиція, в якій не випадково з'являються «перехрестя» – символ життєвого вибору, що доводиться зробити героїні новели Атилії. А роман «Внутрішня сторона вітру» поділений на дві частини, які знаходяться обернено по відношенню одна до одної. Завдяки «перехрестям» в новелі переплітаються основні лейтмотиви: війни, будівництва, самоідентифікації сербського народу, необхідності духовного самовдосконалення. Останній лейтмотив є головним, що підкреслено назвою твору. В романі дві сторони книги уособлюють неможливість зустрічі Геро і Леандра, їх відстань у часі. Цікаво ще і те, що Геро і Леандр уособлюють два різних начала. Це сприяє розумінню того, що їм ніколи не бути разом, адже Леандр буде, а Геро знищує.

Особливу роль у новелі і романі відіграють біблійні образи-символи і мотиви. Образи Дамаскина і Лествичника, запозичені Павичем із Святого Письма й по-своєму інтерпретовані; вони втілюють ідею духовного національного відродження, символами якого є образи палацу і трьох храмів, що будують Йовани. У романі ж наявні такі біблійні образи, як дерево пізнання, змія, човен (що так само, як і в новелі про Іоана Дамаскина, символізує порятунок). Триєдність божественного начала уособлюється в трьох церквах,

збудованих як Йованами, так і Леандром. ІТкач пише, що Павич відступає у своїй новелі від канонічних текстів, і храм Введення Богородиці в нього буде не Дамаскин, а Лествичник. Однак, саме Дамаскин пояснює значення креслення трьох храмів, зробленого його товаришем, його слова звучать поетично й метафорично: «Третій храм Йован завжди буде на небі». Отже, Павич натякає на те, що історичний Іоанн Дамаскин був автором святих текстів і гімнів.

Завдяки «розкодуванню» таких образів-архетипів, як кільця, хрест, та символів коса, груди, перша зірка можна визначити, що образ головної героїні новели Атилії втілює архетипне значення жінки-матері – активного Жіночого Начала (Богородиці), На це вказує і назва храму, побудованого для Атилії. В романі також неодноразово з'являється символ Богородиці, жіноче начало, яке призначене для відродження життя, культури, духовних і моральних основ суспільства.

Образи-архетипи храмів займають у творах особливе місце – вони повинні стати дороговказом, духовним орієнтиром для кожної людини. Починаючи новелу з образів храмів, Павич і завершує її образом храму, створюючи свій міф про духовні пошуки людини, у романі це втілюється за допомогою використання літери Θ. Циклічність подій у творах підкреслює їх міфологізм. Як і в більшості творів Павича, у «Дамаскин» і «Внутрішній стороні вітру» окремі символи й архетипи мають зв'язок з історією візантійської культури, спадкоємицею якої письменник вважав свою батьківщину і бачив її велику місію у збереженні давніх культурних традицій.

«Розкодування» складної системи символів і архетипів, а також дослідження багатогранності феномену міфу допомагає визначити головні ідеї творів. У «Дамаскин» головну ідею можна висловити так: для того, щоб стати істинно щасливою, людині необхідно, не жаліючи себе, подолати складний шлях духовних пошуків, спокутування гріхів і очищення душі. Головну істину «Роману про Геро і Леандра» промовляє один з товаришів Леандра, коли каже: «Возможно то, что разделяло Геро и Леандра, было волнами времени, а не воды.»

Можна зазначити, що головною особливістю поезики, попри постмодерністський арсенал, Павича є увага до духовного простору, поєднання культурних і філософських «кодів» фольклору, античності, християнства, світової літератури й масонства. Таким чином, Павич створив цілісну, нерозривну картину історичного формування світоглядних, духовних і моральних основ людства і довів необхідність збереження духовного зв'язку різних історичних і культурних епох як головної умови духовного й морального зростання людини, об'єднання націй і народів. Тим самим він відійшов від основних засад постмодернізму.

Дослідження значення образів-символів і архетипів, а також визначення ролі міфів у творах допомагає «розкодувати» їх гіпертекст і доводить, що вони є не тільки одним із засобів творення гіпертексту, а й особливою художньою ознакою специфічної поетики постмодерніста М. Павича. За ними приховані глибокі загальнолюдські істини, які відкривають для себе самі читачі. Таким чином, постмодерністський гіпертекст стає глибоким морально-філософським твором, що й робить Павича «вртуозом» слова, «першим письменником третього тисячоліття» та ставить питання, чи завжди він є абсолютним постмодерністом?

УДК 821.133.1-312.4-7.09:81' 25(043.2)

Михилев А. Д.,
д-р філол. наук, професор,
ЧНУ ім. Петра Могили, г. Николаев

СПЕЦИФИКА КОМИЧЕСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ В ДЕТЕКТИВНЫХ РОМАНАХ САН-АНТОНИО И ПРОБЛЕМЫ ИХ ПЕРЕВОДА

Одним из выдающихся мастеров французского детектива XX века, в полной мере реализовавших потенциальные возможности жанра, является Фредерик Дар (1921–2000), более известный как Сан-Антонио. Его перу принадлежит более двухсот необычайно оригинальных и остросюжетных детективных романов, главным героем которых является комиссар (он же и повествователь) по особым поручениям Сан-Антонио, динамичный, неустрашимый, виртуозный мастер острого, не лишённого фривольности слова, обладающий завидной эрудицией и неотразимым французским шармом.

Общепризнанной заслугой Сан-Антонио как автора является, во-первых, его изумительная лексико-семантическая изобретательность: он ввел в оборот около двадцати тысяч изобретенных им слов и выражений, что придало его романам необычайную яркость и живость. Французская критика именует его современным Рабле французской литературы и Бальзаком конца XX века. Во-вторых, он создал новую разновидность детективного жанра – юмористический детектив.

И хотя его романы порой относят к ироническим детективам, мы полагаем, что корректнее их рассматривать как жанровую разновидность остросюжетного юмористического детектива. Об этом

свидетельствует вся их структура, начиная с названия романов («Надень трусы, гондольер!», «Между жизнью и моргом», «Очарованная шлоха», «Ешь и помалкивай!», «К тебе нагрянут гости» и т.п.), эпиграфов, посвящений, забавных вымышленных отзывов от известных личностей разных эпох и народов, немисливо смешных имен и именовании персонажей, и заканчивая неподражаемым стилем, наполненным каламбурами, шутками, остротами.

Здесь мы рассмотрим лишь один из примечательнейших элементов поэтики юмористических детективов Сан-Антонио, а именно, комические наименования, виртуозно используемые им в той или иной мере в каждом романе.

Система наименований, получившая в последнее время терминологическое обозначение как поэтонимосфера (см: Бувеская М. В. Поэтонимосфера художественного текста, 2012; Калинин В. М. Поэтика онама, 1999; Имя: Семантическая аура, 2007) и включающая в себя имена и именовании персонажей, названия произведений, топографические обозначения, зоонимы и т. п., в любом художественном произведение выполняет важнейшую смысловую и эстетическую функцию. С особой наглядностью это проявляется в юмористических и сатирико-юмористических произведениях, ярким примером чего являются романы Сан-Антонио «Голосуйте за Берюрье!» («Votez Berurier!», 1964), «Жди гостей» или «К тебе нагрянут гости» («On t' enverra du monde», 1971) и «Такое не придумаешь!» («Ca ne s' invente pas!», 1972).

В первом из указанных романов речь идет о серии загадочных убийств кандидатов в Национальную Ассамблею Франции от небольшого городка Белькомб, после которых никто из местных жителей не рискует выставлять свою кандидатуру. Колоритный помощник комиссара Сан-Антонио, ведущего расследование, гаргантюоподобный Александр Берюлье (Берю), выставляет свою кандидатуру и при всеобщей поддержке жителей становится депутатом, но, не имея возможности совмещать депутатскую деятельность с работой полицейского, передает депутатство своему другу – жандармскому унтер-офицеру в отставке Полю Морбле.

Трагические события в романе, задающие детективный сюжет, с самого начала переводится в комический модус за счет поэтонимосферы, создаваемой использованием комических топонимов, антропонимов и наименований местных достопримечательностей.

Так, события развиваются в городке Bellecombe-sur-Moulx (буквально: красивая ложбинка/ ущелье-на-Мульксе), который находится в четырех километрах от Saint-Turluru (Святая волынка или, используя неологизм Сан-Антонио «turlure», – Святой телефонный звонок), и в

«процветающем поселке» Saint-Turluru-le Haut (Верхний Святой Тюрлюрю). В этом поселке есть магазин, вывеска на левой половине которого гласит: «Конура местной продукции», а вывеска на правой половине – «Парижская элегантность», и гостиница под названием «Отель объединенных Старой Башни и Новой Мэрии».

Персонажная система включает в себя такие антропонимы, как граф Гаэтан де Мартийе-Фоссо, кандидат в депутаты от коммунистической партии; финансовый советник Монфеаль, второй кандидат в депутаты, и Ахилл Ландофе, третий, независимый кандидат от Белькомба; комиссары полиции Конвер и сменивший его Конруж; отставной жандармский унтер-офицер Морбле.

Все эти имена, данные именно так в русском переводе романа, сделанном А. В. Мусиновым и Т. Е. Березовской (московское издание «Фантом Пресс», 1997), полностью утратили комическую семантику, вложенную в них автором, за исключением легкого комизма, содержащегося в контрасте между титулом первого кандидата «граф» и представляемой им партией – «коммунистическая». Комический же потенциал, заключенный в фамилии de Martillet-Fauseau, переименованное из «faucille et marteau» – серп и молот, то есть возможный русифицированный вариант фамилии графа Серпасто-Молоткастый или Молоткасто-Серпастый, совсем не раскрыт.

То же самое и с другими антропонимами: второй кандидат Монфеаль (Mon-feal – мой верный друг или преданный слуга); третий – Ахилл Ландофе (Achille Lendoffe – Ахиллес Содомизируемый). Еще более забавный комизм скрыт в фамилиях комиссаров Конвер (Convert) и Конруж (Congouge), в которых первая часть «con» означает на жаргоне женский и иногда мужской половой орган, а вторая – зеленая/ный (vert) и красная/ный (rouge). Фамилия унтер-офицера Морблэ (Morbleut – от устаревшего «morbleu!») несет в себе ругательство «черт возьми!» Двусмысленность заключена и в аббревиатуре партии, которую создают Берюрье и его друг Морбле – P. A. F. (Parti Ameliore Francais – Французская Улучшенная Партия), что совпадает по звучанию и написанию с «raf» (восклицание «трах», «бац!», разг. «пьяный» и жарг. «дурак»).

Столь же насыщена комизмом и столь же сложна морфологически и семантически поэтонимосфера в романе «Жди гостей», в котором, в частности, встречаются такие антропонимы, как Станислав Кельбомек (Kelbomek, являющее собой синтез слов quell-beau-mec, что означает «Какой красивый малый/парень») или вице-адмирал Киши-Дюо-Дюма (Kichi-Duho-Duma – синтез слов qui-chie-du haut-du mat, что означает «Тот, который испражняется с вершины мачты»).

Особой изобретательностью отличается антропонимика в романах с этнической атмосферой, как, например, в романе «Такое не придумаешь!», в котором события происходят в Индии. Здесь вполне индусские по виду и по звучанию фамилии: махараджа Мабитахюнг (Mabitahungou), принцессы Саважжуи (Cavajejouie) и Вадеретросатанас (Vaderhetrocatanas) являют сложные двусмысленные образования. В первом случае это «Ma-bite-a-un gout» – «мой пенис имеет/ощущает вкус»; в другом – «Ca-va-je-jouie» – «порядок, я кончила»; в третьем – «Vade-retro-satana» – «Прочь! Отыди, сатана, не искушай!»

Подобные онимы обладают столь сложной морфологической и семантической структурой, что их передача с помощью русифицированных и украинизированных форм представляется малопродуктивной, равно как и недопустимой является их простая транскрипция, при которой полностью исчезает их комический потенциал. Наиболее эффективной в данном случае представляется расшифровка подобных онимов, которую следует давать постранично или в примечаниях.

УДК 008(043.2)(477:44)

Петренко О. М.,

канд. мистецтвознавства, доцент,
кафедра теорії й методики

мовно-літературної та художньо-естетичної освіти
МОІППО, м. Миколаїв

УКРАЇНСЬКИЙ СЛІД У КУЛЬТУРІ ФРАНЦІЇ

Міжкультурні відносини України і Франції, що тривали протягом століть, можуть стати предметом наукових досліджень сучасних істориків, культурологів, мистецтвознавців тощо. Це обумовлено давніми культурними зв'язками французького та українського народів як представників європейського цивілізаційного простору.

Середньовічна доба висуває постать Анни Ярославни (р. ж. 1032 – після 1075, не пізніше 1089 рр., донька Київського князя Ярослава Мудрого) – дружини французького короля Генріха I, яка стала державним діячем Франції й впливала на хід європейської політики.

В часи національно-визвольної боротьби українського народу (XVII ст.) Гійом Левассер де Боплан, першим створив карти та опис українських земель («Tabula Geographica Ukrainica», 1639; «Delineatio Generalis Camporum Desertorum vulgo Ukraina. Cum adjacentibus Provinciis»),

видано 1648 р.; «Carte d'Ukraine Contenant plusieurs Prouvinces comprises entre les Confins de Moscouie et les Limites de Transiluanie», вид. 1660 р.; «Delineatio specialis et accurata Ukrainae. Cum suis Palatinatibus ac Distictibq, Provincisq adiacentibus», вид. 1650 р.).

Легенда про пригоди молодого Івана Мазепи (з переказів французького посла в Швеції маркіза де Бонака, фрагменту «Історії Карла XII» Вольтера, повісті Андре Константа Дорвіля) стала питомим чинником для численних інтерпретацій у французькій культурі доби романтизму (XIX ст.), – в літературі (поема В. Гюго «Мазепа», 1828 р.), живопису (однойменні твори Т. Жеріко, 1823 р., Е. Делакруа, 1824 р., О. Верне «Мазепа оточений кіньми», 1825 і «Вовки у погоні за Мазепою», 1826; Л. Буланже «Покарання Мазепи», 1827; «Смерть Мазепи»), музично-театральному мистецтві (опери «Мазепа» М. де Гранваль, 1892 р., Ж. Матіаса).

Тема українства вабить французького письменника-новеліста П. Меріме (твори «Українські козаки та їхні останні гетьмани», «Богдан Хмельницький»).

У др. пол. XIX ст. представники української культури здобувають визнання у Франції. Письменник Л. фон Захе-Мазох отримає високу оцінку творчості у О. Дюма-батька, А. Доде, Г. Флобера, а 1886 р. його нагороджено найвищою нагородою Французької Республіки орденом Почесного Легіону.

Значну роль у французькій культурі відіграли жінки українського походження. Марія Башкірцева (р. ж. 1858, Гавронці, Полтавський повіт, Полтавська губернія, Російська імперія – 1884, Париж) – перша жінка-художниця, чії картини потрапили до Лувру, вчилася в академії Жуліана, її «Щоденник» (писався французькою мовою з юнацьких років) став бестселером, в м. Ніцца в Музеї образотворчих мистецтв є зал Башкірцевої.

Марко Вовчок (Марія Вілінська, р. ж. 1833–1907) була визнана серед французької художньої еліти як письменниця і перекладачка, твори якої видавались у Франції П'єром-Жулем Етцелем, вона була постійним співробітником журналу «Magasin d'Education et de Recreation», Жюль Верн подарував Марко Вовчок ексклюзив на свої переклади російською і вона переклала його 15 романів, заснувала перший французький дитячий журнал, її повість «Маруся» одержала нагороду французької академії, Міністерство народної освіти Франції прийняло цей твір для шкільних бібліотек.

XX ст. надає нових імпульсів для пливу представників української культурної еліти на мистецтво Франції. Так, Серж Лифарь (р.ж. 1905–1986) зробив значний внесок в розвиток хореографічного мистецтва, заснував

Парижський університет хореографії і Університет танцю, більш як 30 років керував балетною трупною Гранд-опера, фактично відродив французький балет у ХХ ст. Він був кавалером найвищих нагород Франції: ордена Почесного легіону та ордена Літератури і мистецтва, володарем найвищої відзнаки балету – «Золотого черевичка» та премії «Оскар», нагороджений Золотою медаллю міста Парижа.

Представником української еміграції (після 1917 р.) в Парижі став Фєдїр Степáнович Якїменко (1876–1945) український композитор, піаніст і педагог. Твори видатних представників образотворчого мистецтва – Катерини Білокур, Андрія Антонюка, Романа Гарасюти – зберігаються в музеях Франції. Окрему гілку становлять представники української вокальної школи різних часів, які виступали з успіхом у Франції (Є. Зарницька, І. Алчевський – поч. ХХ ст.), Василь Сліпáк (1974–2016) – всесвітньо відомий український оперний співак, соліст Паризької національної опери, волонтер, учасник бойових дій на Сході України, кавалер ордена «За мужність» І ст., Герой України, кавалер ордена «Золота Зірка».

Висновок: значний внесок українців в культурну пам'ять Франції засвідчує про близькі ціннісні орієнтири двох європейських народів, що сприятиме їхньому духовному взаємозбагаченню.

УДК 378.016:811.11.-057.875](043.2)

Вакуленко Т. І.,
доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ – ГЕРМАНІСТІВ ПЕРШОГО КУРСУ

Вимова має велике значення під час вивчення іноземної мови, оскільки її ефективність значною мірою сприяє оволодінню навичками усного мовлення. Однією з найважливіших умов формування фонетичних навичок є розвиток слухо-вимовних здібностей, тобто здатності правильно асоціювати почутий звук з відповідним йому значенням і продукувати звуки, які відповідають певним значенням.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної методичної літератури показує, що для навчання студентів, які вивчають німецьку як основну іноземну мову, є два підходи: імітативний та аналітико-імітативний.

Процес формування вимовного досвіду студентів-першокурсників проходить декілька стадій.

1. Сприйняття – створення правильного звукового (слухового) образу.

2. Диференціація – осмислення, розрізнення ознак звука.

3. Імітація – закріплення мовно-рухових образів мовної одиниці.

4. Ізольована репродукція – закріплення артикуляції шляхом використання вимовлюваного явища.

5. Комбінування – перемикання уваги з одного фонетичного явища на інше.

Звукова матерія є першоелементом мови, і слухо-вимовні навички лежать в основі всіх видів мовленнєвої діяльності. Тому робота над вимовою починається з перших занять на першому курсі, і триває упродовж усього курсу навчання іноземної мови.

На початковому етапі відбувається формування слухо-вимовної бази; на наступних етапах вона повинна суттєво удосконалюватися. Якщо на початковому етапі не приділяти належної уваги формуванню слухо-вимовних навичок, в результаті можуть виробитися неправильні вимовні вміння і виправити їх буде, якщо не неможливо, то дуже важко.

У навчанні вимові виправдав себе аналітико-імітативний спосіб, за якого звуки, що підлягають спеціальному відпрацюванню, виокремлюються із зв'язного цілого і пояснюються на основі правил артикуляції; це є аналітична частина роботи. Потім ці звуки знову включаються в ціле, яке організовується поступово: склади, слова, словосполучення, фрази, і проговорюються студентами за пропонованим зразком, тобто імітуються. Артикуляційні правила носять апроксимативний (наближений до оригіналу) характер. Це фактично правила-інструкції, що підказують студентам, які органи артикуляційного апарату (що включає гортань, голосові зв'язки, язик, м'яке і тверде піднебіння, зуби верхньої і нижньої щелепи, губи, носоглотку і резонаторні порожнини для формування звуків мови) беруть участь у формуванні звука. Наприклад, щоб вимовити німецький звук [y:], язик має зайняти положення як під час вимови звука [i:], а губи трохи витягнуті вперед і заокруглені, як під час вимови українського [у].

Під час ознайомлення з фонетичними явищами пояснення обов'язково слід інтегрувати з автентичною демонстрацією, яку студенти чують від викладача чи з аудіоносіїв, щоб створити умови, в яких можна мати аудіо-підтримку безпосередньо під час оволодіння звуками. На наступному етапі відбувається інтенсивне тренування вимови з обов'язковим застосуванням еталонів. Тренування включає два типи прав: активне слухання зразка і усвідомлена імітація. Активне

слухання підкріплюється попередніми завданнями, що допомагають повернути увагу до потрібної якості звуку, інтонами; це стимулює виділення з потоку слів конкретного звуку, що підлягає засвоєнню.

Проста імітація без усвідомлення особливості іншомовного звуку вважається недостатньо ефективною, оскільки на початковому етапі оволодіння вимовою студенти схильні сприймати іншомовні звуки крізь призму вимовної бази рідної мови.

Підвищенню якості свідомої імітації сприяють жести викладача: довгі голосні зображуються горизонтальним рухом руки, короткі – швидким дугоподібним. Особливо важлива жестикуляція під час навчання інтонації, вона є важливою наочною опорою для початківців на стадії становлення слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок.

Предметом тренувальних вправ є звуки і звукосполучення, що ведуть від складу – через слово – до словосполучення і до тексту. Робота над вимовою за такої умови проходить шлях від слухання тексту, вимовленого викладачем чи носієм мови, до тексту, що свідомо створюється студентами.

Починаючи з перших занять з фонетики на першому курсі, необхідно використовувати фонетичне письмо (транскрипцію) для свідомого засвоєння особливостей стандартної німецької вимови, приділяти значну увагу розвитку фонетичного слуху та автоматизації фонетичної складової мовленнєвих навичок нового лексико-граматичного матеріалу, не можна нехтувати і роботою над вимовою шляхом читання вголос. Завдяки читанню вголос зміцнюється фонетична база студентів-першокурсників. Не варто, однак, закликати їх до читання вголос без фонетичних вправ; аналітико-імітаційна стадія має бути обов'язковою.

Робота щодо формування фонетичних навичок більш успішною, якщо правильно підібрати способи їх формування.

УДК 821.112.2311.1 93(043.2)«190»

Єнальєва О. А.,

викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ПРОВІДНІ МОТИВИ НІМЕЦЬКОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО РОМАНУ ДЛЯ ДІТЕЙ 90-х років ХХ століття (НА ПРИКЛАДІ ТВОРІВ К. БОЙЄ)

Німецький психологічний роман для дітей (ПР) – це підвид реалістичного роману для дітей, який з'явився в Німеччині в кінці 70-х років ХХ ст., і досягнув найвищої точки свого розвитку в 80–90-х рр. В текстах

основна увага приділяється внутрішньому світові дитини, яка опиняється в кризових та конфліктних ситуаціях через розлучення батьків, смерть рідних чи тяжкі хвороби.

Метою доповіді є виокремлення типових мотивів для ПР та визначення їхньої ролі для цього підвиду реалістичної літератури.

В текстах найчастіше зустрічається мотив неповноцінності (меншовартості) і пов'язане з ним явище самоідентифікації та подолання певних внутрішніх бар'єрів. Згідно з німецьким дослідником К. Шпіннером, цей мотив має безпосередній стосунок до казок, в яких завжди найменший стає героєм, проходячи певний процес ініціації. Розвиток комплексу неповноцінності починається саме в дитячі роки й тісно пов'язаний з психологічним становленням юного індивіда. Психологічний роман для дітей ставить перед собою задачу зображувати життя сучасної дитини таким як воно є, відтворювати почуття і страхи, тому постійно відсилає до цього мотиву.

Не менш поширеним і безпосередньо пов'язаним з вище згадуваним є мотив вторгнення/відвідування заборонених місць, оскільки випробування є обов'язковим елементом самоідентифікації та самопошуку, провокує виникнення почуття провини, що є поштовхом до розвитку в собі самостійності, тобто звільнення від батьківської опіки.

Занурення у власні фантазії та вигадки є також постійним елементом ПР, що допомагає дитині знайти відповіді на питання чи подолати певні страхи, як наприклад, дівчинка, якій не вистачає спілкування, вигадує собі друга з яким ділиться думками.

Нетиповим для літератури для дітей, але постійно наявним у ПР є мотив смерті, який провокує роздуми і емоції героїв на цю тему, як от спроба суїциду матері чи смерть улюбленої домашньої тварини.

Звернення авторкою до кожного з цих мотивів дає змогу донести юному читачу емоції і відчуття, які ще не відомі чи мало знайомі дітям: страх втрати рідної людини, смерть, внутрішні переживання, тощо.

УДК 378.147.091.33028.22:811.134.2](043.2)

Стодолінський Д. І.,

ст. викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ВІДЕОУРОКИ З ІСПАНСЬКОЇ МОВИ ЯК ФОРМА АДАПТАЦІЇ ДО МОВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Поміж різноманітних форм адаптації до мовного середовища відеоуроки на заняттях з іспанської мови відіграють одну з ключових

ролей, звичайно, після безпосереднього спілкування з носіями мови. Найперше це через те, що окрім нормативного варіанту іспанської мови існують інші національні варіанти, такі як аргентинський, мексиканський, колумбійський, тощо. Саме відео уроки дають можливість показати студентам, які відмінності існують між цими варіантами, і в першу чергу це стосується, звичайно, відмінностей у вимові. Тільки слухаючи відео лекторів з різних країн, можливо впевнитися, що вони дійсно є, а іноді вони досить суттєві, як, наприклад, у випадку аргентинського варіанту іспанської мови. Звичайно, практичному використанню таких відео уроків передують ознайомлення студентів з подібними явищами. Але це тільки один з-поміж інших, не менш важливих, аспектів користування відео уроками.

За своїм змістом відео уроки можливо поділити на наступні категорії, що, як на мене, охоплюють найважливіші аспекти окрім наведеного вище.

1. Відеоуроки країнознавчого змісту, що охоплюють такі теми, як географія, історія, політика та сьогодення країн іспаномовного світу, включаючи відеоновини з поточних проблемних питань, як, наприклад, тема відокремлення Каталонії від Іспанії, що наразі є найголовнішою подією іспанського сьогодення.

2. Відеоуроки граматичного змісту, якими користується викладач для подання нового граматичного матеріалу, коли останній пояснюється саме відео викладачем – носієм мови. Вважаю, що саме цей аспект є найдієвішим через те, що відразу застосовується метод безпосереднього мовленнєво-фонетичного спрямування, що саме і створює ефект занурення у мовне середовище, що є невід'ємною складовою методики навчання іноземній мові.

3. Відеокурси з іспанської мови, що застосовуються викладачем для обговорення, коментарів, ситуативно-комунікативних завдань креативного змісту, розширення лексики та завдань контрольного характеру.

4. Відеоуроки розважального змісту, такі як відео кліпи іспаномовних піснених хітів, анімаційних роликів, анонсів іспаномовних фільмів, епізодів популярних спортивних змагань як, наприклад, футбольного іспанського EL Clásico, що використовуються для вивчення лексичного матеріалу та надання більшої експресивності урокам.

Звичайно, застосування відео уроків вимагає від викладача багато попередньої роботи з відбору відеоматеріалів та правильного його використання. На жаль, ці затрати викладацького часу не враховані навіть у нормах часу для планування роботи викладачів.

НОВІТНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ.

Сучасне життя в умовах використання цифрової техніки вимагає змін у методитах навчання. Загальна комп'ютеризація навчання змінює методи подачі інформації, її обробку і засвоєння, надає нові можливості розвитку творчої діяльності учнів у процесі отримання освіти. Вже не можна навчати дітей так як навчали нас. Технічний прогрес надає можливості викладачу, розвиваючи свої навички використання комп'ютерної техніки, використовувати найбільш сучасне програмне забезпечення навчання.

Одним з напрямків в сучасній школі є проектна робота, який передбачає опору на творчість школярів, заохочення їх до дослідницької діяльності, дозволяє реально інтегрувати різні навчальні предмети, використовувати різні режими роботи учнів, організувати навчання в співпраці. Проектна робота – вид роботи (переважно в групах), метою якої є підготовка кінцевого продукту англійською мовою – альбому, подання інформації тощо. Мета цього виду роботи – дати учню можливість виконати незалежну роботу, побудовану на знанні мови та уміннях і навичках, здобутих упродовж певного періоду вивчення теми. Проектні роботи ідеальні для різнорівневих груп, оскільки кожне завдання може бути виконане учнями, що мають різний рівень підготовки. У процесі проектної діяльності учні реально спілкуються між собою і з навколишнім світом іноземною мовою.

В чому полягають переваги такого виду роботи? Перш за все ця робота **особисто зорієнтована**, тобто кожен учень виконує завдання виходячи з своїх власних вподобань, накопленого життєвого досвіду, знання і міркувань. Учень виконує пошукову роботу, обробляє матеріал та формує текст за власним розумінням. Крім того ця робота **мотивована**, тому що учні займають активну позицію під час роботи над проектом. Вони самі вирішують який матеріал обрати і в яку форму його оформити. Учні завжди хочуть і прагнуть розповісти друзям про те, що вони самі знайшли і про що вони дізналися, хочуть бути особистістю, з цього виявляється третя перевага такої роботи це – можливість розвитку учня як особистості, тобто в процесі роботи розвивається ініціатива, розумова діяльність пов'язана з розвитком аналізу, синтезу, уяви незалежності. самостійності. Крім того навчає

дітей **працювати в колективі**, коли підібрані матеріали кожного пов'язуються в один спільний проект. Тобто цей напрям роботи з учнями полягає по формі у так званому **кооперативному навчанні**.

Основними елементами кооперативного навчання є (згідно з Д. Джонсоном):

– **Позитивна взаємозалежність**. Позитивна взаємозалежність – компонент такої ситуації, коли успіх кожного члена групи залежить від іншого учасника цієї групи.

– **Особиста відповідальність**. Виявляється шляхом оцінювання кожного іншими членами групи. Це переслідує дві цілі. По-перше, якщо члени групи повинні допомагати один одному, то їм слід знати, хто потребує допомоги та якої. По-друге, кожен повинен знати, що група кооперативного навчання не є місцем, де інші виконують усю роботу, де можна «сховатись».

– **Особистісна відповідальність (обличчям до обличчя)**. Члени групи перебувають у тісній близькості один до одного, діалог здійснюється так, що сприяє успіху.

– **Соціальні навички**. Учнів треба вчити лідерству, спілкуванню, формувати в них довіру до ближнього, прищеплювати навички вирішення конфліктів

– **Групова обробка результатів**. Обговорення членами кооперативних груп питання функціонування групи – наскільки ефективно вона працювала для розв'язання навчальних завдань.

Проектну роботу можна організовувати на уроках іноземної мови так і у позакласні часи. Хочу запропонувати вашій увазі більш мотивуючий вид проектної роботи. Для цього хочу навести матеріали та цілі і методи міжнародного проекту у якому можуть брати участь і учні загальноосвітніх закладів України це проект – **eTwinning** та **eTwinning Plus**.

eTwinning – це навчальна програма Європейської Комісії, започаткована в 2005 р. Її метою є створення необхідних умов для міжнародного педагогічного партнерства та сприяння співробітництву між європейськими школами за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та реалізації спільних онлайн-проектів.

eTwinning Plus – це спеціальний робочий простір програми eTwinning, створений з метою залучення до проекту країн Східного та Середземноморського партнерства ЄС в рамках Європейської політики сусідства. До онлайн-мережі eTwinning Plus входять: Україна, Грузія, Молдова, Вірменія, Азербайджан і Туніс.

Які переваги отримують вчителі та учні від участі у програмі?

– **Безкоштовні умови участі** – програма підтримується Європейським Союзом і національним агентством, що забезпечує безкоштовний сервіс для всіх учасників від школи.

– **Приналежність до спільноти:** можливість відчутти себе частиною міжнародної спільноти освітян, що прагнуть шукати й розвивати сучасні динамічні підходи до навчання, розширювати межі освітньої співпраці між країнами.

– **Пряме спілкування з учителями та учнями інших європейських країн**, можливість завести не лише професійні знайомства, а й дружбу.

– **Обмін досвідом** – педагогічним та/чи менеджерським – із представниками інших європейських шкіл.

– **Удосконалення педагогічних навичок** – можливість перейняти в іноземних колег чи знайти власні нові методи викладання

– **Покращення навичок використання інформаційно-комунікативних технологій**, знання іноземних мов, комунікації та співпраці з іншими педагогами на міжнародному рівні.

– **Нагоду взяти участь у навчальних семінарах** від PSA Ukraine, а за умови дуже активної проектної діяльності – і в міжнародних семінарах eTwinning.

– **Можливість взяти участь у конкурсах** для ітвіннерів та отримати почесні відзнаки й призи.

– **Підвищення рівня мотивації до навчання в учнів:** ігрова форма створення проектів дозволяє підвищити цікавість до нових знань.

– **Можливість розкрити потенціал дітей**, до яких важко достукатись у звичайному процесі навчання.

– **Встановлення теплих відносин** зі своїми учнями та дружньої атмосфери між учнями: постійна взаємодія та неформальне спілкування під час реалізації проектів веде до зміцнення взаємної довіри та поваги.

– **Можливість завжди отримати підтримку:** PSA Ukraine є для вас надійним гідом, радником та помічником.

– **Міжкультурне взаєморозуміння:** можливість дізнатися про культуру інших країн та поділитися власними національними традиціями.

– **Розвага для всього класу та щасливі учні!** Як би дивно це не звучало, проте навчання та викладання може бути дуже цікавим процесом. Це щодня підтверджують тисячі учасників програми eTwinning.

Думаю, що подібні проекти можливо запровадити не тільки в школі, але і в вищих навчальних закладах.

ПРОВІДНІ ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

1. Фактор мовленнєвих навичок

Граматичні, лексичні та фонологічні мовленнєві навички аудіювання є такими ж рецептивними, як і мовленнєві навички читання. Та ранній початок мовленнєвої практики особливо важливий саме для аудіювання у зв'язку з тим, що воно є найскладнішим для розвитку видом мовленнєвої діяльності.

Необхідно звернути увагу на ще один вид навичок, який треба розвивати у студентів і який є специфічним тільки для навчання аудіювання. Йдеться про навичку сприймати іншомовні тексти в основному глобально, не намагаючись почути та розрізнити кожне слово.

2. Фактор умінь

Глобальне та детальне розуміння є власне вміннями, а не навичками. На початковому етапі у студентів повинна сформуватися навичка підходити тільки глобально до сприйняття аудіоматеріалів німецькою мовою. Наприкінці курсу навчання в цілому ця навичка має бути заміщена іншою навичкою – автоматично переключатися з глобального на детальне розуміння або навпаки залежно від особистих цілей слухання, які переслідує слухач.

3. Фактор залежності аудіювання від індивідуальних та вікових особливостей

Індивідуальні особливості багато в чому впливають на успішність формування мовленнєвої компетенції в аудіюванні. Наприклад, якщо у людини нерозвинуті фонематичний слух та слухова пам'ять, то така успішність буде значно нижче, ніж у протилежному випадку. Людина, в якій явно домінує слуховий канал сприйняття, буде мати переваги у розвитку компетенції в аудіюванні порівняно з людиною, домінуючий канал сприйняття якої – зоровий. Ті, хто здатні добре прогнозувати те, що може бути почутим від співбесідника, краще зрозуміють сприйняте, ніж ті, у кого здатність до прогнозування знижена.

4. Фактор умов сприйняття

Умови сприйняття дуже різноманітні, і їх необхідно враховувати.
Це:

- А) Темп мовлення
- Б) Розмір та кількість пауз

- В) Обсяг повідомлення
- Г) Кількість пред'явлення аудіоматеріалів
- Д) Надлишковість аудіоматеріалів
- Е) Типи аудіоматеріалів
- Ж) Наявність штампів
- З) Наявність опор
- І) Джерела мовлення
- К) Шуми та відстань при аудіюванні

5. *Фактор потенційного словникового запасу при аудіюванні*

Звичайно, що потенційний словниковий запас немає такого значення для навчання аудіювання як для навчання читання. Причина в тому, що слухач просто немає часу для повільного аналізу нових слів, які зустрічаються. Тому таке джерело потенційного словникового запасу як словотворення, навряд чи може використовуватися у навчанні слухання. З іншого боку, здогадка про значення окремих слів за контекстом цілком можлива, також як і здогадка про значення деяких незнайомих слів спільного кореня з рідною мовою. Для того, щоб здогадки виникали у тих, хто навчається, треба орієнтувати їх на можливість цього способу розуміння незнайомої лексики в аудіотекстах, якщо слухач постійно спирається на їх широкий контекст, а не концентрує увагу на окремих мовних елементах. Водночас треба привчити студентів до того, щоб ігнорувати слово, а не спробувати зупинитися для аналізу. Якщо здогадка не виникає відразу, підсвідомо, то зупинка, аналіз призведе тільки до того, що буде пропущений наступний фрагмент тексту, в результаті чого буде зірване розуміння аудіотексту в цілому.

ПІДСЕКЦІЯ: Нові тенденції у перекладі та стилістиці

УДК 81'255.2:001.895](043.2)=111

Бужикова Р. І.,

канд. пед. наук, в. о. доцента кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

THE ROLE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE COURSE OF SCIENTIFIC TRANSLATION TRAINING

One of the main priorities is the preparation of future translators of scientific literature for professional activities. The problem of communicative competence of future translators is relevant to the teaching of foreign languages and translation studies in higher education institutions. Modern innovative technologies are focused on individualization, remoteness and mobility of the educational process.

The Internet has introduced improvements in technology, communication and online entertainment, but it is also incredibly useful for education purposes as well. Teachers use the Internet to supplement their lessons, and a number of prestigious universities have opened up free online lectures and courses to everyone. Widespread use of the Internet has opened up a substantial amount of knowledge to a much broader range of people than ever before.

The development and implementation of new methods, forms and means of organizing the educational process, which fully reflect the essence and content of training continues in order to form a highly skilled specialist. Teachers must constantly adopt and introduce into practice new interesting and effective methods of conducting modern classes, which will undoubtedly be activated with the help of innovative methods and technical means of training.

The relevance of research is related to the importance of using modern means of teaching as an innovative technology in the process of preparing future translators of scientific literature, which is a natural phenomenon, due to those unique didactic capabilities that help to realize new forms and methods of teaching.

The use of modern information technologies in education is one of the most important and steady tendencies in the development of the world educational process. computer technology and other means of innovative technologies are widely used in the preparation of future translators in educational institutions.

Technology ushers in fundamental structural changes that can be integral to achieving significant improvements in productivity. Used to

support both teaching and learning, technology infuses classrooms with digital learning tools, such as computers and hand held devices; expands course offerings, experiences, and learning materials; supports learning; increases student engagement and motivation; and accelerates learning. Technology also has the power to transform teaching by ushering in a new model of connected teaching. This model links teachers to their students and to professional content, resources, and systems to help them improve their own instruction and personalize learning.

Online learning opportunities and the use of open educational resources and other technologies can increase educational productivity by accelerating the rate of learning; reducing costs associated with instructional materials or program delivery; and better utilizing teacher time.

It should be noted that one of the functions of multimedia technologies in the methodical preparation of future translators is the function of control. The assessment of students' knowledge takes place automatically and without the direct participation of the teacher, which increases its objectivity. The most common is the testing method. It should be noted that tests are not only a means of evaluation, but also a tool for self-training and self-control. Computer tests for checking knowledge of the practice of translating industry literature may include multiple choices on the definition of the translation of the lexical unit, the correct or incorrect assertion in relation to the theory of translation, the choice of transformation used in the translation of the sentence.

Thus, one of the directions of modernization of the teaching system is to improve methods and forms of education. The approach and implementation of innovative technologies in the educational process enables to prepare competitive specialists with a high level of qualification that meets the requirements of modern production, with creative thinking and aspirations for continuous professional development.

УДК 378.016:811.111'25-051] (043.2)=111

Бужиков Р. П.,
канд. пед. наук, доцент (б. в. з.) кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

DISTANCE TRAINING TECHNOLOGY IN THE SPHERE OF TEACHING FUTURE TRANSLATORS

Thanks to changes in technology, communications, and our knowledge of teaching and learning, the field of distance education has changed

dramatically. Yet the core of distance learning has remained constant through the years. Distance learning has always been about offering learning opportunities to communities that have historically been excluded from formal learning systems. It has always been leveraging combinations of available technologies – the printing press, the post, radio, telephone, computers. The nature of the «information age» and communication changes rapidly. Technologies that were previously considered advanced are becoming commonplace and new technologies are still being developed. The nature of this trend is evident in the multitude of definitions of long distance learning. Distance learning is a formalized teaching and learning system specifically designed to be carried out remotely by using electronic communication. Distance learning is less expensive to support and is not constrained by geographic considerations, it offers opportunities in situations where traditional education has difficulty operating. Distance education can be more flexible in terms of time and can be delivered virtually anywhere.

Popular distance learning technologies include:

- Voice-centered technology, such as CD or MP3 recordings or Webcasts;
- Video technology, such as instructional videos, DVDs, and interactive videoconferencing;
- Computer-centered technology delivered over the Internet.

Studies indicate that distance learning can be as effective as the traditional format when the methods are appropriate to the teaching tasks. The goal of distance training is to provide students with the opportunity to Master professional educational programs.

The development of the Internet and the rapid decline in the cost of the services they provide create conditions when distance education becomes not only an accessible, but also very attractive form of education, since it allows people to get the level of general and vocational training that they need.

With the development of new technologies, distance training technology has become increasingly popular. The main advantage of distance training is its flexibility. An individual program is selected for each student, which allows to optimize the learning process.

One of the major manifestations of the use of technology in education is distance learning. This is because in conventional education technology is a supplement to the teacher and used by the teacher to make the content of the course more persuasive. In distance education, however, technology is a substitute for the teacher (and not just a supplement). The essential of distance education is that it replaces the interpersonal communication between the teacher and the student and replaces it with a form of communication mediated by technology.

Today distance learning is a rich and complex concept containing the following major fields of education and training provision. These are:

- Distance education: the provision of education and training at a distance by Open and Distance Teaching Universities, open education institutions and distance education departments of conventional institutions.

- E-learning: e-learning is the provision of education and training via the WWW.

- Synchronous e-learning systems: these are the provision of education and training on the WWW to students who study mainly in groups.

- Mobile learning is the provision of education and training on PDAs (including palmtops and handhelds), smartphones and mobile phones.

The ultimate goal of the project is to provide a set of findings that help instructors understand the implications of various technologies for their students, and to provide research-based principles for how instructors can best use technology in their teaching.

Distance learning can also use interactive radio instruction (IRI), interactive audio instruction (IAI), online virtual worlds, digital games, webinars, and webcasts, all of which are referred to as e-Learning.

УДК 81'25(043.2)

Головньова-Коппа О. О.,
канд. філол. наук, ст. викладач, в. о. зав. секції,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ПРОБЛЕМА ОЦІНКИ ЯКОСТІ ПЕРЕКЛАДУ У СЬОГОДЕННІ

Професія перекладача – це удосконалення володіння мовою та своєї майстерності протягом усього життя. Коли людина обирає професію перекладача, вона має усвідомити, що це – постійний пошук, самостійна робота і відповідальність, і кожного разу – робота над собою. Проблемою оцінки якості перекладу займається велика кількість науковців сьогодення.

Перекладач – «професійний шизофренік», що постійно блукає межею, ризикуючи власним здоровим глуздом у зоні зіткнення двох мов і двох культур. Він діє у піднесеному стані думки, ніби у трансі – дійсно, це – творчий транс, стан біполярності, одночасного перебування у двох місцях, паралельного руху у двох світах. У цьому розумінні перекладач – «чужоземний прихोцько», мандрівник у постійно

зростаючому світі літератури. Будучи непомітно засудженим на самотність, перекладач входить у нетиповий стан сприйняття речей – Золтан Пек (Zoltán Pék).

На першому етапі під час роботи з перекладом, перекладач має володіти на належному рівні рідною мовою. Спілкуючись нею з дитинства ми автоматично засвоюємо всі неправильні вислови і помилки, які можуть бути допущені під час спілкування, діалектизми, і зазвичай думка про те, що рідною мовою треба користуватися, керуючись правилами, у нас не виникає. Ми автоматично використовуємо ті, чи інші вирази. У повсякденному житті всіх набутих природним чином знань нам достатньо.

Коли ж мова стає інструментом у нашій діяльності, ми нашоуємося на безліч питань щодо морфології, синтаксису, стилістики, фразеології тощо. Професійний перекладач працює з всіма пластами мови: різними стилями, мовами вікових груп, професійними мовами та арго, діалектами, жаргонами. Оцінка якості перекладу має базуватися на врахуванні всіх цих особливостей. Перекладач має використовувати: слова-реалії, неологізми, архаїзми, фразеологізми тощо. В ідеалі перекладач працює в одному напрямку. Зазвичай кожен переклад – це окремий проект, в ході якого потрібно засвоїти нову спеціальність та стати іншою людиною, прийняти, зрозуміти і передати зміст закладений в оригінал.

Існує декілька поширених міфів про працю перекладача: 1. Перекладач володіє іноземними мовами і цього достатньо, щоб зробити якісний переклад. Нажаль, це з галузі фантастики. По-перше, перекладач мусить не тільки добре володіти мовою оригіналу, але й мовою перекладу, щоб виразити думку та здійснити обмін інформацією. По-друге, одного володіння мовами не достатньо, бо існує так званий галузевий переклад, у якому є своя власна термінологія та описи технічних процесів, і дуже часто без знання та уяви про ті чи інші явища робота перекладача зводиться нанівець. 2. Технічний перекладач має бути експертом тільки в одній галузі, щоб зробити адекватний переклад. Це твердження має сенс, але тільки до певного моменту. У сучасному світі знання швидко змінюються і виникають нові, суміжні галузі, які потребують перекладацької роботи. Вивчення тієї чи іншої галузі чи навіть у вузькому понятті теми займає немало часу. Слід враховувати і зростаючу інтерактивність та мобільність перекладача. Наприклад, людина увесь час перекладала тексти про газову індустрію і, раптом, змінила роботу, де їй запропонували текст з іншої тематики, скажімо, історії морського флоту. Тому перекладачу необхідно бути ерудованою людиною і не замикатися тільки в своїй галузі, де він «цар і бог».

Висловлювання під час перекладу має розумітись, як функціонально-семантична комунікативна одиниця, що реалізується за рахунок взаємодії не лише фонетичних, синтаксичних і логіко-семантичних, але й психологічних, прагматичних і комунікативно-семантичних механізмів як складників комунікативного процесу.

УДК 81'373.46:61(043.2)

Дейснер Є. В.,

викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ХУДОЖНІ ЗАСОБИ, СТВОРЕНІ НА ОСНОВІ АНГЛОМОВНИХ МЕДИЧНИХ ТЕРМІНІВ.

Цариною термінологічної лексики звичайно є науковий дискурс. Проте, час від часу ми зустрічаємо її і в інших стилях. Це не дивно, адже ми живемо в час, коли людина у своєму повсякденному існуванні оточена високотехнологічними пристроями та невичерпними джерелами інформації. Терміни за своєю сутністю є засобом точної номінації, що суттєво зберігає час у спілкуванні. Сучасна людина вживатиме термін там, де ще двадцять років тому було б використано лексично-нейтральне пояснення. А глобальна мовна інтернаціоналізація ще більше сприяє цьому. Фахівці з різних галузей щоденно спілкуються між собою, оперуючи термінами, запозиченими з інших мов, і водночас, навряд чи звертають на це увагу.

Однією з таких галузей безумовно можна вважати медицину. Пронизана латиною у своїй основі, зараз медична термінологія майже повністю складається з іншомовних слів, серед яких проте, велика кількість і таких, що є цілком зрозумілими кожній пересічній людині. Складно уявити, що хтось не знає значення таких слів як *вірус*, *щеплення*, *стерильний*, *антибіотик*.

Проникнення термінології до художнього стилю – явище сучасне і актуальне, варте уваги та ретельного дослідження. Використання термінологічних одиниць у створенні засобів виразності вимагає від автора чималої майстерності та обізнаності у значенні використаних термінологічних одиниць.

Доступність терміна для читача є основним критерієм його використання у художньому тексті. Щоб створити ефект, на який розраховував автор, термін має бути зрозумілим, знайомим, не надто вузькоспеціальним. Проте правильно і влучно вжитий термін справляє

на читача абсолютно неперевершене враження. Він відчуває власну значущість, компетентність, здатність до «дешифровки» прихованого змісту.

Терміни, що належать до різних видів мистецтва, як образотворчого, так і виконавчого, легко уявити в художньому тексті, адже література також є окремим видом мистецтва з ними нарівні. Художні засоби на основі музичних, вокальних чи термінів живопису не рідкість у художніх творах. А як щодо медичних?

Виявляється для сучасних англомовних письменників не має нічого неможливого. Матеріалом для створення художнього засобу може стати і *рентген*, і *кардіограма*.

І все завдяки особливим, притаманним лише цим поняттям чи предметам ознакам.

Рентген існує в нашій уяві, як магічний пристрій, здатний побачити те, що є прихованим для людського ока. Саме ознака всебачення найчастіше береться авторами для створення художнього ефекту.

Наприклад у книзі «*Scrapbook of secrets*» американської авторки Моллі Кокс (*Mollie Cox*), написаній у 2012 році, можна знайти таке речення: «*As she sat in the X-ray waiting area, looking out the window over a construction site, with a huge dilapidated barn in the distance, she marveled once again at her mother's strength and tenacity*». Тут ознака рентгену позначає не що інше як прозорість конструкції, через яку легко можна побачити, що відбувається в її середині.

Тому, хто хоч раз на власні очі бачив кардіограму, обов'язково запам'ятався характерний «візерунок» графічного зображення серцевого ритму – тонка лінія, що безперервно то стрибає вгору, то падає вниз. Це ознака життя, що полягає в постійному русі, боротьбі, роботі, зусиллі. Водночас, як не має у світі двох однакових сердець, не існує і двох однакових кардіограм. Цей запис роботи серця – відображення унікальної характеристики людини.

У розповіді «*Meeting the Queen*» 1992 року читаємо наступне: «*The Thames launch made a ceremonial pass under the bridge to review the roofs and spires of Parliament. Standing beside him, she read off the **cardiogram** of the British heart that had, within that decade, on the word of an authority, survived in its finest hour: the Clock Tower, Westminster, Jerusalem, St. Margaret's, Victoria Tower*». Термін *кардіограма* у вищенаведеному випадку використаний на позначення індивідуального, особливого ритму (міста Лондон), зумовленого ходом історії та закарбованого історичними будівлями.

Однак вищенаведені терміни мають поодинокі приклади вжитку у якості художніх засобів літератури, переважно метафор. Проте інші є набагато поширенішими, як наприклад слово *стерильний*. Воно часто виступає яскравим епітетом, аби підкреслити такі якості як безбарвність, однаковість, правильність, невиразність.

Низка прикладів з сучасних творів англомовних авторів це доводить.

*«They wanted him to be as small and ordinary and fastidious as they were themselves. But Javier did not want to be a **sterile** academic. He wanted to be a dangerous thinker, a public intellectual, no more a historian from Texas than Marx was an economist from Trier».* («Next Year in Juarez», Christopher Brunt, 2015)

*«Gail said she would probably go back to living like a bum. “And you’ll get a job and live in a nice place and have the **sterile**, boring life you’ve always wanted...Throwing six guys in jail every week”».* (Robert Earle «After Apple-Picking» 2014)

*«Droning out the iambic beat in Miss Britten’s class, I was probably unaware of how the rhythm of the lines reinforces a distanced, almost **sterile**, tone. But what, of course, did the ninth grader understand of loneliness and isolation on this scale».* (Christina Marsden «Waiting for the Dark» 2014)

*«On the terrain, an oddly **sterile** word that my mother always uses to refer to the area around a hospital, and that she associates with the freedom of taking a break whenever she moves across such an area on her way from one department to another (her sense of direction is not well developed, she always chooses the terrain rather than a shorter route through a hospital’s network of underground passageways, if there is one) – on the terrain around Oringe Hospital you would sometimes run into a long-term patient from Greenland who had...»* (Christina Hesselholdt «Relocations» 2014)

Неможливо залишити без уваги стилістичний прийом зевгма на основі англійського варіанту терміна *розтин*. «Hi. I’m on my way to lunch and an **autopsy**». «What’s up? “Nothing out of the ordinary. I just wanted to hear your voice”».

 (Loren D Estleman «Alive! a Valentino mystery», 2013)

Персоніфікація на основі теміна щеплення також є досить незвичною и оригінальною.

*«The Starving Girl points a finger into her upper arm, like she is shooting herself. **Inoculation**, her mother says, and the girl nods. I am the **inoculation**, she says. I am the little bit of sickness that stops the disease, she says».* (Ayse Papatya Bucak, «Iconography», 2015)

Вживання терміну в непрямому його значенні – завжди результат переосмислення. А переосмислення – це когнітивний процес. Автор переосмислює термін, слідуючи за своїм художнім задумом. Одночасно він спіткає читача переосмислити його разом з ним, розвиває його художнє мислення. І лише вдала взаємодія цих двох учасників процесу забезпечує успішну реалізацію основної мети літератури.

ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕРЕКЛАДАЧА ВІДЕОІГОР

Під час вивчення відеоігор, як об'єкта дослідження, є необхідність звернути увагу на робочу модель фахової компетентності перекладача (ФКП), що включає п'ять компетенцій: білінгвальну, екстралінгвістичну, перекладацьку, особистісну та стратегічну. Не зважаючи на те, що відеоігри вже не є новим явищем, вони все ще залишаються малодослідженими, тому вважаємо за необхідне виокремлення субкомпетенцій перекладача в рамках цих компетентностей.

Знання термінології програмного забезпечення та термінології ігрових платформ є важливим для перекладачів відеоігор. Кожен великий видавець має свої офіційні стандарти термінології та локалізації, яких перекладачі мають чітко дотримуватись, для отримання дозволу на випуск своєї локалізації для певної платформи.

Локалізатори відеоігор повинні бути добре ознайомлені з особливостями дублювання та субтитрування. Важливими елементами, які стосуються дублювання, є ліпсінк (мовленнева анімація) і налаштування часу, необхідного для персонажа під час діалогу або монологу. Що стосується субтитрування, то локалізатори повинні вміти вдало зменшувати повідомлення, не втрачаючи його зміст, щоб гравці не мали проблем з їх читанням або розділяти субтитри, щоб гравці могли швидко та легко зрозуміти, якій семантичній одиниці необхідно приділити особливу увагу.

Вміння зберігати ідіоматичність мови. Мова в відеоіграх має бути природньою, плавною та ідіоматичною, для поліпшення ігрового іспитання та сприяння занурення гравця в гру. Мова, що використовується в рольових іграх, пригодницьких та екшн іграх, як правило, розмовна, і її адекватне відображення у локалізації є надзвичайно важливим.

Креативність – це один із необхідних навичок у локалізації відеоігор, що необхідний для створення цікавої та захоплюючої гри. Дуже часто гумористичні та культурні посилання не можуть бути перекладені буквально, тому їх потрібно адаптувати, зберігаючи водночас усі посилання оригіналу.

Локалізатори відеоігор повинні мати високу обізнаність у культурах мови оригіналу та перекладу для того, щоб вміти розпізнати культурні елементи в оригінальному тексті, а також знати які елементи є небажаними для культури мови перекладу. Наприклад, серія

відеоігор Wolfenstein містить велику кількість посилань на нацистську Німеччину (включаючи символіку), оскільки основною темою гри є альтернативна історія Другої світової війни. У той час як на території України, або США фільмам та відеоіграм дозволяється містити посилання на нацистський режим, це є законодавчим чином заборонено на території сучасної Німеччини. Локалізатори цієї серії відеоігор на німецьку мови приділяють особливу увагу видаленню усіх заборонених посилань.

Локалізатори відеоігор мають бути обізнаними в ігровій культурі, тобто розуміти жанрові різновиди відеоігор, знати їх історію, цікавитися галуззю, тощо. Це необхідно для того, щоб створити переклад, який буде успішно прийнятий цільовою аудиторією з будь-яким рівнем обізнаності. Розуміння ігрових процесів відіграє особливо серйозну роль, тому що дуже часто перекладачі працюють практично «усліпу» через швидкий процес розробки відеоігор, в рамках якого переклад починається задовго до створення готових версій відеоігор.

УДК 811.111'255(043.2)=161.2

Лютянська Н. І.,

викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ АНГЛОМОВНИХ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТЕКСТІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Глобалізаційні процеси у світі підсилюють інтерес до вивчення текстів суспільно-політичної тематики. Відтак, суспільно-політичний переклад займає чільне місце в перекладацькій діяльності.

Під час процесу перекладу вищезазначених текстів необхідно звернути увагу на те, що вони поєднують у собі різні функціональні стилі та жанри. Такі тексти характеризуються великою кількістю неологізмів та різного роду термінів. Крім того, труднощі у перекладі викликані розбіжностями у мовних картинах світу.

Англомовні суспільно-політичні тексти охоплюють велику кількість лексичних одиниць, пов'язаних з суспільно-політичним устроєм та ідеологією передусім Великої Британії та Сполучених Штатів Америки. Водночас, лексичне наповнення таких текстів відображає ті поняття та явища загального політичного життя, що стають на певний час соціально та політично актуальними.

Серед суспільно-політичної лексики притаманної відповідним англomовним текстам політичні терміни, політичні реалії та політичні новотвори. Відповідно способи їх перекладу відрізняються залежно від типу лексичних одиниць.

Лексеми на позначення понять та явищ, що застосовуються у політичному дискурсі є *політичними термінами*.

Основними способами перекладу *політичних термінів* у текстах суспільно-політичної тематики є:

– **калькування:** Just about every presidential trip carries with it an element of politics. – Майже кожен президентський візит містить у собі елемент політики.

– **описовий переклад:** Hillary Clinton, the Democratic nominee, has called for providing a pathway to legal status for some of the people in the country illegally. – Хілларі Клінтон, кандидат від Демократичної партії, закликала до надання законного статусу деяким категоріям людей в країні, що живуть там нелегально.

Політичні реалії – слова або словосполучення, що називають поняття та явища, характерні для політики одного народу та є чужими для іншого.

До способів перекладу *політичних реалій* у англomовних суспільно-політичних текстах належать:

– **калькування:** The last time they saw the president, they presented him with a Father's Day card in the Oval Office, leaving him speechless. – Востаннє, коли вони бачилися з президентом, вони привітали його листівкою до Дня батька в Овальному кабінеті, залишивши його мовчазним. Frank Sharry, the founder of America's Voice, an immigration advocacy organization that has worked closely with the White House on the issue, warned that Democrats «can expect a pretty strong reaction from immigrants and their allies». – Френк Шеррі, засновник організації з підтримки іммігрантів «Голос Америки», що тісно співпрацювала з Білим Домом з питання, попередив, що демократи «можуть отримати у відповідь сильну реакцію від іммігрантів та їх прибічників».

Політичні новотвори – слова та словосполучення на позначення політичних понять, що нещодавно потрапили до мовної системи. Як правило, такі словосполучення перекладаються **описово**:

Rather than run as a liberal (which he is not, in a whole host of ways), Webb could run as a kind of anti-Hillary. – Вебб міг би брати участь як супротивник Хілларі, а не як ліберал (ким він не є, у жодному випадку).

Отже, англomовні суспільно-політичні тексти, в яких міститься лексика на позначення актуальних суспільно-політичних подій у Великій Британії та Сполучених Штатах Америки, характеризуються особливостями відтворення. Останні необхідно враховувати під час перекладу, використовуючи відповідні способи перекладу.

ДИСКУРСИВНИЙ АНАЛІЗ В КОНТЕКСТІ ПЕРЕКЛАДУ

На сучасному етапі розвитку перекладознавства постає необхідність розмежовувати явища, які є складовими цього процесу, і ті, що становлять окрему діяльність для фахівця. Зважаючи на те, що поняття дискурсу є невід'ємним від поняття тексту, оскільки, за визначенням багатьох науковців (В. І. Карасик, Н. Д. Арутюнова, І. С. Шевченко) текст є одним із визначень терміну «дискурс», вважається за доцільне з'ясувати, наскільки релевантним є поняття дискурсивного аналізу в перекладі.

Термін «дискурсивний аналіз» було вперше вжито американським лінгвістом Зеллігом Харрісом у 1952 році. Дискурсивний аналіз – це галузь науки, яка намагається дослідити відносини між мовою та інтертекстуальним контекстом в якому її вжито, тобто це лінгвістичне вчення про взаємодію між текстом та дискурсом (Cook, 1989; Fairclough, 2003; McCarthy, 1991).

Дискурсивний аналіз пов'язаний з такими дисциплінами, як семіотика, психологія, антропологія, соціологія і текстологія. У цій статті ми маємо на меті дослідити, наскільки дискурсивний аналіз пов'язаний із перекладознавством.

За визначенням Р. І. Гальперіна текст – це продукт мовотворчої діяльності, що характеризується завершеністю, об'єктивованим у вигляді письмового документа ... що має певну цілеспрямованість та мету. Аналіз мети та завдань тексту постає необхідною процедурою під час здійснення перекладу тексту. Виходячи з цього, дискурсивний аналіз тексту під час перекладу іноземною мовою є невід'ємним етапом, який забезпечує цілісну та адекватну передачу сенсу повідомлюваного. Такий підхід, безсумнівно, дозволяє ефективно здійснити прагматичну адаптацію тексту за допомогою здійснення ґрунтового визначення мети та завдання тексту (його прагматичної задачі).

В. Н. Комісаров зазначає, що найбільш складною є задача забезпечити необхідну реакцію на текст перекладу з боку конкретного реципієнта. В такому випадку перекладачеві доводиться орієнтуватися не стільки на вплив оригіналу на реципієнта, скільки на індивідуальні особливості сприймаючого. За визначенням В. Н. Комісарова переклад – це різновид мовного посередництва, за якого мовою перекладу створюється текст, комунікативно рівноцінний оригіналу, водночас його комунікативна

рівноцінність виявляється в його тотожності рецепторами перекладу з оригіналом у функціональному, змістовому та структурному відношенні. Для тих, хто користується перекладом, він в усьому замінює оригінал і є його рівноправним представником.

Зважаючи на вищесказане, перекладач не може ставити перед собою задачу досягти певного комунікативного ефекту, оскільки передача сенсу повідомлюваного має цілком відповідати задуму автора. Якщо така задача постає, вона здійснюється засобом прагматичної адаптації тексту. Такий підхід до передачі тексту іноземною мовою виходить за рамки перекладу, як процесу створення тексту, комунікативно рівноцінного оригіналу.

Під час створення перекладу з урахуванням інтенції автора оригіналу перекладачеві доводиться використовувати дискурсивний аналіз та прагматичну адаптацію, яка не є релевантною для процесу перекладу, оскільки змінює певним чином текст перекладу. Отже, можна зробити висновок, що дискурсивний аналіз є релевантним для когнітивістики, лінгвістичної прагматики, проте дискурсивний аналіз не має місця в перекладознавстві як такому.

УДК 81'255.4:82.7](043.2)

Стеванович Р. І.,

канд. філол. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ЯЗЫКОВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ЮМОРА В ЭВРИСТИЧЕСКОЙ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА (МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ)

В эвристической мыслительной деятельности в процессе напряженного решения творческих задач включение элементов юмора вносит определенную релаксацию. Наличие острот помогает обойти «ментальных цензоров», не разрешающих думать о «запретных» вещах. Англичане разделяют мнение о большой роли юмора в мыслительной деятельности. Юмор помогает обходить многочисленные ошибки, вызываемые ложными ассоциациями, тончайшими смысловыми изменениями, в целом – движением мысли по кругу.

В ментальной сфере выделяются два цензора PO и NO, которые являются «инструментами» мышления. PO and NO – are thinking tools. Следующий контекст раскрывает значение и роль цензора PO в мыслительном процессе. Placed before a statement PO indicates, that the statement is being used as an intermediate impossible. That means that the

statement may actually be wrong but is being used as a stepping stone to new ideas = «Если перед каким-то утверждением стоит знак РО, то это означает, что данное утверждение используется как промежуточное звено в решении задачи. Это говорит о том, что само утверждение может быть неправильным, но используется как ступенька к новым идеям». РО allows one to do anything one likes with ideas in order to provoke new ones = «РО дает возможность манипулировать идеями с целью прихода к новым идеям. РО представляет собой творческий инструмент, который позволяет перейти к новым идеям». РО attacks the divisions temporarily in order to let information be used in a different way. Let us look at the division, evaluate it and see what happens if we drop it for the moment = «РО временно рассматривает различные варианты с целью использовать информацию в другом плане. Давайте рассмотрим предложенные варианты, оценим их и попытаемся оставить их на некоторое время». РО can be used to turn things upside down – «РО используется, чтобы поставить предложенные варианты с ног на голову». РО – escape function of humor, it helps to escape from a particular point of view and to generate an alternative way of looking at a situation = «РО – это крыша юмора для прикрытия неправильной идеи. РО помогает уйти от определенного взгляда на решение проблемы и генерировать альтернативный взгляд на ситуацию». Знак NO в отличии от РО свидетельствует о категорическом несогласии. NO implies categorical disagreement. The use of NO implies recognition of miss-match, it recognizes a miss-match and puts a label on it = «Ярлык NO обозначает запрет на неправильно выдвинутую идею».

Юмор отражает естественную потребность человека в самовыражении, положительном социальном взаимодействии. Выраженная в юморе мысль проливает свет не только наблюдаемое, но и на ненаблюдаемое, делая его доступными для наблюдения. Юмор стоит на службе многих потребностей и затрагивает многие механизмы.

«Смех составляет часть человеческой культуры. Проблема смеха (шутки, остроумие, юмор), – пишет Н. К. Рябцева, – всегда привлекает внимание философов, психологов и лингвистов (И. Кант, З. Фрейд, М. Минский)». Как ни одна форма человеческой деятельности смех зависит от взглядов и представлений людей, их понимания реального мира, он – часть человеческого мироощущения. Серьезность нагромождает безвыходные ситуации, а смех освобождает от них. Юмор и смех тесно связаны со свободой. Смех не связывает человека, он освобождает его. Юмор и смех ярко проявляются в стадии творческого процесса – insight – «озарение», когда ученый приходит к открытию, а окружающие иногда удивляются простоте решения и начинают смеяться.

Удовольствие, связанное с юмором, имеет прямое отношение к неожиданной радости, от найденного решения проблемы. Мимический

компонент смеха и жестикуляция развиваются в тесной связи с социальной коммуникацией, и некоторые жесты свидетельствуют о соединении элементов защиты и агрессии. Смех прерывает рассуждение. Возникающий смех удерживает мысль от дальнейшего продвижения по ложному пути. Прерывание рассуждения необходимо, чтобы человек не воспринимал возникшую мысль серьезно и не действовал в соответствии с ней. Смех также фокусирует внимание. «Обрывая рассуждение, смех цепко схватывает мысль и выводит абсурдность в четкий фокус». Шутки и юмор отражает стремление человека к разумности.

Таким образом, юмор играет очень важную роль в мыслительной деятельности, так как прерывает автора, предлагающего неверную идею решения проблемы, и направляет мышление на правильный путь. При переводе на английский язык необходимо не переводить дословно словосочетания, а восстанавливать стоящие за ними представления, то есть использовать выражения, которые употребляются для описания данной ситуации в другом языке, а также при переводе эвристических научных текстов следует учитывать, как ситуационный, так и глобальный контексты, с целью более точного перевода сложных эвристических понятий и терминов.

УДК 821.111-312.2.09(043.2)

Любенко О. В.,
викладач,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

РОЛЬ АЛЮЗІЇ У РОМАНІ САЛМАНА РУШДІ «САТАНИНСЬКІ ВІРШІ»

Літературна алюзія – це особливий стилістичний прийом, використаний автором з метою надання нового або додаткового значення своєму тексту, який може розпізнати лише «компетентний», обізнаний читач. Зіва Бен-Порат називає це явище «одночасним включенням двох текстів».

Інакше кажучи, читаючи текст, реципієнт інтерпретує отриманий матеріал, а, розпізнавши алюзію, він переосмислює значення цього ж тексту, але в іншому контексті, вже через призму літературної алюзії. У той час як алюзія може бути навмисним або ненавмисним запозиченням матеріалу, літературна алюзія передбачає цілеспрямоване і легке для розпізнавання використання іншого тексту в рамках стилістичної стратегії. Як стилістичний засіб, літературна алюзія також передбачає намір з боку автора. Визначення цього авторського наміру у значній

мірі і суб'єктивне, і теоретичне. Відтворення авторського задуму, незалежно від того наскільки переконливими є докази, все одно залишається задачею читача.

Дослідивши висловлювання деяких вчених про алюзію, ми можемо виділити основні характеристики цього поняття:

1. Алюзія – це посилання, що передає приховане значення за допомогою активізації референтного тексту або його частини (більш конкретний референт або конотація);

2. Алюзія може існувати і у прихованій, і у відкритій формах, але для розпізнавання і адекватного розуміння, повинна мати достатню схожість із референтом або елементом прототексту;

3. Референт відноситься до, як передбачається, області загальних знань, відомих авторові та, більшій або меншій, частині його читачів.

Майже усі твори Салмана Рушді відомі своїми яскравими художніми засобами, і інтертекстуальні елементи займають в них не останнє місце. Одним із найяскравіших прийомів є літературна алюзія.

Зокрема, роман «Сатанинські вірші» з моменту опублікування 1988 року викликав велику кількість суперечок, оскільки багато мусульман вважають, що він містить неприйнятні для них богохульні посилання. Через таке невдоволення роман був заборонений в Індії, на батьківщині Салмана Рушді, а згодом і в Індонезії.

Хоча роман і торкається різноманітних політичних, культурних, побутових аспектів, але його основна ідея пов'язана саме з філософськими і релігійними уявленнями про добро і зло. Рушді характеризує деяких героїв «Сатанинських віршів» проводячи невидиму паралель між ними і постатями з Ісламу. Наприклад, Махаунд, один з головних героїв роману має спільні риси з пророком ісламу Мухаммадом. Махаунд це пророк, який живе у місті Джахалія, пустелі, де не йдуть дощі. Він має багато дружин, часто одружується із удовами; викладає теорії, які суперечать ісламу; пропагує свої вірування. Також нас відомо, що Махаунд сирота. Він серйозний, чесний, добрий, терпимий до людей. Часто піднімається на Конусну гору для медитацій, де, здається, він може бачити весь світ. Незважаючи на те, що Махаунд комерсант, він стає пророком і віднаходить єдину світову релігію, яка вірить і поклоняється єдиному богові. Мухаммад (джерело алюзії), пророк мусульман, також був сиротою, він також народився у місті серед пустелі. Мухаммад також піднімався на гору в печеру Хіра, де шукав просвітлення у місяць Рамадан. Саме там йому явився Коран. Читаючи роман, ми розуміємо, що і Махаунд і Мухаммад описуються як одна людина, але під різними іменами.

Літературна алюзія виступає чи не найяскравішими прийомом, за допомогою якого Русдї втілює усі свої художні засоби і доносить свою головну ідею до читача. Незважаючи на те, що роман вперше побачив світ досить давно (1988 рік), проблема використання алюзії ще не достатньо досліджена у сучасному вітчизняному науковому просторі.

УДК 811.111'255.4'34'38(043.2)=161.2

Анич Р. В.,

в. о. викладача,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ФОНОСТИЛІСТИКА ПОЕЗІЇ Р. БЕРНСА ТА ЇЇ ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Основною одиницею фонологічного рівня є фонема, головна функція якої розрізнення значущих одиниць мови. На фонетичному рівні можуть бути створені стилістичні прийоми, тобто особливі сполучення і чергування звуків у їх синтагматичній послідовності, які в поєднанні з іншими засобами утворюють різні стилістичні ефекти.

За допомогою засобів фонетичної стилістики формується краса й комунікативна приналежність художнього тексту, слів у ньому. Стилїстична фонетика вивчає засоби звукової організації мовлення, виділяє найдоцільніші способи використання природних і функціональних ознак звуків для певного типу мовлення. Фоностилїстика відображає фоносемантичні зв'язки між словами в тексті. Вони можуть бути первинними (звуконаслідувальними) і вторинними (звукосимволічними).

Фонетичні стилїстичні засоби умовно можна поділити на 2 види: виконавські (ті, що допускають варіювання під час перекодування твору з письмової форми в усну) та авторські (ті, що підвищують експресивність мови і її емоційний та естетичний вплив, пов'язані із звуковою матерією мови через вибір слів та їх розташування і повтори). Денотативне та конотативне значення фонем мають сильну асоціативну та звукову силу. Широко відомі численні випадки звуконаслідування – використання слів, звуки яких імітують об'єкт або дію. Поезія має велику кількість типів звукових засобів, і перевага надається алїтерації – повтору приголосних та асонансу – повтору голосних. Обидва вони створюють ефект евфонії та какофонії.

Поетичний переклад зобов'язаний стати живим близнюком оригіналу і активно включитися в літературний процес мовою

перекладу. Як відомо, деякі з стилістичних одиниць взагалі не можуть бути перекладені, інші вимагають істотних перетворень, і лише дуже незначна частина стилістично зазначених елементів вихідного тексту отримує під час перекладу стандартну відповідність. У багатьох типологіях залишається «за кадром» фонетичний рівень. Причина виведення фонетичного рівня за межі перекладацьких трансформацій саме в тому, що в перекладі трансформується система значень, а не знаки. Як відомо, матеріальні одиниці мови на фонетичному рівні є односторонніми, тобто не мають власних значень.

Під час передачі стилістичного значення перекладач слідує принципу – відтворити в перекладі аналогічний ефект, тобто викликати у читача таку ж саму реакцію, хоча дуже часто для цього потрібно задіяти абсолютно інші мовні засоби.

Шотландський поет Роберт Бернс позичав у співвітчизників готову прагматику художніх знаків. Його перекладали П. Грабовський, І. Франко, В. Щурат. Та найвдаліші переклади були здійснені Миколою Лукашем та Василем Мисиком.

У своїх віршах найчастіше Роберт Бернс використовував алітерацію та асонанс. Як приклад вірш «My heart's in the Highlands»:

My heart's in the Highlands, my heart is not here; (a)

My heart's in the Highlands a-chasing the deer; (a)

A-chasing the wild-deer, and following the roe, (b)

My heart's in the Highlands wherever I go. (b)

У перекладі М. Лукаш зберігає цей стилістичний засіб:

Лети, моє серце, у гори, у даль, (a)

Лети, моє серце, до рік і проваль, (a)

Слідами біжи по стежках – (б)

Там, там моє серце, в захмарних краях! (б)

Ми спостерігаємо алітерацію звуків [h], [m] та відповідно українські звуки [л], [м], [с], а також асонанси звуків [ai] та [iə]. До того ж у перекладі зберігається римування aabb – aabb.

Перекладач В. Мисик відтворює алітерацію за допомогою звуків [м] та [р], асонанс за допомогою звуку [о].

Моє серце в верховині і душа моя, (a)

Моя дума в верховині соколом буя, (a)

Моя мрія в гори лине наздогін вітрам, (б)

Моє серце в верховині, де б не був я сам. (б)

Таким чином можна сказати, що найбільше труднощів викликає алітерація та асонанс, так як важко знайти відповідні звуки в українській мові, які мали б той самий відтінок в англійській. Для вирішення цієї проблеми перекладач має знаходити відповідники або максимально наближені звуки. В свою чергу ритм та риму відтворити набагато легше.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ВІДЕОФІЛЬМІВ

Питання виділення аудіовізуального перекладу як особливого виду перекладацької діяльності останніми роками є дуже актуальним і потребує практичного і теоретичного обґрунтування.

Щороку в кінопрокат потрапляє маса фільмів іноземного походження, які необхідно перекладати і адаптувати для місцевої аудиторії. У перекладів кінофільмів є своя специфіка.

Фільм, в якості об'єкту лінгвістичного дослідження завжди є причиною певних труднощів, зважаючи на те що є складною системою представлень знань, яка містить, окрім тексту, ще і екстралінгвістичні чинники, важливі для його розуміння, а також вказівку на учасників комунікації і на процеси створення і відтворення повідомлення. Під час перекладу фільму виникають не лише лінгвістичні, але і технічні труднощі. Від цього залежить міра еквівалентності і адекватності перекладу, а також його технічне втілення на екрані.

Передусім, необхідно відмітити, що переклад відеоматеріалу проводиться по двох напрямках одночасно – письмовий і усний. Передача вербальної і невербальної інформації здійснюється в аудіовізуальному тексті одночасно по двох каналах – акустичному і візуальному, лінгвістичний код перестає грати визначальну роль.

Під час підготовки перекладу перекладачі отримують відео і монтажний лист, або діалоговий лист, де вказуються діалоги з тайм-кодами, або сценарій, де все прописано по кадрах. Гірше, коли присилають режисерський сценарій, який існував ще до початку зйомки. Працюючи над фільмом, режисер міг викинути якісь шматки, і перекладачам доводиться переводити частенько «із слуху», та і на переклад йде більше часу. Перш ніж приступити до перекладу, перекладач повністю переглядає фільм, тому що для нього важливо зрозуміти сюжет і послідовність емоційних станів, через які йому належить провести глядача. Йому доводиться заново створювати твір, тому спочатку він повинен сам його відчувти. В іншому випадку, він почне роботу, а до середини фільму може виявити, що робить щось не так, а це неприпустимо.

Перекладач робить емоційне і сюжетне розбиття на картинки, нариси, перевіряє героїв, а потім починає перекладати. Якщо перекладач

прогляне фільм або інший аудіовізуальний контент заздалегідь, то переклад виконається значно швидше. Якщо переклад готується під дубляж або закадрове озвучування, то переклад виконується з розставленням таймкодів. Таймкод – це цифрові дані про час, які записуються спільно із зображенням і звуком для їх подальшої синхронізації на окремих носіях.

Наступним етапом є редагування, але не завжди, оскільки деякі замовники економлять на цьому етапі. Особливо якщо виконується переклад документального фільму, замовники вважають за краще перевіряти переклад фактів, які звучать в самому фільмі.

Найскладнішим моментом в перекладі кінофільмів є переклад прямої мови. Для того, щоб адаптувати документальні і художні фільми, необхідно досконало володіти власною мовою. Треба враховувати культурний рівень того, хто говорить, його вік, контекстуальне значення фраз, образність складу. Також немало труднощів доставляє переклад забавних моментів і жартів. Уявлення про гумор у різних народів різне. І тут тільки від перекладача залежить, чи зможе він «смішно» перевести комічну ситуацію. Чи зможе він відтворити смішну ситуацію, щоб глядач також зміг посміхнутися в даний момент.

В перекладацькій кіноіндустрії бувають і помилки. Наприклад, в офіційній версії серіалу «Гра престолів» титул Дейнерис – *stormborn*. Російською мовою він перекладається як «*бурерожденная*». Після першого сезону глядачам такий варіант сподобався, вони його прийняли. А в другому сезоні перекладачі вирішили перевести *stormborn* як «*шторморожденная*», що викликало велике обурення у аудиторії. В інших серіях вирішили повернутися до початкового варіанту перекладу цього слова.

З цього прикладу видно те, що коли перекладачі працюють над серіальною продукцією, їм необхідно створювати глосарій, тобто список варіантів перекладу імен, прізвищ, ключових фраз і так далі. На теперешній час глосарій вважається окремим активом, який затверджується спеціальними людьми і є важливим документом.

Переклад кінофільму вимагає від перекладача особливої віртуозності володіння мовою, знань і досвіду. Найближчими роками у сфері аудіовізуального перекладу буде потрібно досить багато грамотних фахівців.

ПІДСЕКЦІЯ: Нові тенденції у перекладі та стилістиці з німецької мови

УДК 81'255.4'373.7

Гуменій В. В.,
викладач-асистент,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

СТИЛІСТИЧНІ ФУНКЦІЇ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У ТВОРАХ ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРУ ЯК ПЕРЕКЛАДАЦЬКА ПРОБЛЕМА

Переклад, як такий можна розглядати як одну з найбільш складних форм спілкування. Фразеологічні ж одиниці, в силу того, що в них виявляються особливості національного мислення і сприйняття світу, відображають народний побут, традиції, підвалини, повір'я та спостереження, самі являють собою мікротексти, що удвічі ускладнює процес їхньої передачі іншими мовами.

Детективна література переживає період розквіту як в плані збільшення кількості публікацій самих творів, так і в плані зростання числа супутніх видань: реклами в газетах, журналах, на книжкових обкладинках, в критичних статтях, бібліографічних збірках і т.д. Жанр детектива стає популярним не тільки в країнах, що традиційно славляться інтересом до цього жанру (Англії, Америці, Франції), але і в країнах, які по ряду причин (як культурно-історичних, так і ідеологічних) до недавнього часу не мали гідних представників в цій галузі: Німеччині, Кубі, Японії, Румунії, Іспанії та багатьох інших. Літературні та культурно-історичні традиції накладають свій відбиток на поетику і стилістику кожного національного детектива, проте існують деякі інваріанти, які непорушні у всіх літературах. Ті правила і канони, які були прийняті ще в 19 столітті Рональдом Ноксом, а пізніше доповнювалися і іншими творцями і/або дослідниками в цій галузі, залишаються основними для всіх часів і народів, бо вони жанростворюючі, без них немає детектива.

Сьогодні видані численні переклади романів відомих творців в цій області, з'явилися збірники статей про детектив як жанр і його особливості, є і бібліографічні видання. Проте, дослідження детектива залишається актуальним, бо, описуючи структурні, композиційні та сюжетні особливості детектива, автори досліджень дуже рідко використовують лінгвістичний і стилістичний апарат, мотивуючи це посередністю

стилю детектива, шаблонністю його мови, запрограмованістю його персонажів і сюжетних ходів і т.д. Однак дослідження художнього тексту із застосуванням методів стилістики декодування дозволяє подолати односторонність підходу. Система організації художніх засобів різних рівнів у їх ієрархічній послідовності, відома в стилістиці декодування як система висунення, яка максимально підходить для дослідження стилістичного контексту детектива саме в силу того, що він побудований більш жорстко і шаблонно, ніж інші жанри. За кордоном з'явилося кілька видань, які поєднують в собі особливості, як антології, так і літературно-критичного нарису або огляду. Це, наприклад, книга під редакцією Томаса Годфрі «Англійські детективи із серії «вбивство в замському будинку». Зібрані твори передують цікавою передмовою редактора, яка узагальнює жанрові особливості твору такого типу. Крім того, до кожного тексту додається короткий нарис про той внесок, який вніс кожен з авторів в розвиток цього жанру.

У детективі обов'язково наявна таємниця, загадка. Зазвичай це злочин, але на відміну від містики, в цьому жанрі він таємниче носить об'єктивний, «реальний» характер, незважаючи на свою загадковість і нез'ясовність. Мета детективної історії – рішення загадки; розповідь прив'язана до логічного процесу, за допомогою якого розслідувач по ланцюжку фактів доходить до розкриття злочину, що і є обов'язковою єдиною розв'язкою детектива. Головне в детективі – розслідування, тому аналіз характерів і почуттів персонажів для нього не так важливий. Дуже часто таємниця розгадується шляхом роздумів на підставі того, що відомо і розслідувачу, і читачеві. Детективний твір не слід ототожнювати з трилером, де завжди є елемент жаху або відвертого насильства, і з кримінальним романом, що розкриває причини і природу злочинності, що зображує злочинний світ або світ, наприклад, поліцейських.

Детектив, як і будь-який інший жанр масової літератури, характеризується наступними ознаками:

- 1) високий ступінь стандартизації;
- 2) розважальна функція (детектив відповідає потребам читачів відпочити і втекти від дійсності).

Все це, згідно з дослідженнями американського культуролога Дж. Г. Кавелті, два основних аспекти формульних структур, до яких належать жанри масової літератури. За визначенням Кавелті, «формула – це комбінація або синтез ряду специфічних культурних штампів і більш універсальних оповідних форм або архетипів». «Оповідні умовності», що переходять з роману в роман, бувають двох видів. По-перше, традиційні способи опису деяких конкретних предметів або людей, традиційні епітети, образи, стереотипні зображення

персонажів. По-друге, загальний для великої групи творів тип сюжету, загальна сюжетна схема, сюжетний архетип. Таким чином, словесні формули є необхідними конструктивними елементами творів масової літератури на мовному рівні, оскільки разом з сюжетом і середовищем дії словесні формули дозволяють найбільш повно реалізувати жанр.

Проблема перекладу фразеологізмів в детективах завжди гостро стояла перед перекладачами і продовжує залишатися об'єктом численних досліджень. Останнім часом посилюється інтерес до її розгляду з точки зору стилістики, лінгвокультурології, а також інших аспектів. У порівняльному плані це питання представляє найбільші труднощі і разом з тим є відносно мало розробленим.

Під фразеологізмом розуміються «поєднання слів, тобто роздільно-оформлені освіти з повністю або частково переосмислення компонентами»

Відомо, що «фразеологія є мовною універсалиєю: немає мови, в якій не було б фразеологічних висловів». У той же час відомим і загальноновизнаним є той факт, що фразеологія має яскраво виражену національну специфіку і велику виразність. Як наслідок з цього – різноманітні стилістичні функції, властиві фразеологізмам. У зв'язку з наявністю подібного роду функцій, виникає необхідність їх обліку під час передачі одиниць іншою мовою. Під стилістичною функцією ми розуміємо відношення, що виражає семантичну і стилістичну залежність фразеологізму від контексту.

У зв'язку з національно-культурною специфікою фразеологічних одиниць виникає необхідність поряд з міжмовними трансформаціями говорити про проблему міжкультурної адаптації. Передача вихідної фразеологічної одиниці без урахування всіх її особливостей може привести до її спотворення, і як наслідку – її неправильного сприйняття читачами перекладу.

Під час передачі фразеологізмів слід звертати увагу на ряд чинників В їх число входять:

- 1) семантика вихідної одиниці;
- 2) її стилістична функція;
- 3) контекст;
- 4) забарвлення одиниці;
- 5) лексична сполучуваність;
- 6) внутрішня форма;
- 7) особливості вживання цієї одиниці в мові оригіналу;
- 8) фонові знання читачів оригіналу і читачів перекладу.

Класифікація способів міжмовної передачі фразеологічних одиниць передбачає їхнє об'єднання в групи з урахуванням наявності тих чи інших ознак. Це може бути і ступінь поєднання компонентів вихідного

фразеологізму, і його структура або співвідношення вихідної одиниці і одиниці перекладного тексту.

Одним із способів досягнення еквівалентного і адекватного перекладу є вирішення проблеми передачі фразеологічних одиниць. Слід зазначити, що на рівні фразеології детективного жанру, це питання стоїть найгостріше, в зв'язку зі специфікою цього пласта. Фразеологізм, будучи одиницею, володіє наступними ознаками: окремою оформленістю, відтворюваністю, семантичними ускладненнями, виразністю, представляє великі складнощі в процесі перекладу. Як висновок з цього – необхідність ретельного вивчення способів, методів перекладу фразеології, а також критеріїв їх вибору з метою максимально наблизити текст перекладу до тексту оригіналу.

Під час передачі фразеологічних одиниць перекладач повинен враховувати як власне – лінгвістичний, так і етнокультурний аспекти, тобто мова тут йде не тільки про міжмовні трансформації, а й про міжкультурну адаптацію одиниць оригінального тексту.

Під час перекладу фразеологізмів, які потребують особливого підходу в процесі перекладу, недостатня лише наявність фразеологічних словників, оскільки жоден фразеологічний словник не може включати всіх наявних на цей момент одиниць. Внаслідок чого виникає гостра необхідність володіти навичками роботи з фразеологізмами.

Стилістичні функції фразеологічної одиниці залежать від виразних засобів, використаних для створення експресивності і емоційності. Вони можуть бути лексичними, граматичними, семантичними та ефонічними.

Фразеологізми можна назвати найпопулярнішим матеріалом, що ілюструє особливості світогляду. Це той пласт мови, який живе століттями, представляючи культуру народу-носія. Водночас національно-культурна специфіка фразеологізмів може виражатися:

- 1) в сукупному фразеологічному значенні;
- 2) в значенні окремих лексичних компонентів.

Національно-культурна специфіка фразеологізмів ускладнює завдання перекладача. В силу свого емоційно-експресивного характеру фразеологізми виступають в якості найважливіших мовних засобів, які мали б забезпечити виразність і красу форми, що накладає свій відбиток і безпосередньо під час їхнього перекладу іншими мовами.

ПРО ПОХОДЖЕННЯ ІСПАНСЬКИХ ТА ФРАНЦУЗЬКИХ СУЧАСНИХ ІМЕН

Імена та прізвища живуть у мові своїм особливим життям, вони є носіями інформації певного роду, яка пов'язана з історією, традиціями та культурою народу, тим, що лінгвісти називають «фоновим знанням» носія мови.

Проблеми ономастики привертають увагу французьких та іспанських лінгвістів в зв'язку з тим, що останнім часом помітно зростає зацікавленість щодо походження імен та прізвищ. Відомі дослідження Мігеля Переса та Роберто Фауре Сабатера з топоніміки й генеалогії, Альбера Доза та Жана-Луї Бокарно з етимології, генеалогії та геральдики.

Метою цього дослідження є етимологічний аналіз сучасних імен у франко- та іспаномовних країнах.

Відомий латинський вислів «*Nomen est omen*» означає «Ім'я – це знак», тому що стародавні вважали, що ім'я керує долею людини. У сучасному деміфологізованому суспільстві власне ім'я (поміна propria) виконує називну функцію, яка реалізується у двох аспектах: дістинктивному (який виділяє індивіда з колективу) та інтеграційному (який об'єднує носіїв одного поміна propria у загальний клас). Ім'я є абсолютною необхідністю, пов'язаною із глибинною сутністю людини. *Nomen proprium* являє собою символ співвідносний з природою індивіда. Архаїчна модель світу передбачає, що ім'я та природа його носія відповідають одне одному. Іншими словами, трактує *nomen proprium* як *alter ego* індивіда. Ім'я обумовлене складним поєднанням лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів. Воно має надзвичайне значення з точки зору взаємодії мовної та культурної сфери.

Дослідження, проведені французькими вченими показали, що серед двадцяти найбільш вживаних чоловічих імен останніх років були такі: Jean, Michel, Philippe, Alain, Pierre, Christophe, Nicolas, Daniel. Серед жіночих: Marie, Nathalie, Isabelle, Sylvie, Catherine, Françoise, Martine, Valerie. У 2004 році французи віддали перевагу таким іменам: Lucas, Alexandre, Alexis, Maxime, Louis, Clement, Tom, Leo, Lea, Chloe, Julie, Lucie, Marie, Pauline, Oceane, Mathilde.

Звертаючись до етимології вище означених імен, з'ясуємо, що наступні імена мають старосврейське походження: французьке Marie та іспанське María; французькі Jean, Jeanne та іспанські Juan, Juana означають «Божею милістю»; французьке Michel та іспанське Miguel означають «хто такий, як Бог?»; іспанське Isabelle та французьке Isabel – «Божею молитвою»; іспанське та французьке Daniel (дериват-Dan) означає «Бог-суддя»; французьке Tom та іспанське Tomás – «близнюк». Крім того, Біблія є джерелом таких імен, як Tomás (один з 12 апостолів, що не вірив у воскресіння Ісуса, поки не побачив на його руках ран від цвяхів) та Daniel (пророк, відомий як голова «таємновидців» при царському дворі).

Nathalie – латинське (нещодавно народжена)

Від латинського Lucius, (*лат. lux, lucis* світлий, ясний) походить французьке Luc, Lucie, та його деривати – Louis, Lucien, Lucas, іспанське Lucía та похідні Luís, Luísa, обумовлені метатезою літер; Maxime-(*лат. maxīmus, a, um* з найвеличезніших); французькі сучасні Leo, Lea та іспанське León (*лат. leo, leōnis* лев); Nicolas походить від латинського Nicolaus, що означає «завойовник»; французьке Sylvie та іспанські Silvia, Silvio (*лат. silva, ae*) означає «лісова»; Julie – «з м'яким волоссям»;

Pauline (маленька)

Clement (милостивий)

Philippe – грецьке (який полюбляє коней)

Pierre (скеля)

Catherine (чиста) французьке Christophe та іспанське Cristobal (деривати – Cristina, Cristian) означають «той, який іде за Христом; той, який веде до Христа».

Alexis – «захисник»

Alexandre – германське означає «помічник людей»

Alain – англосаксонське

Chloe – міфологічного походження, означає «зелень»

Oceane – сучасного походження. Означає «океан» або «з океану»

Як бачимо, більшість імен власних має латинське та старосврейське походження, джерелом якого є Біблія та у значенні яких наявне ім'я Бога.

Починаючи з часів середньовіччя, в іспаномовних країнах кожна людина має два прізвища: Margarita Lopez Abreu, перше прізвище Lopez – це перше прізвище батька, друге Abreu – це перше прізвище матері. Власне ім'я завжди передує прізвищам, як в усіх західних системах. Цікаво, що після заміжжя жінка не змінює своїх прізвищ на прізвище чоловіка. Якщо перше прізвище чоловіка Cabrera, то вона може називатися Margarita Lopez Abreu de Cabrera, але в усіх

документах цивільної реєстрації буде вказано Margarita Lopez Abreu. За традицією подружжя буде називатися los Cabrera.

Етимологічний аналіз сучасних імен показав, що головними джерелами запозичень у іспанську та французьку мови є: латинська мова – 23 %; германська – 18 %; грецька – 16,7 %; старосврейська – 11,7 %, а також невелика кількість провансальських, арабських, баскських, кельтських, англосаксонських та слов'янських запозичень. Головними джерелами поповнення словникового складу антропонімів у романських мовах є Біблія, література, міфологія, історичні особи, реальне життя.

УДК 378.147.091.39:81'25–051

Ворона Т. О.,

викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ДОМАШНЄ ЧИТАННЯ ЯК СПОСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТА-ПЕРЕКЛАДАЧА

Розвиток мовленнєвої компетенції студента-перекладача є одним із основних завдань викладача. Для досягнення поставленого завдання слід підкреслити ефективність занять, присвячених домашньому читанню.

В контексті появи нових підходів до здійснення процесу навчання іноземній мові та зміни в стратегіях навчання, робота з творами художньої літератури країни, мова якої вивчається, стає важливою і невід'ємною стороною процесу навчання іноземним мовам.

Розробка стратегій роботи з іноземним художнім текстом є одним з найбільш актуальних напрямків методичних досліджень, спрямованих на оптимізацію процесу навчання іноземній мові.

Велика кількість робіт присвячена методиці навчання читанню іноземною мовою І. Л. Бім, Л. М. Вайсбурд, Г. В. Рогова. Домашнє читання розглядається як поточний контроль самостійної роботи студентів (Н. О. Дербишева); як спосіб формування іншомовного лексичного простору (Т. Козак); як засіб формування комунікативної компетенції студентів (В. В. Євченко, С. І. Сидоренко).

Такі дослідники, як І. А. Зимня, Н. Ф. Коряковцева та Л. Д. Цуканова розглядають самостійну роботу як «цілеспрямовану, внутрішньо вмотивовану, структуровану самим суб'єктом діяльність, котра в процесі та в результаті ним коригується».

Метою навчання іноземним мовам є упровадження основи іншої мови спілкування, що передбачає досягнення мінімально достатнього рівня комунікативної компетенції. Це здатність здійснювати спілкування за допомогою мови, правильно використовуючи систему мовних та мовленнєвих норм, обираючи коректну комунікативну поведінку (Н. Хомський).

Відомо, що звичне заучування слів з паралельним перекладом завдяки словнику не є до потрібної міри результативним. Зазвичай одне слово має декілька значень, але особливості його вживання, денотативне та конотативні значення розкриває саме контекст. Тому він і відіграє важливу роль у запам'ятовуванні нового лексичного матеріалу. Таким чином, заняття, присвячені домашньому читанню, сприяють не лише засвоєнню нової лексики, але й формують у студента основні моделі її вжитку.

Максимальна результативність – це основна мета заняття. Для її досягнення слід правильно обрати тематику та рівень складності запропонованого тексту. Для студентів будуть малоефективними прості за змістом тексти, як, наприклад, зі шкільної програми (пори року, сім'я, будинок, мій друг). Для студентів I–II курсу тексти повинні бути не складними, але лише за формою, а не за змістом.

Так, наприклад, читання про молодь в Німеччині, сучасної німецької літератури, уривків зі статей німецької періодики спонукає студентів поглиблювати свої знання у сфері лінгвокраїнознавства, розвивати повагу до іншого народу та його мови, а також удосконалювати власну мовну компетенцію.

О. В. Діброва виділяє два підходи до домашнього читання: формально-мовний та змістовно-мовленнєвий. Перший підхід розглядає текст як джерело розширення мовних знань студентів, переважно лексичних. Тому основна мета домашнього читання – розширення словникового запасу. Змістовно-мовленнєвий підхід робить текст джерелом інформації, стимулом для подальшого мовленнєвого спілкування на занятті, а основна мета домашнього читання – розвиток монологічного та діалогічного мовлення на матеріалі прочитаного.

Таким чином, розглянемо види завдань згідно з вищезазначеними підходами. Формально-мовний підхід передбачає досягнення мети домашнього читання завдяки виконанню вправ на закріплення лексичного матеріалу. Змістовно-мовленнєвий – вправи та завдання, спрямовані на використання вже відомої та нової лексики для переказу фрагменту тексту, опису головних героїв та навіть спроби передбачити завершення тексту (якщо на занятті розглядається лише фрагмент).

Тому, слід зробити висновок, що завдяки домашньому читанню студенти не лише розширюють свій словниковий запас, а й вивчають лексику у певному контексті, тобто формують мовну компетенцію, розвивають монологічне та діалогічне мовлення на матеріалі прочитаного тексту завдяки після текстовим вправам.

УДК 378.016:81'25–051

Греков В. О.,
ст. викладач,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

СТРУКТУРА УРОКУ ТА ТИПИ ВПРАВ ДЛЯ ДИСЦИПЛІНИ «ПРАКТИЧНИЙ КУРС ПИСЬМОВОГО ТА УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ» СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПЕРЕКЛАД»

Схема підготовки перекладачів у сучасному світі значною мірою відрізняється від схеми підготовки інших студентів філологічних спеціальностей. Зумовлене це по-перше тим, що переклад є практичною лінгвістичною діяльністю, конкретним виявом мови як засобу перекодування інформації, а по-друге тим, що розумова діяльність у процесі перекладу містить свої відмінності, що є достатньо суттєвими.

Враховуючи вищезгадане, вважаємо за потрібне поділити підготовку перекладача на три аспекти – доперекладацький, екстралінгвістичний та суто лінгвістичний.

Доперекладацький етап включає в себе ознайомлення із сутністю професії, її видатними представниками, сучасною ситуацією на ринку праці, етичними засадами перекладу, правилами складання необхідної документації, спілкування із суб'єктами перекладу та замовниками і под.

Екстралінгвістичний етап складається з вивчення реалій, лінгвокраїнознавчих особливостей, потрібних географічних даних, культурологічної специфіки та ін.

Етап суто лінгвістичної підготовки найбільш розлогий і включає в себе вивчення фонетики, граматики, лексики, стилістики, але не в межах однієї мови, а в порівняльному аспекті, обираючи відповідно дві основні мови, які вивчаються.

Виходячи з викладених вище принципів, структура уроку матиме такий вигляд:

Модуль 1. Доперекладацька підготовка.

Варіанти вправ:

- Визначення понять «переклад» як професійна діяльність, «перекладач», «клієнт» «реципієнт» та «носії» як суб'єкти цього роду діяльності;
- Знаходження відомостей про видатних перекладачів, виявлення шляхів їхнє становлення та важливих біографічних відомостей, методик підготовки тощо;
- Аналіз ринку перекладацької праці, актуального на момент навчання;
- Формули калькуляції оплати праці та супутніх розрахунків;
- Формулювання етичного «кодексу перекладача», списків faux pas;
- Структура та вигляд перекладацького портфоліо;
- Емуляція співбесід під час прийому на роботу до перекладацьких агенцій, домовленостей з менеджерами перекладу, перемовин із клієнтами;
- Фактичне оформлення різних типів документів під час перекладу.

Модуль 2. Екстралінгвістична підготовка.

Варіанти вправ:

- Складання списків реалій з певної тематики (кулінарні, побутові і под.);
- Робота з двомовними атласами та глобусами з метою розвитку географічних навичок;
- Виявлення розбіжностей культурологічного характеру (в жестикуляції, поведінці, етиці);
- Прояви поп-культури, вивчення загальновідомих для кожної культури особистостей та подій;
- Списки міжнародних та місцевих організацій, розшифровка їхніх абrevіатурних назв.

Модуль 3. Лінгвістична підготовка.

– Варіанти вправ:

- Усний переклад: ехо-повторювання, послідовний усний переклад, синхронний усний переклад, усна інтерпретація візуальної інформації (презентацій і графіків), аудіовізуальний переклад різноманітної тематики.
- Письмовий переклад: переклад текстів юридичного, медичного, технічного, художнього характеру, офіційних документів, реферативний та анотативний типи перекладу.

Перший модуль доречно викладати на першому році навчання українською мовою, водночас можна викладати матеріал та давати вправи частинами в курсі дисципліни «Основна іноземна мова» (у випадку, якщо дисципліна ПКПУП не викладається студентам першого

курсу); на другому році навчання основною мовою, що вивчається, на третьому році навчання перший модуль вже є надлишковим.

Другий модуль, хоча й викладається в курсі дисципліни «Лінгвокраїнознавство», в курсі «ПКПУП» має бути більш деталізованим і сконцентрованим на тих питаннях, які відіграють роль під час перекладу або в відповідних умовах.

Третій модуль має нести зіставний характер, усі явища фонетичного, граматичного, лексичного та стилістичного характеру мають розглядатися з порівнянням в обох мовах.

За умов урахування викладеної вище структури уроку ефективність перекладача як професійної одиниці можна суттєво підвищити, зменшуючи за такої умови імовірність виникнення під час перекладу труднощів не перекладацького характеру.

УДК 371.3:478:811.112.2

Корягіна А. Ю.,

викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

**МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ
МОВИ СТУДЕНТАМ І–ІІ КУРСІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ
«ПЕРЕКЛАД (англ., нім.)»**

Важливим показником соціального, економічного та культурного розвитку країни є рівень володіння її громадянами іноземною мовою, яка слугує своєрідним мостом між представниками світової спільноти у різноманітних сферах їхнього життя. Не дивно, що у більшості випадків вслід за основною англійською вивчається німецька.

Паралельне вивчення англійської та німецької мов є не лише перспективно виправданим, але й методично вдалим вибором. Обидві ці мови належать до західно-германської сім'ї індоєвропейських мов і є спорідненими у багатьох лексичних та граматичних аспектах. Крім того, досвід, отриманий студентами під час вивчення першої, може бути перенесений на другу іноземну мову.

В сучасному механізмі глобалізації потрібні люди, які не просто добре володіють іноземною мовою, а мають відповідний набір умінь та навичок перекладача. Ця професія є невід'ємною складовою успішного розвитку будь-якого елемента держави, а фахівець, який добре володіє

двома іноземними мовами, стає подекуди просто незамінним працівником для вирішення питання інтернаціонального характеру.

Саме у необхідності швидкого оволодіння німецькою мовою перекладачами на базі англійської і зумовлена актуальність питання, що розглядається нами.

У методиці вивчення мови використання поняття «друга мова» вважається доцільним, якщо людина (учень, студент) уже вивчала хоча б одну, «першу» іноземну мову. Основною метою навчання німецької мови як другої іноземної, так само як і першої, полягає у формуванні у студента таких умінь та навичок (мовних, комунікативних, лінгвокультурних), які б характеризували його як готового до міжкультурного спілкування. Така комунікація – це, як правило, різного роду типові соціально детерміновані ситуації мовного безпосереднього і опосередкованого спілкування.

У процесі вивчення німецької мови на базі англійської для досягнення ефективності паралельного вивчення двох іноземних мов потрібно дотримуватися наступних умов:

1. Рівень знань англійської мови повинен бути не нижче В1 (Intermediate). Якщо студент не має відповідного рівня знань першої іноземної мови, то паралельне вивчення двох іноземних мов не принесе бажаного результату.

2. Для перекладу з німецької мови використовувати англійські слова чи тлумачення.

3. Процес навчання має бути стабільним (щодня) та тривалим (не менше півтори години). Це принесе помітний результат у вивченні обох мов. Адже паралельне вивчення виключає можливість регресу в оволодінні будь-якої з іноземних мов.

4. Потрібно знаходити додаткові шляхи (окрім навчальної аудиторії під час навчання з професійним педагогом) заглиблення в іншомовне оточення. Незамінним помічником тут стає інтернет та наявні у ньому найрізноманітніші програми (Skype, Facebook, Twitter).

5. Процес вивчення мов має бути цікавим для студента. Якщо людина не розуміє та не погоджується з важливістю усунення мовного бар'єру у спілкуванні з людьми інших країн і у неї немає бажання вчити іноземні мови, то ця діяльність стане для неї набридливою.

Оскільки заняття з німецької мови в наведеному нами контексті мають проводитися для студентів-перекладачів, доцільно використовувати такі перекладацькі методи вивчення іноземних мов, як граматико-перекладний та лексико-перекладний (в залежності від того, який мовний аспект – граматика чи лексика – знаходиться у центрі уваги вивчення), текстуально-перекладний (який вирізнявся відривом форми

від змісту). Переклад є п'ятим допоміжним видом мовленнєвої діяльності (на відміну від чотирьох основних – говоріння, аудіювання, читання та письма). Такий вид навчальної діяльності є дуже ефективним у плані усвідомлення культурологічних, композиційних, стилістичних, граматичних та інших відмінностей письма між мовами, що вивчаються.

Важливим моментом паралельного вивчення двох іноземних мов є зняття емоційного напруження під час вивчення нової теми. Ми пропонуємо починати кожен параграф з об'яви теми та паралелей з англійською мовою, щоб студенти почували себе більш впевнено. Бо у студентів філологів та перекладачів часто є страх помилитися у виборі слів чи граматичних форм. Наприклад, під час вивчення теми «Житло» (das Haus, die Stadt, im Zentrum, die Lampe, der Stuhl) чи «Минулий розповідний час. Präteritum» (аналогія утворення: «ed»=«te»). І таких прикладів є безліч.

Отже, англійська мова, яка у більшості випадків вивчається першою у навчальних закладах нашої країни, може стати гарною базою для опанування німецької мови, особливо із застосування візуальних опор у вигляді карток та схем з численними аналогіями та паралелями між вказаними іноземними мовами.

УДК 811.112.2'38:821.112.2-32

Мукатасва Я. В.,

канд. філол. наук, доцент,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

НЕВЛАСНЕ-ПРЯМА МОВА У НОВЕЛАХ ТОМАСА МАННА

Дослідження невласне-прямої мови (НПМ) в сучасній художній літературі, аналіз синтаксичних і лексичних ознак суб'єктного плану в авторській мові, типології невласне-прямої мови у сучасній німецькій літературі, характеристика мовних традицій і мовного новаторства в художній реалізації невласне-прямої мови привертають увагу багатьох дослідників. Усі вони зосереджені на ґрунтовній інтерпретації форм репродукції авторського і чужого мовлення на матеріалі художнього тексту.

Актуальною проблемою мови художньої літератури є вивчення оповідальної техніки, до якої слід віднести також форми репродукції невласне-прямої мови.

Невласне-пряма мова є особливим типом мовлення, вона є проміжною між прямою і непрямою мовами, а тому має спільні з ними ознаки. Для неї характерними є лексичні і синтаксичні засоби відтворення чужого мовлення. У той же час НПМ подається від автора, але в мову автора вплітається мова дійової особи. Таким чином, думки та настрої персонажа, його внутрішнє мовлення, передається автором. З непрямою мовою невласне-пряму мову зближує те, що дієслова і займенники вживаються у третій особі.

Традиції використання невласне-прямої мови як художнього прийому в німецькій літературі беруть свої витoki у давньо-верхньонімецькому та середньовісньонімецькому періодах. Невласне-пряму мову як стилістичний прийом використовували у XVII ст А. Гріфіус і Г. Грімельсгаузен, у XVIII ст. – К. М. Віланд та Й. В. Гете, у XIX ст. – Г. Бюхнер, Т. Фонтане, Е. Меріке тощо.

На початку XX ст. НПМ стає автономною, вона перетворюється із спонтанного художньо-стилістичного засобу психологізації та драматизації на свідомий літературно-художній прийом і слугує засобом передачі чужої мови. Становлення НПМ як мовностилістичного і художнього прийому та способу репродукції чужої мови в німецькій літературі пов'язано насамперед з національними мовними і художніми традиціями. Розмаїття функцій НПМ по-новаторськи продовжується і реалізується в німецькомовній літературі XX і XXI ст. В німецькій літературі НПМ з'явилася вперше у Томаса Манна під безпосереднім впливом Е. Золя. Використання НПМ як форми репродукції чужої мови, як стилістичного прийому в художній літературі пов'язано з іменами німецьких письменників Т. Манна, Г. Манна, Л. Фейхтангера, А. Зегерс, В. Бределя, Г. Беля.

Невласне-пряму мову розглядають як стилістичний прийом відтворення внутрішнього мовлення персонажів, виділяють комунікативні типи невласне- прямої мови – монологічний і діалогічний. Особливий інтерес з цієї точки зору представляє вивчення здобутків класичних німецьких письменників – майстрів світової літератури, зокрема Томаса Манна, в новелах якого мають місце ці комунікативні типи НПМ.

Найбільш вагомими у новелах Томаса Манна є синтаксичні особливості НПМ. Синтаксична своєрідність НПМ є предметом лінгвістичних студій і зараз. В цьому аспекті заслуговує на увагу думка К. Я. Кусько, яка вважає, що НПМ є важливою для розуміння її стилістичної дієвості. Томас Манн започаткував так званий метод цитатного проникнення головних героїв в авторську мову і тим самим створив нову структурно-семантичну модель невласне-прямої мови – цитатну НПМ.

У своїх новелах автор використовує внутрішній монолог, який вважається одним із продуктивних видів НПМ.

Was für ein unbegreiflicher Affe, dachte Tonio Kröger in seinem Sinn.

Характерною ознакою невласне-прямої мови у новелах Томаса Манна є наявність окличних та питальних речень, які виступають ефективним засобом психологізації розповіді, дозволяють зануритися у складний механізм розумових процесів та прихованих внутрішніх емоцій. Слід зазначити, що найчастіше вони властиві внутрішній невласне-прямій мові і зорієнтовані не стільки на адресатів внутрішнього художнього світу, скільки на зовнішніх реципієнтів – читачів та слухачів. Наведемо приклад із новели «Тоніо Крөггер»:

Wie ordentlich und einverstanden mit allem und jedermann sie sich fühlen müssen! Das muss gut sein.... Was aber ist mit mir, und wie wird dies alles ablaufen?

У структурі невласне-прямої мови в новелі автор застосовує словесний повтор з метою надання висловлюванню емоційного забарвлення, що наближує його до розмовного.

Warum, warum war er hier? Warum saß er nicht in seiner Stube am Fenster und las in Storms «Immensee» und blickte hier und da in den abendlichen Garten hinaus, wo der alte Walnußbaum schwerfällig knarrte?

Томас Манн у своїх новелах за допомогою НПМ відтворює дійсність у різноманітних суб'єктивних зображеннях, що створюють ефект багатоплановості оповіді. Невласне-пряма мова у новелах виступає засобом розкриття внутрішнього світу героя, сприяє створенню його психологічного образу.

УДК 81'255.4'37

Науменко А. А.,

ст. викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ВІДТВОРЕННЯ СЕМАНТИКИ КОЛЬОРОПОЗНАЧЕНЬ ЯК ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧА ПРОБЛЕМА

Феномен кольору – предмет вивчення багатьох наук, складова багатьох мистецтв. Спроби розробити теорію кольору сягають часів Платона. Кольори – частина мовної картини світу. Кожна мова має свій спосіб членування спектра. Колір є психологічним, емоційним, культурним феноменом.

Кольоропозначення, колороніми, кольороназви – лексеми, денотативним значенням яких є ознака кольору.

Питання відмінностей кольоропозначень у різних мовах залишається актуальним. Кожен народ одержує однакові кольорові враження, а проте в кількості назв ми побачимо величезну різницю. Відмінності в системі кольоропозначень різних мов обумовлені відмінностями природних умов проживання людей, носіїв цих мов, а також їх психофізичними особливостями. Тобто більшість слів-кольоропозначень у різних мовах відображають не лише спектральний склад світла на певній території, а й несуть у собі національну специфіку світосприймання народу, його етноідентичність.

Є країни, образ яких сприймається крізь призму кольору. Іспанія – найяскравіший тому приклад. У створенні образу Іспанії колір бере активну участь як засіб пізнання і осмислення картини світу. Фіксує унікальну інформацію про навколишню природу, своєрідність етнічного шляху народу, його етнічних традицій, особливостях художнього бачення тощо. Розуміння кольору, а також пов'язані з ним асоціації, ґрунтуються на віковичних традиціях певного етносу. У різних мовних культурах наявні свої асоціативні уявлення про колір, які відображаються в мові метафоричними переносами значень, специфічними порівняннями, конотаціями тощо. Тому все це в поєднанні з авторською манерою письменника, з його власною палітрою кольорів і відтінків створює певні труднощі під час перекладу та сприймання кольоропозначень іншомовними реципієнтами. Роман Х. Беленьо *Luna Verde* перекладено дослівно «Зелений місяць» і в українського читача така назва не викликає жодних асоціацій. Але в культурах іспаномовних народів зелений колір це символ надії, він втілює молодість, життєрадісність.

Колір є одним із концептів культури, що має багатосистемну, багаторівневу структуру переплетену з іншими концептами і ознаками. За ним стоїть світ образів, метафор, система соціальних відносин. Кольоропозначення акумулюють соціально-історичну, інтелектуальну, емоційну інформацію конкретного національного характеру.

Походження кольорового символу, його зміст, відношення до тих чи інших подій та явищ в житті людей, міжкультурна різниця у кольоровій символіці – є одним із питань перекладознавства. Зіставний аналіз дозволяє виділити наступні типи відповідностей між кольоропозначеннями різних мов (української та іспанської) : повна еквівалентність, часткова еквівалентність, відсутність еквівалентності. Серед прийомів відтворення кольоропозначень: експлікація, інтенсифікація колірної ознаки або послаблення колірної ознаки оригіналу в перекладі.

Науменко А. М.,
д-р філол. наук, професор, зав. кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ЧИННИКИ РОЗБІЖНОСТЕЙ МІЖ ОРИГІНАЛОМ І ПЕРЕКЛАДОМ

1. Глибинні розбіжності (тобто філософічні, психологічні та філологічні у межах лінгвістики, літературознавства, перекладознавства тощо) між оригіналом та перекладом можна панорамно й деталізовано розглянути лише в окремій статті, а тут треба просто уточнити думку англійця А. Тайтлера (1791) про різносистемність мов оригіналу і перекладу, через що, як він справедливо вважав, точний лінгвістичний переклад є неможливим, і тому пропонував зберігати в перекладі не стилістику оригіналу, не його семантику, а лише «*враження*», яке оригінал викликає у читача. І дійсно: на лексичному рівні значеннєва структура лексеми будь-якої мови є ідентичною: денотат (речове, загальнонаціональне, словникове значення), конотат (додаткове, випадкове в історичному сенсі, але теж загальнонаціональне, словникове значення), контекстуальне (додаткове, випадкове, прив'язане тільки до конкретного тексту, незагальнонаціональне, несловникове) значення, авторська семантика (використання мовцем будь-якої лексеми у новому, несловниковому, несподіваному сенсі, який не має ніякого відношення до денотативного, конотативного, контекстуального вмісту лексеми і через це ніколи ніким – навіть самим мовцем! – не може бути дешифрований).

2. Значеннєва структура слова у будь-якій мові є ідентичною, але її семантична наповненість завжди залишається національно та авторськи забарвленою і дуже рідко може в чомусь співпадати в різноструктурних мовах. Навіть тоді, коли денотати в таких мовах будуть ідентичними, їх семантичний обсяг або морфологічна валентність (тобто вміння поєднувати себе з іншими частинами мови) можуть бути значно різними. Навіть тоді, коли денотати перекладених слів будуть ідентичними, конотати можуть бути різними, не кажучи вже про контекстуальні значення.

3. Якщо на граматичному рівні порівнювати мови, то в очі впадає велика кількісно і значеннєва якісно різниця морфологічних категорій: наприклад, відсутність артикля та багатства часових форм дієслова в українській мові і – навпаки – наявність в ній категорії вида дієслова, відсутність якої в німецькій мові призводить часто-густо до

перекладацького глухого кута під час передачі таких рис українського дієслова, як повторність дії, її раптовість або ж постійність, її багаторазовість тощо. У сфері синтаксису наявність деяких особливостей речення в одній мові та їхня відсутність в іншій призводять до непереборних перекладацьких невідповідностей.

4. Аналогічні перекладацькі труднощі можна знайти і у фонетичній сфері, але тут ситуація є значно легшою, бо – на відміну від лексичного і граматичного рівнів, де все ще перекладачі продовжують ревниво зберігати у перекладі стилістику оригіналу, – давно вже відмовились від перенесення у переклад фонетичної копії оригіналу і зберігають лише її прагматичну функцію. Так, наприклад, можна, звичайно, шевченківський звуковий повтор «га-» («*Гармидер, гамір, гам у гайі*») повторити у будь-якій мові, але чи збережеться за такої умови звукопис Шевченка: звуковий образ крикливих птиць серед дерев?! Подібна ситуація і з російською народною мудрістю «*Сам є сошкой – семеро є ложкой*», повтор приголосного «с» в якій (так звана «*консонантна рима*» середньовічної поезії в багатьох країнах) можна легко відтворити у будь-якій мові, але чи буде в такому випадку збереженою лексика народного звукопису, яка відіграє тут головну змістовну роль?!

5. Сьогоденний стан перекладознавства в Україні зокрема та у світі взагалі свідчить про те, що наука про переклад ще не відвоювала собі права і сенсу на творче буття, бо в ній майже всі названі чинники та умови ще не визначені, ще не усталені, ще дискусійні. Так, об'єктом її дослідження повинна бути тріада оригінал-перекладач-наслідок, але багато хто із сучасних перекладознавців вважає за такий лише останній член названої тріади (наслідок), перетворюючи теорію і практику перекладу (в залежності від акцентування у тексті мовного, позамовного чи знакового аспекту) на лінгвістику, літературознавство, семіотику, або визначає об'єктом дослідження лише останні два члени (перекладач-наслідок), уподібнюючи тим самим теорію та практику перекладу звуженому творчому акту, що дозволяє відносити перекладознавство до психолінгвістики, лінгвістики когнітивної тощо. Аналогічні дискусії точаться і на терені методології перекладознавства. Звісно, що у неї може бути лише один метод – оцінне (тобто аналітичне, філологічне, лінгвопоетичне) порівняння наслідку та оригіналу, але вивчення наслідку проводиться багатьма дослідниками із зовсім інших позицій: загальної стилістики, контрастивного або порівняльного мовознавства, психолінгвістики, теорії літератури тощо. Як результат – практика перекладу поширюється безмежно (сьогодні беруться за лінгвістичний переклад

будь-якого тексту), теорія давно вже стала бадьоро-оптимістичною (вона сліпо вірує і фальшиво-блискуче доводить, що перекласти можна все), але якщо хто-небудь спробує порівняти переклад та оригінал, то він обов'язково схопиться за голову, бо суттєві розходження між ними зустрине на кожному кроці: від ляпсусів перекладача до прикладів об'єктивної неспроможності мови перекладу втілити ключові поняття мови оригіналу.

6. Такими ж дискусійними виступають сьогодні сфера дослідженості тематики й проблематики, з одного боку, і – з іншого – теоретична база перекладознавства (його аксіоми, тобто положення, які для своєї вірогідності не потребують ніякого логічного обґрунтування і котрі багатьма сучасними перекладознавцями перетворені на теореми, цебто твердження, які вже для своєї істинності вимагають аргументованих доказів). Так, після оригінальної і науково вагомої розвідки німця Ульриха Віламовітц-Мьоллендорфа (1891, «**Що таке переклад**») аксіомою повинен був стати постулат, що точних перекладів одного оригіналу може бути стільки, скільки є його перекладачів, бо кожен з них (перекладачів) не може не залишити у перекладі свого суб'єктивного сліду. Але і сьогодні перекладознавці на кількісно значному але змістовно помилковому матеріалі безупинно спробують довести, що цей перекладач щось недопереклав і що це обов'язково виправить перекладач наступний.

7. В антології 2002 року про німецькомовну лірику Буковини відомий український перекладач і літературознавець П. В. Рихло називає поезію українського минулого то «загубленою арфою», то «затонулою поетичною Атлантидою».⁹⁰ І хоча цими двома означеннями він окреслює сьогоднішню забутість дослідниками і читачами колись пишного квітучого красномовного осередка буковинської літератури, все ж після знайомства з його збіркою здається, що їх треба використати не у прямому авторському, а такому переносному змісті, який має для перекладознавства загально теоретичний і вагомий практичний характер: а чи не загублюється «арфа» оригіналу під час його лінгвістичного перекладу, чи не поглинають «води» лінгвістичного перекладу «Атлантиду» першотвору? Неважко почути, що у наведеному запитанні акцент ставиться не на перекладачеві (все одно, буде він конкретно людиною або ідеальною абстракцією), а на обмеженості самого традиційного (лінгвістичного) перекладу, а зважаючи на те, що П. В. Рихло є одним з не кількісних в європоцентристському світі і одним з якісних в Україні прихильників монографічного перекладу, поставити питання саме так буде цілком справедливим.

8. Копіткий порівняльний аналіз перекладу і оригіналу завжди свідчить про велику кількість суттєвих розбіжностей між ними (про формальні розбіжності мова тут не йде, бо і так зрозуміло, що вони просто повинні бути через національну забарвленість усіх мовних рівнів): різні стилістики, різні змістовні асоціації, різні національні мотиви, різні творчі мотивації тощо. Тому вже зараз можна сказати, що *«арфа»* першоджерела дійсно загублюється, але не нащадками, а через лінгвістичний переклад; що *«поетичну Атлантиду»* оригіналу справді затоплюють, але не водами забуття, а лінгвістичною водою перекладу. Зрозуміло, що тут проблема не у перекладачеві, а у суті традиційного лінгвістичного перекладу взагалі, з одного боку, і у сенсі перекладацького текстотворення, з другого. Зовсім же не випадково перекладач часто-густо навіть покращує оригінал, бо без цього нісенітниця автора першотвору будуть читачем сприйняті як безглуздя самого перекладача. Лише тоді *«арфа»* оригіналу не буде втраченою, а його *«поетична Атлантида»* залишиться незатопленою.

УДК 811.112.2'255:659.1

Ніколащенко Ю. А.,

викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ТРУДНОЩІ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ НІМЕЦЬКИХ РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ

Як зарубіжними так і вітчизняними вченими приділяється велика увага проблемі перекладу рекламних текстів. Переклад рекламних текстів на німецьку мову є дуже специфічним, креативним видом перекладу, оскільки потрібно передати або відтворити іншою мовою, те що по суті не піддається перекладу: образність, дошкульні заголовки, крилаті вирази, асоціативно-візуальні ряди. Рекламний текст за своєю структурою, цілям і задачею сильно відрізняється від художнього або технічного текстів. У процесі перекладу рекламних текстів перекладачеві доводиться вирішувати не тільки лінгвістичні проблеми, обумовлені розходженнями в семантичній структурі мови оригіналу і мови перекладу, а й проблеми соціолінгвістичної адаптації тексту. Для того щоб рекламний текст повною мірою виконав свою комунікативну функцію, його необхідно включити в культурне середовище мови перекладу. Іншими словами він повинен викликати в цільової аудиторії ту ж реакцію, що і текст оригіналу.

Відповідно до думки В. Н. Комісарова, перекладачеві під час перекладу рекламних текстів доводиться вносити додаткові корективи в текст з урахуванням його прагматичного аспекту. Завдання реклами – забезпечити необхідну реакцію на текст перекладу з боку певної групи споживачів і є однією з найбільш складних умов. Якщо перекладач ставить перед собою завдання домогтися заданого комунікативного ефекту, то йому часто доводиться вдаватися до прагматичної адаптації тексту, що виходить за рамки перекладу. Подібна адаптація під час передачі іноземною мовою, наприклад, тексту реклами, який повинен забезпечити збут цього товару, нерідко призводить до написання нового паралельного тексту, що враховує специфічні смаки і нахили майбутніх покупців. Реклама все частіше втручається в життя людини, керуючи ними на свідомому і несвідомому рівнях. Це явище соціально-психологічне. Це багатоплановий товар, який стосується саме затаєних ділянок психіки сучасної людини. Психологічний вплив рекламної інформації проявляється у процесах переробки рекламних повідомлень – емоціях, думках, можливих рішеннях, які обумовлюють конкретні поведінкові акти покупця. Виходячи з цього, ми виділили три типи рекламних текстів за способом їхнього впливу на споживача: раціональна, емоційна реклама і реклама змішаного типу.

В емоційних німецьких рекламних текстах переважає описовий тематичний розвиток з позитивною емоційною оцінкою теми. У мові реклами, особливо в емоційно забарвлених текстах, так само, як і в інших областях сучасної німецької мови, часто зустрічаються англійцизми. Емоційна, або асоціативна, реклама звертається до почуттів і підсвідомо впливає на формування потреб у покупця. Предметом емоційних рекламних текстів є, в першу чергу, предмети споживання (одяг, меблі, продукти, автомобілі), сервіс (наприклад, сервіс в туризмі). У них майже виключно домінує тактика «чорного і білого».

Оскільки мова реклами завжди персональна, і людський фактор відіграє найважливішу роль, в тексті враховується не тільки відповідне положення речей, а й потенційний покупець. У той час, як якості тематичного поняття повинні вказуватися завжди правдиво, висловлювання про гіпотетичного клієнта є чисто емоційними, наприклад, в рекламі червоного вина клієнти охарактеризовані таким чином: *«Für Leute, die modern und aufgeschlossen sind. Die es verstehen, bewußt und unkompliziert zu genießen. Die eben ein wenig anders sind»*. Люди охарактеризовані тут двоюким способом:

1) за допомогою лестливих прикметників *«modern»*, *«aufgeschlossen»*, опису *«Die eben ein wenig anders sind»*, тобто оригінально. Називаються бажані усіма людьми якості;

2) за допомогою близького визначення їхнього способу дії (за допомогою модифікативних модальних прислівників «bewußt und unkompliziert»). Так, особисте ставлення представлено вільно і повністю необґрунтовано, оскільки між згаданим продуктом і будь-яким потенційним споживачем не існує безпосередніх відносин. Зусилля заздалегідь зробити клієнту комплімент в разі правильного вибору веде тут до порушення логічних норм.

Щоб рекламний текст виконував свою комунікативну функцію, його мало перевести, він повинен бути включений в культурне середовище мови перекладу. Ця інтеграція може бути здійснена вже на базі виконаного чорнового перекладу, тоді реклама заново створюється. Але навіть завдання перекласти рекламу в чорновому варіанті важко здійснення, тому що рекламний текст перевантажений засобами, які націлені, головним чином, на те, щоб спонукати споживача придбати товар. За такої умови виникає «конфлікт форми і змісту», і перекладач багато чого не в змозі передати.

Порівняльний аналіз способів передачі безеквівалентної лексики на мови перекладу дозволяє зробити висновок, що не існує універсальних прийомів перекладу безеквівалентної лексики (а до неї можна віднести діалектні, просторічні слова, іноземні і модні слова, мовні прийоми, такі, як гра слів, гіперболи, метафори та ін.). В кожному окремому випадку перекладу рекламного слогану перекладацьке завдання вирішується заново, з урахуванням контексту і фонові інформації, а також залежить від вибору операційної одиниці перекладу і майстерності перекладача, водночас найбільш вживаними прийомами перекладу безеквівалентної лексики в рекламі (в першу чергу, для передачі товарного знаку) є транскрипція і транслітерація.

Таким чином, для успішного виконання перекладу текстів реклами німецькою мовою перекладач повинен знати особливості текстів цього виду, вміло використовувати стратегії і прийоми перекладу.

УДК 81'25'276.6'373

Муратова В. Ф.,
канд. філол. наук, ст. викладач,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ЛЕКСИКИ

У сучасному глобалізованому суспільстві фахова компетенція перекладача тісно пов'язана з його здатністю пристосуватися до змін у професійному та діловому спілкуванні. Знання специфічної лексики,

правил відтворення термінології є невід'ємною частиною компетенції перекладача. Потрібно також зазначити проблему виділення такої професійної лексики із корпусу загальнозвичиваної, що зумовлює збільшення помилок через недоречну передачу вузько-спеціалізованих термінів. Наприклад: термін «*планування*» в німецьких текстах передається як «*Planung*», хоча по-декуди зустрічається некоректний варіант – «*Planierung*». Отже значення професійної термінології набуває значної ролі у сучасному професійному перекладі.

Проблема співвідношення професійної лексики та підходів до її класифікації була предметом дискусій упродовж тривалого часу, проте, однозначного вирішення цього питання немає й досі. Над вивченням та класифікацією термінів працювали такі лінгвісти як Г. О. Винокур, А. А. Реформатський, О. С. Ахманова, В. П. Даниленко, Н. З. Котелова, С. В. Гринев, Т. Л. Канделакі, В. М. Лейчик та інші.

Професійне спілкування у сучасному світі може охоплювати водночас декілька галузей: економіка та право, маркетинг та хімічна промисловість тощо. Через це однією з проблем під час перекладу спеціалізованої лексики є недоречне вживання професіоналізмів: «*фізична особа*» – «*physische*» замість правильного еквіваленту – «*natürliche Person*».

Причиною виникнення таких помилок можна вважати недостатню обізнаність перекладача у тій, чи іншій сфері професійного спілкування.

Погосян А. поділяє всі можливі перекладацькі помилки під час відтворення спеціалізованої лексики на декілька видів. Центральним поняттям його класифікації виступають «*Interferenzfehler*», які пояснюють домінуючий характер елементів рідної мови, що, в свою чергу, впливає на сприйняття іншомовних конструкцій та структур. Яскравим прикладом такого виду помилок може виступати словосполучення – «*суб'єкт підприємницької діяльності*», яке часто-густо відтворюють дослівним перекладом – «*Subjekt der Unternehmertätigkeit*», хоча доречним було б перекласти як «*Wirtschaftssubjekt*».

Іноді перекладачі настільки занурюються в оригінал, що намагаються відтворити його якомога точніше мовою перекладу, забуваючи про адекватність відносно вихідного тексту, а також про усталені традиції перекладу вузько-спеціалізованої лексики.

Інтернаціональні слова потрапляють у ту чи іншу мову або завдяки запозиченню з іншої мови, або внаслідок того, що дві мови запозичували відповідне слово з якої-небудь третьої мови (наприклад, з латинської або грецької). Вони збагачуються новими зв'язками, вступають у нові сполучення і нерідко потребують вибору нових перекладацьких еквівалентів, незареєстрованих у словниках. Найбільша кількість помилок, які допускаються у перекладах виникають саме через вищевказаний лексичний феномен, що створює труднощі

під час перекладу. Наприклад: словосполучення «*інтелектуальна власність*» – «*intellektuelles Eigentum*», хоча є широко вживаний термін «*geistiges Eigentum*». Утворення «*неправильного інтернаціоналізму*» – одна з типових помилок під час перекладу професійної лексики.

Вірний вибір слова для перекладу без словника часто має вирішальне значення, бо жоден словник не може містити усю постійно зростаючу кількість термінів. Повноцінне розуміння німецького терміну означає і можливість правильного вибору слова для перекладу (так, наприклад, *Braunkohle* – *буре вугілля*, а не *коричневе*).

УДК 81'255

Гончаренко Л. О.,

канд. філол. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ІСТОРИЯ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ПЕРЕКЛАДУ В НІМЕЧЧИНІ

Серед численних складних проблем, які вивчає сучасне мовознавство, важливе місце займає вивчення лінгвістичних аспектів міжмовної мовленнєвої діяльності, яку називають «перекладом» або «перекладацькою діяльністю». Переклад – це, без сумніву, дуже давній вид людської діяльності. Як тільки в історії людства утворилися групи людей, мови яких відрізнялися один від одного, з'явилися і «білінгви», які допомагали спілкуванню між «різномовними» колективами.

З виникненням писемності до таких усних перекладачів «глувачів» приєдналися і перекладачі письмові, які перекладали різні тексти офіційного, ділового і релігійного характеру. З самого початку переклад виконував найважливішу соціальну функцію, роблячи можливим міжмовне спілкування людей. Поширення письмових перекладів відкрило людям широкий доступ до культурних досягнень інших народів, зробило можливим взаємодію та взаємозбагачення літератур і культур. Можна виділити основні епохи в розвитку теорії німецького перекладу:

1) Епоха Середньовіччя. Вона характерна тим, що з поширенням християнства переклад отримує нову роль – поширення Слова Божого. Переклад Біблії стає основним предметом перекладу. Визначальним фактором під час перекладу було функціонування перекладеного тексту в суспільстві, а не сам процес. Переклад сприймається як діяльність, спрямована на досягнення моральної та дидактичної мети, а

також чіткої політичної ролі в суспільстві. Не відступаючи від давніх принципів, перекладач відтворює не слова, а суть. Мета перекладача – це текст, який зрозумілий і доступний кожному, хто вміє читати. Високий статус імітації в ті часи означав, що оригінальність перекладача не схвалювалась. Майстерність білінгва полягала в точній передачі всіх тем та ідей, які були в оригіналі.

Представником цього періоду можна назвати Ноткера Німецького (Губастого) (Notker der Deutsche, 950–1022).

2) Епоха Відродження. В цей період перше місце серед перекладених книг (XIV ст.) мають античні автори. Починає зароджуватись художня література. Період з XV по XVI ст. характерний тим, що переклад точно передає оригінал за змістом з дотриманням норми рідної мови. Вже після винаходу друкарства в XV ст. різко збільшилася кількість переказів. У зв'язку з цим в XVI ст. були зроблені перші спроби створити теоретичні основи перекладу.

Представниками цього періоду є Генріх Штейнхфель (Henry Steinhöfel, 1412–1482): переклади Езопа і Боккаччо; Альбрехт фон Ейб (Albrecht von Eyb, 1420–1475): переклади Плавта; Мартін Лютер (Martin Luther, 1483–1546): переклад Біблії німецькою мовою.

3) Епоха Просвітництва. Її можна охарактеризувати тим, що до середини XVII ст. відбувався конфлікт абсолютної монархії і парламентаризму. Це призвело до цілковитих змін в теорії літератури і, як наслідок, до змін в статусі перекладу. До цього періоду належить також «Маніфест вільних перекладачів», тобто художній світ дозволяє перекладачам робити з текстом все, що вони забажають. У XVIII ст. всі перекладачі намагалися, з одного боку, відтворити дух оригіналу, а з іншого – хотіли осучаснити твори. Важливим елементом теорії перекладу XVIII ст. є надання читачеві права говорити з письменником одною мовою на основі загальної культури. Це право читача нерозривно пов'язане з поняттям оригінального тексту. Для XVIII ст. було типово порівняння перекладача з художником-портретистом. Представником епохи Просвітництва є Іоганн Крістоф Готшед (Johann Christoph Gottsched, 1700–1766). Він разом зі своєю дружиною перекладав німецькою мовою твори П. Корнеля, Ж. Расіна, Мольєра. Основна праця Готшєда – «Досвід критичної поетики для німців» (1730).

4) Епоха Романтизму. У XVIII ст. ставлення до перекладу як до виду діяльності в цілому ґрунтується на оцінці суспільством ролі творчості, поезії в духовному житті. В XIX ст. існувало дві протилежні точки зору про сутність перекладу:

– Переклад розглядався як розумова категорія (звідси когнітивна лінгвістика). Перекладач – це мислитель, творчий геній;

– Переклад вважався механічною роботою, спрямованою на ознайомлення читачів з оригінальним текстом або його автором.

В цілому, вважалося, що процес перекладу повинен спонукатися вищою творчою силою. Якщо ж перекладач її не відчуває, то переклад стає механічною роботою.

Видатними постатями цієї епохи були Йоганн Гете (Johann Wolfgang von Goethe, 1749–1832), Август Шлегель (August Wilhelm von Schlegel, 1767–1845), Фрідріх Шлегель (Friedrich Schlegel, 1772–1829), Фрідріх Гельдерлін (Johann Christian Friedrich Hoelderlin, 1770–1843), Фрідріх Шлейєрмахер (Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, 1768–1834).

5) Сучасна епоха. Представниками цієї епохи є Альбрехт Нойберт (Albrecht Neubert, 1930). Його праці – «Pragmatische Aspekte der Übersetzung», «Text and Translation». Отто Каде (Otto Kade, 1927–1980). Він відомий своєю працею – «Some Methodological Aspects of Simultaneous Interpreting». Вольфрам Вілс (Wolfram Wilss, 1925–2012): основна праця – «Перекладацька наука: Проблеми і методи». Герт Егер (Gert Jäger, 1935): основна праця – «Переклад і лінгвістика перекладу».

У XX ст. в практиці перекладу не лише в Німеччині, а й в усіх країнах Європи існували і розвивалися загальні тенденції, які продовжували перекладацьку традицію XIX століття. Разом з тим, становлення літературної мовної норми спричинило серйозні зміни нормативних вимог в перекладі.

Таким чином, перекладознавство розглядається в сучасній лінгвістиці як синоніми одного поняття – науки про переклад. Як і будь-яка наука, теорія перекладу має свій предмет дослідження. На відміну від інших наук предмет дослідження теорії перекладу трохи незвичний. Саме слово переклад має кілька значень: вид людської діяльності, процес переходу від вихідної мови до мови перекладу, отриманий в результаті цього текст і, нарешті, осмислення закономірностей перекладацького процесу. Сучасна теорія перекладу в якості відправної точки виходить з того, що переклад, як і мова, є засобом спілкування. Звідси назва цієї теорії – комунікативна модель перекладу.

Своїм подальшим розвитком комунікативна теорія багато в чому зобов'язана дослідженням російських вчених В. Н. Комісарова і А. Д. Швейцера.

В цей час перекладознавство в Німеччині – міждисциплінарна і багатогалузева наука, в основі якої лежить лінгвістичне розуміння комунікації. Предметом дослідження загальної лінгвістичної теорії перекладу є перекладність, еквівалентність, нормативність і якість

перекладу. Основний метод дослідження в теорії перекладу – зіставлення, яке здійснюється на основі конкретних текстів чи мовних ситуацій, з глибинним урахуванням їхніх контекстів.

Отже, зауваження літературознавчого і лінгвістичного характеру можна знайти у багатьох перекладачів і науковців впродовж багатьох століть. Вони підготували ґрунт для створення розгорнутих перекладацьких концепцій, які з'явилися вже в XX столітті. У зв'язку з тим, що протягом кількох десятиліть в Німеччині існували дві самостійні держави, теорія перекладу отримала неоднаковий розвиток в східній і західній частині Німеччини.

ПІДСЕКЦІЯ: Слов'янські мови і мовознавство в контексті сучасної європейської культури

УДК 811.161.2

Жигалкіна Ю. М.,
викладач,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

НАЦІОНАЛІЗМ У ЛІТЕРАТУРІ: ПРОБЛЕМАТИКА ПОНЯТТЯ (ЗА ТВОРЧІСТЮ МАРІО ВАРГАСА ЛЬЙОСИ І ТАРАСА ШЕВЧЕНКА)

Необхідною умовою здійснення літературою своєї націєтворчої функції є її глибинне розуміння та філософське сприйняття значною кількістю громадян держави. При цьому важливим є і сам процес подолання недоліків на етапі становлення нації та знаходження необхідних ключів для покращення читацького, а отже і суспільно-культурного простору держави. Для розуміння питання: *«Діалог чи суперечність є визначальним фактором між нацією та літературою?»* мусимо, в першу чергу, зрозуміти, якою мірою та в який спосіб література репрезентує національні питання сьогодні та, водночас, як сама нація сприймає надбання геніїв рідного художнього слова.

Розуміння національних питань нині (питань свободи, національного самоутвердження, мовного питання та ін.) є визначальним на шляху розвитку та росту країни як у вирішенні її внутрішньодержавних питань, так і в утвердженні її позицій на міжнародній арені як держави із власною самобутньою історією, культурою та традиціями.

Націоналізм у літературі – це результат, своєрідна трансляція того, як в одному понятті можуть «вживатися» нація та література.

Однак сьогодні маємо можливість почути як негативні, так і позитивні оцінки цього процесу. Чи є місце націоналізму в літературі? Спробуємо визначити це, розглядаючи твердження перуанського письменника Маріо Варгаса Льйоси та творчий доробок українського поета Тараса Шевченка.

Маріо Варгас Льйоса, який у 2012 році став лауреатом Нобелівської премії з літератури, отримуючи премію Свободи досить категорично висловився проти націоналізму, стверджуючи, що *«в наш час це стало великою загрозою для свободи»*. Письменник розглядає націоналізм як суто політичний метод регулювання будь-яких суспільних відносин, наголошуючи, що він є *«проявом ностальгії за комунізмом та*

фашизмом, ...проявом комплексу неповноцінності і неминуче тягне за собою авторитаризм, свобода при цьому неможлива).

Націоналізм за Льюїсою, тобто неучасть у глобалізаційних світових змінах, свідчить про упередженість, неповноцінність та культурну бідність суспільства, а, отже, і кожного окремо взятого її громадянина. *«Націоналізм, мені здається, є найгіршою конституцією людини. Я завжди жахався цієї форми фанатизму. А крайнім випадком націоналізму є культурний націоналізм».* З таким твердженням нобелівського лауреата можна погодитись, якщо говорити про суто позитивні ефекти сучасної глобалізації, адже культурна інтеграція – це своєрідний обмін цінностями, зокрема і літературними, між країнами на світовій арені. Такий обмін можливий лише тоді, коли країні є що продемонструвати, є що показати, засвідчивши неповторність та самобутність власної культури, яка б у перспективі стала цінною частиною культурного мегасоціуму.

Враховуючи усю привабливість та перспективність соціокультурної глобалізації, слід пам'ятати і про так званий темний бік медалі. Прискорення темпів глобалізації все більше провокує нерівність та деградацію загальнолюдських цінностей, а вплив глобалізації на культуру, в першу чергу на літературу, досить часто призводить до її самоанулювання. Пояснити це легко: література є своєрідним продуктом, який також як експортується, так й імпортується. Більші країни, «країни-передовики» можуть без проблем заповнити літературний ринок «менших» за себе. Це світ *інтеграційної торгівлі* зі своїми законами, конкуренцією та виживанням. Культурна інтеграція стирає кордони, диктуючи свої умови, та применшує вартість національних питань, переводячи їх у глобальну перспективу. Для країн, які перебувають на етапі свого становлення (політичного, економічного, культурного), зокрема і для України, такий процес може призвести до негативних наслідків – втрати власної самобутності та позбавлення можливості усвідомити свої цінності та ідеали під натиском «експортованої культури» закордоння.

Дискусійного характеру набуває ще одне твердження Льюїси: *«...на відміну від інших доктрин та ідеологій, як от соціалізм, демократія чи лібералізм – націоналізм не породив жодного вартого згадки філософського чи політичного трактату, а лише памфлети, яким частенько властива образлива і войовнича риторика...».* Тут не можна не згадати про українського генія художнього слова Тараса Шевченка, якого сучасники вважають *поетом нації*. Чи націоналізм Шевченка *«не вартий згадки»*? На це питання зможемо відповісти лише тоді, коли зрозуміємо, у чому полягає *націоналізм* Шевченка.

Націоналізм Тараса Шевченка – це викриття за допомогою творчості форм соціальної несправедливості, національного гніту,

порушення свободи людини, її прав та гідності в умовах асиміляторської політики царського уряду. Його *націоналізм* – це боротьба за свободу нації.

Творчий доробок Шевченка засвідчив початок нового етапу у розвитку українського письменства. У складні часи політичного та культурного поневолення Шевченко створив самобутню літературу українського етносу, яка не підлягала під марку «загальноросійської» і не була складовою тодішньої насильницької культурної асиміляції. Шевченко як митець виступав проти самодержавства, проти жорстокої колоніальної політики.

Націоналізм Шевченка став своєрідним підґрунтям для етнічної, а отже і культурної, самоідентифікації, самосвідомості української нації. Він здійснював функцію *відродження та згуртування нації*, адже, як відомо, повставав на основі народної культури та творчості.

Сьогодні в епоху глобалізації, зокрема соціокультурної глобалізації, людство має вирішувати багато питань, ефективне розв'язання яких є рушійною силою світового прогресу у майбутньому. Одним із таких питань є розуміння граней поняття «*націоналізм*». Зрозуміло, що нині негативним явищем націоналізму є його фанатичне забарвлення, тобто формування так званого «*крайнього націоналізму*», який полягає у небажанні презентувати власні культурні здобутки іншим країнам та, водночас, сприймати і осмислювати культурний потенціал інших держав. Це, в свою чергу, може свідчити про культурну законсервованість, обмеженість та відсталість країни.

У період становлення наша держава сьогодні, як ніколи раніше, мусить презентувати свою виняткову культуру на міжнародній арені, в першу чергу, за допомогою літературних здобутків геніїв художнього слова. Для цього у нашій країні мусить відбуватися зрозумілий для всіх її громадян діалог між нацією та літературою, метою якого є консолідація та утвердження нації. Саме такий діалог можна охарактеризувати за допомогою поняття «*націоналізм в літературі*», а саму літературу називати *національною*. Між нацією та літературою не може бути суперечностей. Література мусить стати своєрідним транслятором ідеалів та почуттів народу, його дзеркалом.

Сьогодні пріоритетними у процесі реалізації державної політики України мають бути три ключові аспекти: *розвиток, збереження, розширення націєорієнтованих засад та цінностей (соціокультурних, економічних, суспільно-політичних)*. У цьому й полягає важливість та необхідність сучасного націоналізму.

Крутогорова О. В.,
канд. пед. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ МОВИ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ

Термін *білінгвізм* почали вживати в лінгвістиці після появи в 1953 році книги У. Вайнрайха «Мовні контакти», що стала своєрідним підсумком численних довготривалих дискусій навколо проблеми взаємодії мов.

Білінгвізм або двомовність у лінгвістичному тлумаченні найчастіше визначається як практика почергового використання двох мов. Стосовно його природи існують суперечливі або й діаметрально протилежні підходи. Функціонування двох мов у спілкуванні одних і тих самих носіїв однозначно вказується як головна риса цього явища. У словниках лінгвістичних термінів білінгвізм розглядається як однаково досконале володіння двома мовами в різних умовах спілкування. У цьому розмаїтті позицій усе ж можна виокремити два концептуальні підходи: 1) білінгвізм – це однаково вільне володіння двома мовами; 2) у знанні двох мов можуть бути значні відмінності та наявність у білінгва різних ступенів (від низького до високого) володіння нерідною мовою.

Аспектно білінгвізм вивчався в психології, лінгвістиці, соціології, педагогії (лінгводидактиці), лінгвокультурології, нейролінгвістиці, когнітології та ін. (А. М. Богуш, У. Вайнрайх, Є. М. Верещагін, Ю. Д. Дешерієв, І. Епштейн, Н. В. Імедадзе, М. М. Михайлов, С. А. Натальїна, А. Є. Супрун, К. Х. Ханазаров, Л. В. Щерба), але найбільшою мірою ним займаються й переймаються лінгвісти.

Більшість учених вважає, що однакове володіння двома мовами неможливе (Т. О. Бертагаєв, С. О. Беляєва, Ю. О. Жлуктенко, М. К. Ісасєв, В. В. Кабакчі, М. М. Михайлов, В. Ю. Розенцвейг, К. З. Закир'янов, Ф. П. Філін та ін.), тому сьогодні білінгвами вважають тих, хто здатен спілкуватися більше ніж двома мовами, при тому рівень володіння мовами може бути різним.

Дж. Фішман, соціолінгвіст, можливість однаково вільного володіння двома мовами без інтерференції вважає неприродним, можливим лише з теоретичної точки зору.

Основи наукової розробки лінгвістичних проблем білінгвізму закладені в працях І. О. Бодуєна де Куртене, Л. В. Щерби, П. Ф. Фортунатова, У. Вайнрайха, А. Мартіне, А. Мейє, Е. Хаугена, Г. Шухардта та ін. Вони зазначають, що для цього аспекту найважливішим

є дослідження прояву інтерференції в процесі використання обох мов, а також визначення в поведінці двомовних носіїв тих відхилень від норм кожної з мов, які пов'язані з їх двомовністю.

І ще одне: за умови двомовності індивід має справу не лише з двома різними мовними системами, а й з різними системами культур, що призводить до культурно-естетичної двомовності, формування білінгвокультурного індивіда. Поряд з мовною та мовленнєвою компетенціями формується компетенція культурна, що передбачає знайомство індивіда з елементами когнітивної бази іншомовної лінгвокультурної спільноти.

Ці положення мають складати підгрунття лінгводидактики.

Але поза цим є ще деякі архіважливі чинники, що формують мовну й культурну компетенцію. Лише на перший погляд вони здаються другорядними. Озирнімося довкола. Що бачить і чує школяр, студент, кожний пересічний громадянин? Навколо нього вирує мовний несмак, брутальний мовний несмак реклами, настінної вуличної «наочності», жахливі біг- та білборди, мовна анархія під час спілкування в соцмережах, мовна неохайність у ЗМІ, засмічене мовлення в районних періодичних виданнях, у народних обранців, а нерідко в учителів і викладачів вишів.

Про проблеми викладання мови в школі та виші за окреслених умов наша доповідь.

УДК 81'247.45

Островська Л. С.,

канд. філол. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

СТРУКТУРА ПАРЦЕЛЬОВАНИХ КОНСТРУКЦІЙ

Особливості взаємодії та співвідношення основної структури та парцелята дозволяють виявити критерії для розмежування типів парцельованого членування висловлення й на їх підставі розрізнити відповідні структурні моделі парцельованих конструкцій. Пропонуємо виділяти структурні моделі парцельованих конструкцій, враховуючи такі загальні ознаки:

- 1) віддаленість парцелята від опорного слова та основної частини загалом;
- 2) позиція щодо основної частини;

Віддаленість парцелята. Синтаксичне ціле базується на смислового зв'язку парцелятивів з основною частиною. Виходячи з цього більшість

дослідників виділяє дві позиції парцелятів: контактну і дискантну. Глумачення контактного і дистантного парцелятів потребує певного уточнення, а саме необхідно розмежувати позиції парцелятів щодо опорного компонента та основної частини як такої. Відповідно до такого підходу пропонуємо розрізняти контактні і дистантні парцеляти щодо опорного компонента. Контактний парцелят – такий, що розташований безпосередньо за компонентом, від якого залежить синтаксично, внаслідок чого набуває додаткового інформаційного навантаження й стає більш виразним у комунікативному плані: *Ні, вона молодша. **На кілька років***. Дистантний парцелят передбачає дистантне розташування щодо опорного компонента, маючи характер уточнення, доповнення, пояснення: *Я довго писала цю книжку... **Майже двадцять років***.

Ураховуючи розташування парцелята щодо основної частини, доцільно виділяти контактувальне, дистанційне та абзацне розташування.

Контактувальне розташування означає, що парцелят перебуває в безпосередній близькості від основної частини, при цьому щодо опорного компонента парцелят може бути як у контактному, так і дистантному розташуванні, пор.: *Іноді наче чую його голос... **Живий; І розбирає до кісток Мій звір мене в мені для мене. Під світлі пахощі зірок***.

Дистанційне розташування характерне для парцелятів, віддалених від основної частини та опорного слова іншим реченням: *Кавалки от такі... (Показує руками). Були як моя хустка. **Сині й червоні**. У них по тілі розповзлися чорні плями. То з'являться, то зникнуть. **З п'ятак завбільшки***. Парцелят може бути віддалений від основної частини підрядним реченням: *Він уже навіть замислився про ту проблему, яка несподівано змусила його заночувати в протилежному кінці Львова. **Про розв'язання цієї проблеми***. Речення, що йде за основною частиною парцельованої конструкції подає подальше розгортання думки, однак дистанційно розташований парцелят повертає до попередньо висловленої теми.

Абзацне розташування передбачає винесення парцелята в новий абзац. Така позиція парцелята на початку наступного абзацу сприяє збільшенню його виразності, актуалізації думки основної частини: *Поклади в гріб босого...*

На моїх очах...

Як свідчить аналіз фактичного матеріалу, з-поміж парцелятів переважають (93 %) контактувальні (контактні та дистантні щодо опорного компонента). Позиція парцелята. За позицією парцеляти можуть розташовуватися в препозиції, інтерпозиції, постпозиції. Можливість препозиції парцелята

досить обмежена, оскільки найчастіше в українській мові комунікативне навантаження інформаційно значущої частини досягається за рахунок порядку слів чи актуалізованими допоміжними словами. У структурному відношенні препозиція підкреслює граматичну залежність парцелята від основної частини: *А тепер... Уявіть порожній п'ятиповерховий будинок; Вам, кому рокувала доля Смерть солодку за рідний край ... Україна складає шану; Над оболонню тихої води... Снувлася мелодія струнка.*

Інтерпозиція парцелята виявляється в аналізованому матеріалі доволі рідкісно: *А ти шукай – червону тіль калини на чорних водах – тіль її шукай, де жменька нас; І я захищений, тепер захищений. Своїм знанням, тим, що там ... тоді... пережив...*

Перевага постпозитивних парцелятів в українській мові беззаперечна (їх частка складає 84 % всіх досліджуваних парцельованих конструкцій): *В сад заходять вітри. Неспокійні, многовікові, осінні.*

Ураховуючи особливості співвідношення основної частини й парцелята, виділяємо такі структурні моделі парцельованих конструкцій:

1) за віддаленістю парцелята від опорного слова: контактні й дистантні парцеляти; за віддаленістю від основної частини загалом: контактувальне, дистанційне й абзацне розташування;

2) за позицією щодо основної частини: препозитивні, інтерпозитивні, постпозитивні парцеляти.

УДК 811.161.2'367.625.41

Полуектова А. Ю.,

викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

**АКЦЕНТНІ ВІДМІННОСТІ ОСОБОВИХ ЗАЙМЕННИКІВ
В УКРАЇНСЬКОМУ ВИДАННІ «ГРАМАТИКИ»
М. СМОТРИЦЬКОГО 1619 р. ПОРІВНЯНО
З РОСІЙСЬКИМ ВИДАННЯМ 1648 р.**

Однією з визначних характеристик лексеми є словесний наголос, який бере участь у створенні фонетичної цілісності, єдності слова. За його допомогою можна з'ясувати лексико-семантичні та граматичні особливості стародавніх текстів. Проблеми акцентології, які охоплюють різні рівні мови, здавна цікавили багатьох лінгвістів. Дослідженням слов'янського наголосу займалися Р. Брандт, О. Соболевський, П. Фортунатов, В. Ягич, О. Потебня та інші. На сьогодні українська

акцентологія має досягнення завдяки працям О. Потебні, І. Огієнка, Л. Булаховського, З. Веселовської, В. Скляренка, В. Винницького, І. Гальчука та ін. Крім того, вагомий внесок у розробку проблем слов'янської акцентології зробили зарубіжні лінгвісти: Г. Гірт, Ф. де Соссюр, Х. Станг, Є. Курилович, А. Лескін, А. Мейє, Н. ван Вейк, О. Шахматов, В. Дибо, А. Залізник, В. Колесов, Р. Булатова, С. Ніколаєв, Г. Замятіна та ін.

Займенникові слова – достатньо невеликий за обсягом лексико-граматичний клас слів, який характеризується набором словозмінних іменних категорій, для них загалом з'ясовано первісну праслов'янську акцентуацію. Як зазначає З. Веселовська, «в українській мові досліджуваного періоду, як показують матеріали пам'яток, наголос займенників уже близький до сучасного».

Особовий займенник *азь* ужито в пам'ятках у формі род. одн. з прийменником *q* з наголошеним першим складом в українському виданні та другим – у московському: *q мєнє* (Є., 433) – *q менє* (М., 591). У пізньопраслов'янській мові особові займенники належали до рухомої а.п. і характеризувалися двоскладовою висхідно-спадною інтонацією з наголосом на кінцевому голосному у формі род. одн. – **menè*. У давньоруській мові аналізована словоформа зберегла первинний наголос: *менє* (ЧНЗ, 105, 114, 128 зв., 149), *q менє* (ЧНЗ, 60), *^ менє* (ЧНЗ, 116 зв. – двічі, 77, 120 зв.). І. Огієнко в праці про український наголос на початку XVII-го ст. писав, що «в живій українській мові з глибокої давнини займенник *мене*, коли стоїть по прийменниках, переносить наголос з кінця на перший склад: *на мєне*». Цей факт підтверджують й українські стародруки: *до мєне* (Зиз.С., 195), *от мєне* (Зиз.С., 51), *за мєне* (Бер. В., 66). Наголос на першому складі зафіксовано й у Стрятинському Служебнику 1604 р.: *^ мєне* (Служ Стр., 120, 270), проте наявні й приклади наголошення останнього складу: *^ менє* (Служ Стр., 156), *^ менє* (Служ Стр., 278, 318), *от менє* (Остр. б., 5 зв.), *за менє* (В. Кл., 36), *на менє* (В., Кл., 25), що, як зазначає І. Огієнко, «певне, залишок від московського рукопису, як недогляд коректора». Для підтвердження, порівнюючи Апостол 1574 та 1639 рр., можемо подати приклад українського і московського наголосів: *q мєне* (Л. Сл., 5) і *q менє* (Л. Сл., 7). Аналізуючи це питання, Л. Булаховський зауважує, що переміщення наголосу на перший склад у формах родового та знахідного відмінків – явище врегулювання подвійного наголосу: *менє* і *мєне*, *тебє* і *тєбе*. Науковець знаходить підтвердження цього в сербських діалектах: *мєне*, *тєбе*, *сєбе*. Отже, можемо стверджувати, що наголос, зафіксований в українському виданні, – відбиття живої української тогочасної вимови.

Також аналізований займенник *азь* має відмінності в наголошенні у формах зн. одн. і мн. з наголосом на проклітичних прийменниках *за* і *на* в українському виданні та на займенниках у російському: *záma* (Є., 464) – *зама́* (М., 322 зв.); *nány* (Є., 442) – *нань* (М., 311). У пізньопраслов'янській мові ці словоформи характеризувалися довгою спадною інтонацією: **mĕ*, **nŭ*. Як зазначає З. Веселовська, переміщення наголосу спостерігається саме у формах родового та знахідного відмінків: «З наведених прикладів видно, що відтягнений наголос вживають різні автори; з цього можна зробити висновок, що цей тип наголосу поширюється в живій мові того часу».

Особовий займенник *ты* ужито в пам'ятках у формі зн. одн. з наголосом на проклітичному прийменнику *на* в українському виданні та наголосом на займеннику – у російському: *náta* (Є., 200 зв.) – *на́та* (М., 163). Подібно до проаналізованої форми *зама* словоформа займенника *ты* теж характеризується довгою спадною інтонацією – **tĕ*. У давньоруській мові наголос зафіксовано на займенниковій лексемі: *на та́* (ЧНЗ, 26, 146 зв.), *на та́* (ЧНЗ, 24, 149 зв.), *на та́ же* (ЧНЗ, 105), *за та́* (ЧНЗ, 49). В українських стародруках спостерігаємо безприйменниковий займенник: *та́* (Служ Стр., 57, 110). Отже, за аналогією до акцентуації займенника *зама* словоформа *на́та* відбиває тенденції тогочасної староукраїнської вимови.

Також спостерігаємо відмінності в наголошенні форми ор. одн. з наголосом на останньому голосному закінчення в українському виданні та передостанньому голосному закінчення – у російському: *тобою́* (Є., 198) – *тобо́ю* (М., 162). Як зазначає В. Скляренко, «у пізньопраслов'янській мові під впливом форм род. одн. **menĕ*, **tebĕ*, **sebĕ*, місц. одн. **mьnĕ*, **tebĕ*, **sebĕ* (з первісним наголосом) наголос на другому складі отримала форма ор. одн. **mьnòjĕ*, **tobòjĕ*, **sobòjĕ* (початково окситонована а.п., яка характеризувалася односкладовою інтонацією на кінцевому довгому голосному). Російські стародруки на рівні з сучасними українськими та російськими словниками фіксують один нормативний варіант наголошення: *с тобо́ю* (ИФ, 36), *тобо́ю* (УЛВН, 648; Погр. ОС, 561; Погр., 535), *тобо́й* і доп. устар. *тобо́ю* (ОСРЯ, 591). У випадку з формою ор. одн. займенника *ты* акцентуація українського видання не відповідає ні первинному, ні сучасному наголошенню, ні наголосу, що спостерігаємо в пам'ятках, отже, можна припустити, що наголос цієї словоформи в українському виданні помилковий.

Під час дослідження українського та російського видань «Граматики» М. Смотрицького 1619 і 1648 рр. нами виявлено відмінності в наголошенні безродових займенників. Шляхом порівняльно-історичного аналізу

вченими встановлено пізньопраслов'янську акцентуацію, що дає нам змогу простежити процес становлення наголосу займенникових слів на різних етапах розвитку мови. У більшості випадків первісний наголос не збережено українською мовою, а навпаки, з'явився новий. Переважну більшість акцентних відмінностей засвідчено формами родового та знахідного відмінків. Акцентні розбіжності аналізованих форм особових займенників підтверджують той факт, що переміщення наголосу з кінцевого складу на перший – це не тільки традиційна акцентна зміна для розмежування відмінкових форм, але й іноді помилка друкарів.

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

(назви мов, термінів, понять тощо)

- а. п. – акцентна парадигма
- зв. – зворотний бік аркуша
- зн. – знахідний відмінок
- місц. – місцевий відмінок
- мн. – множина
- одн. – однина
- ор. – орудний відмінок
- род. – родовий відмінок

УДК 811.161.2'367.622

Понкратова В. М.,

викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

КАТЕГОРІЯ РОДУ ІМЕННИКІВ У ТРАКТУВАННІ П. Ф. ФОРТУНАТОВА

Є постаті в історії мовознавства, які вплинули на розвиток лінгвістичної думки не тільки свого часу, а обумовили сутність та напрями мовознавчих досліджень на багато років уперед. Одним з таких видатних лінгвістів був **Пилип Федорович Фортунатов** (1848–1914) – засновник нового напрямку в слов'янському мовознавстві, що склався в стінах Московського університету в кінці XIX – на початку XX ст. Саме праці, а також педагогічна діяльність цієї видатної особистості сформували передумови до виокремлення наукового осередку в межах університету в окрему лінгвістичну школу – Московську. На думку В. А. Глушенка, до представників Московської лінгвістичної школи також можна зарахувати О. О. Шахматова, М. М. Дурново, Є. Ф. Будде, Б. М. Ляпунова, С. М. Кульбакіна,

В. К. Поржезинського. Усі вони були дослідниками так званого формального напрямку у вивченні структури мови, що розмежували реальні та формальні значення слів. Ними було висунуто нове розуміння форми слова як його здатності розпадатися на основний і формальний компоненти; розроблений формальний метод порівняльно-історичного аналізу; зроблено ряд відкриттів у галузі порівняльної морфології індоєвропейських мов; розроблена порівняльна семасіологія та ін. Розгляд категорії роду в працях зазначених дослідників є актуальним та перспективним і зараз. У межах цієї короткої розвідки нас буде цікавити висвітлення категорії роду іменників у працях засновника зазначеної наукової школи – П. Ф. Фортунатова.

Категорію роду П. Ф. Фортунатов розглядає у своїх лекціях, прочитаних у Московському університеті. У вибраних творах мовознавця, надрукованих у 1957 р., знаходимо таке твердження: існують «два класи або два роди відмінюваних слів: 1) відмінювані слова так званого середнього роду та 2) відмінювані слова несереднього роду». Сама термінологія та виділення на початкових стадіях родогенезу середнього – несереднього родів є оригінальною концепцією автора. Це протиставлення П. Ф. Фортунатов пов'язує зі збігом або розходженням форм називного та знахідного відмінків, що в сучасній граматиці стосується не категорії роду, а категорії істот – неістот. Проте це твердження для кінця XIX століття було доволі актуальним, щось подібне знаходимо і в А. Мейс, коли він на початковій стадії родогенезу виділяє рід для живого та неживого¹.

П. Ф. Фортунатов уточнює, що імена середнього роду – це «іменники, які позначають предмети думки безвідносно до розбіжностей між чоловічим² та жіночим родом». І навпаки, іменники несереднього роду вказують на відмінність, пов'язану з чоловічим та жіночим родами. Проте це не тільки біологічні показники, оскільки чоловічий та жіночий роди були «тільки частково неграматичними класами предметів думки». І тут вже знаходимо твердження, традиційні для сучасної граматики: 1) в істот – іменниках несереднього роду виокремлюємо чоловічий та жіночий роди; 2) цей поділ обумовлений біологічною статтю.

Однак, на думку дослідника, предмети думки на позначення неістот, що відповідали іменникам несереднього роду, також поділялися на жіночий та чоловічий роди. Неістоти, яким відповідали іменники несереднього роду, але форми яких збігалися з основами чоловічого природного роду, ставали предметами думки того ж класу –

¹ Російською мовою: «одушевленный и неодушевленный роды».

² В оригінальній авторській термінології – «мужеским родом».

«чоловічого роду». Ті ж неїстоти, які позначалися іменниками несереднього роду і відповідали основам жіночого природного роду, ставали «жіночим родом». Тут вже спостерігається виокремлення граматичного чоловічого та жіночого родів, обумовлене відмінністю словотвірних основ.

Тож бачимо, що концепція П. Ф. Фортунатова щодо категорії роду містить як оригінальні, так і традиційні для сучасної науки твердження: по-перше, поділ родів на середній – несередній на початкових стадіях родогенезу; по-друге, виділення в несередньому роді чоловічого та жіночого; по-третє, співвіднесеність чоловічого та жіночого родів іменників-істот зі статтю; по-четверте, віднесення іменників-неїстот несереднього роду до чоловічого та жіночого роду; по-п'яте, зумовленість цього віднесення словотвірною основою. Вважаємо, що подальше дослідження окреслених питань є актуальним, особливо за умови розгляду цієї концепції не відокремлено, а в комплексі з теоріями інших представників Московської лінгвістичної школи.

УДК 811.161.2'367.625.41

Пономаренко С. С.,

канд. філол. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

РУХОМІ Й НЕРУХОМІ АКЦЕНТНО-ДЕРИВАЦІЙНІ ТИПИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Традиційно наголос будь-якого повнозначного слова (похідного чи непохідного) аналізується з погляду його рухомості – нерухомості в межах словозмінної парадигми, за винятком прислівників та дієприслівників, що є незмінюваними словами. Так, у праслов'янській мові (з часу виходу монографії Х. Станга «Slavonic accentuation», 1957 р., у якій запропоновано нову, морфологічну, акцентологічну теорію) акцентуація повнозначних похідних і непохідних слів визначається шляхом протиставлення трьох акцентних парадигм – баритонованої, окситонованої і рухомої. Згодом у давньоруській, а потім і в староукраїнській та сучасній українській мовах наголос як немотивованих, так і мотивованих слів характеризується переважно в межах словозмінної парадигми. Такий же підхід до аналізу акцентуації

повнозначних слів застосовує й акад. НАН України В. Г. Складенко у працях «Праслов'янська акцентологія» (1998 р.), «Історія українського наголосу: Іменник» (2006 р.), «Історія українського наголосу: Дієслово» (2017 р.). Акад. РАН А. А. Залізничком у праці «Русское именное словоизменение» (1967 р.), а пізніше в монографії «От праславянской акцентуации к русской» (1985 р.) визначаються т. зв. схеми наголосу, які вченим поділені на дві групи: еталонні схеми умовного нерухомого наголосу (схеми *a* та *b*) та еталонні схеми умовного рухомого наголосу (схеми *c*, *d*, *e* та *f*). Крім згаданих основних схем дослідник виділяє і другорядні (схеми *b'*, *d'*, *f'* та *e'*, *e''*). Проф. В. М. Винницький пропонує в праці «Українська акцентна система: становлення, розвиток» (2002 р.) поділ похідних та непохідних слів за акцентними типами (нерухомі АТ П, К, С, Ф; рухомі АТ КФ, ФК, СФ, ФС та ін.). Але обидві класифікації передбачають визначення рухомості – нерухомості наголосу в межах словозмінних парадигм. Проте як в українському, так і в російському мовознавстві недостатньо уваги приділено характеристиці наголосу в процесі лексичної і синтаксичної деривації та зовсім відсутня класифікація за акцентними типами в межах словотвірних одиниць, таких, як словотвірна пара, словотвірний ланцюг, словотвірна парадигма і словотвірне гніздо в синхронічному й діяхронічному висвітленні. Отже, відсутність згаданої класифікації й зумовлює актуальність нашого дослідження, у якому ми пропонуємо поділити акцентні типи на акцентно-формотвірні (словозмінні й власне формотвірні) та акцентно-дериваційні, а з-поміж останніх виділити й проаналізувати суфіксальні акцентно-дериваційні в діяхронії (від пізньопраслов'янської доби до сучасного стану української мови).

У сучасній українській мові наголос у синтагматичному плані характеризується нефіксованістю, тобто він може стояти в різних місцях, бути на будь-якому складі й на будь-якій морфемі. «У парадигматичному плані, – зазначає В. М. Винницький, – основна функція наголосу полягає в тім, що він виступає засобом упорядкування парадигми слова і, з іншого боку, – засобом протиставлення, розрізнення граматичних класів слів»³. З цього випливає, що наголос може бути рухомим і нерухомим у межах словозмінної парадигми. Проте це твердження можна застосувати і в дериваційному плані: наголос у процесі словотворчого акту може переміщуватися з однієї морфемі на іншу (рухомий наголос) або залишатися на тій самій морфемі (нерухомий наголос). Як

³ Винницький В. М. Українська акцентна система: становлення, розвиток. – Л., 2002. – С. 24.

морфологічне явище, у першу чергу, цікавить саме рухомий наголос, тобто такий, що змінює своє положення в слові у процесі словотворення, переміщуючись з однієї морфеми на іншу.

У морфологічному плані рухомість/нерухомість наголосу властива всім повнозначним словам, що мають систему словозміни, і, навпаки, не властива тим словам, що її не мають, а саме: прислівники, дієприслівники, невідмінювані імена. У дериваційному плані рухомість/нерухомість наголосу характеризуються похідні повнозначні слова, тоді як у непохідних така характеристика відсутня, оскільки в сучасній мові вони не мають словотвірної бази. Рухомість/нерухомість наголосу для похідного слова можна визначити в межах словотвірної пари, а також у межах інших, більших за словотвірну пару, одиницях дериватології – словотвірного ланцюга, словотвірної парадигми, словотвірного гнізда.

При цьому не варто ототожнювати словозмінну (морфологічну) й словотвірну (дериваційну) рухомість наголосу похідних повнозначних слів. Так, при аналізі акцентуації відад'єктивного іменника *молодість* виявиться, що наголос у межах словозмінної парадигми є нерухомим — кореневим (*мо́лодість*, *мо́лодості*, *мо́лодості*, *мо́лодість*, *мо́лодістю*, (на) *мо́лодості*, *мо́лодосте*), тоді як у межах словотвірної пари він рухомий – флексійно-кореневий (*мо́лодість* ← *молоді́й*). Проте не є винятком збіг парадигматичної нерухомості наголосу в похідних словах, наприклад, іменник *читання* характеризується нерухомою суфіксальною акцентуацією як у межах словозмінної парадигми (*чи́тання*, *чи́тання*, *чи́тання*, *чи́тання*, *чи́танням*, (на) *чи́тання*; *чи́тання*, *чи́тань*, *чи́танням*, *чи́тання*, *чи́таннями*, (на) *чи́таннях*), так і в межах словотвірної пари (*чи́тання* ← *чи́та́ти*).

Зміна акцентуації – це морфологічний процес, що полягає в зміні місця наголосу в процесі словотворення, його переміщення з однієї морфеми твірного слова на іншу морфему похідного слова (напр.: *до́брий* → *добро́та*, *чи́стий* → *чисто́та* (R → F)⁴; *молоді́й* → *мо́лодість*, *ста́рий* → *ста́рість* (F → R); *слу́хати* → *слуха́ч*, *ді́жати* → *ді́жач* (R → S); *перека́зувати* → *перéказ*, *пересні́увати* → *перéснів* (R → P); *нові́й* → *за́ново*, *молоді́й* → *за́молоду* (F → P) та багато інших). Зміна акцентуації може виступати як самостійним засобом, що супроводжує акт словотворення, так і допоміжним, який поєднується з іншим морфологічним засобом (альтернацією, інтерфіксацією, інтерференцією, усіченням), напр.: *кря́га* → *кряжані́й* (/г:ж/ + R → F :

⁴ P – префіксальний наголос, R – кореневий наголос, S – суфіксальний наголос, F – флексійний наголос, I – інтерфіксальний наголос.

альтернація + зміна акцентуації), *Аме́рика* → *америка́нський* (-ан- + R → I : інтерфіксація + зміна акцентуації), *ви́шня* → *вишня́к* (-н- ≈ -няк- + R → S : інтерференція + зміна акцентуації), *земля́* → *підзе́мний* (*зем(л)*) + F → R : усічення + зміна акцентуації). Зміна акцентуації як морфологічний процес властива всім повнозначним частинам мови – іменникам, прикметникам, дієсловам, прислівникам.

Таким чином, здатність українського наголосу до рухомості дає підстави використовувати його як словотворчий засіб. У зв'язку з цим не можна повністю погодитися з думкою О. М. Тихонова, що «наголос не є самостійним словотворчим засобом. Він зазвичай виступає лише як один з компонентів форманта, входить до формальної характеристики словотвірного типу»⁵. У більшості випадків так і є, але наголос може виступати як самостійний формант, становлячи, таким чином, окремий різновид деривації (спосіб словотворення), напр.: *а́тлас* – *атла́с*, *білі́зна* – *білизна́*, *при́клад* – *прикла́д* тощо⁶.

Однакове словотвірне переміщення наголосу спостерігається не в усіх утвореннях, що належать до одного словотвірного типу, воно може охоплювати лише частину похідних слів, інші похідні слова засвідчують іншу акцентно-дериваційну модель (належать до іншого акцентно-дериваційного типу), напр.: *до́брий* → *добро́та*, *чи́стий* → *чисто́та* (R → F), але *ще́дрий* → *щедрóта* (R → S) і *німі́й* → *німо́та* (F → S). У зв'язку з цим ми пропонуємо ввести до наукового обігу поняття акцентно-дериваційного типу.

Під **акцентно-дериваційним типом (АДТ)** схему розміщення наголосу в процесі словотворення в межах словотвірної пари. На підставі цього можна визначити нерухомі АДТ (АДТ Р, АДТ R, АДТ S, АДТ F, АДТ I), у яких наголос у процесі словотвірного акту не змінює свого положення, залишаючись на тій самій морфемі, та рухомі АДТ (АДТ RF, АДТ FR, АДТ RS, АДТ SF, АДТ SP тощо). Поняття акцентно-дериваційного типу тісно пов'язане з поняттям акцентно-дериваційної морфологічної моделі, проте не є тотожним йому, оскільки в межах моделі твірне і похідне слово належать до одного словотвірного типу, а в межах типу – як до одного, так і до різних словотвірних типів.

У сучасній українській мові слова всіх повнозначних частин мови можуть мати як рухомі, так і нерухомі АДТ. Рухомість – нерухомість наголосу в межах словотвірної пари визначається такими чинниками:

⁵ Тихонов А. Н. Современный русский язык. Морфемика. Словообразование. Морфология. – М., 2002. – С. 103.

⁶ Виницький В. М. Про акцентуаційний спосіб словотворення // Мовознавство. – 2007. – № 3. – С. 12–22; Вакарюк Л. О., Панцьо С. Є. Знач. праця. – С. 22.

1) здатністю або нездатністю словотвірного афікса відтягувати на себе наголос;

2) морфологічною характеристикою похідного слова, тобто його належністю до того чи іншого акцентного типу (характеристикою наголосу в межах словозмінної парадигми);

3) способом словотворення;

4) дією закону аналогії, що зумовлює вирівнювання наголосу в похідних словах в межах словотвірного типу чи словозмінної парадигми;

5) традицією наголошення слів певного словотвірного типу, що сформувалася на попередніх етапах еволюції мови.

Залежно від способу словотворення АДТ можна поділити на префіксальні, суфіксальні, постфіксальні, конфіксальні, складні тощо.

Залежно від того, чи змінюється або не змінюється місце наголосу в процесі акту деривації, АДТ поділяються на рухомі та нерухомі.

Серед похідних суфіксальних та нуль-афіксальних іменників до нерухомих АДТ належать: *чит-á-ти* → *чит-á-нн-я*, *з-маг-á-ти-ся* → *з-маг-á-нн-я*, *стој-á-ти* → *стој-á-нн-я* (Š); *цѣър-ий* → *цѣър-ість-Ø*, *бѣдн-ий* → *бѣдн-ість-Ø*, *сѣтн-ий* → *сѣтн-ість-Ø* (Ř); *вѣ-бѣр-Ø-Ø* → *вѣ-бр-а-ти*, *вѣ-кид-Ø-Ø* → *вѣ-ки-ну-ти*, *вѣ-слѣв-Ø-Ø* → *вѣ-слов-и-ти* (P); рухомим АДТ характеризуються: *ліс-Ø* → *ліс-ók-Ø*, *дід-Ø* → *дід-ók-Ø*, *въл-Ø* → *въл-ók-Ø* (RS); *рук-á* → *руч-еньк-а*, *ног-á* → *ніж-еньк-а*, *голов-á* → *голѣв-оньк-а* (FR); *жѣ-ти* → *жи-тт-я́*, *бѣ-ти* → *би-тт-я́*, *мѣ-ти* → *ми-тт-я́* (RF).

З-поміж похідних суфіксальних прикметників до нерухомих АДТ належать: *кизѣл-Ø* → *кизѣл-ов-ий*, *черепáх-а* → *черепáх-ов-ий*, *вермішѣль-Ø* → *вермішѣль-ев-ий* (Ř), *клеп-á-ти* → *клеп-á-ль-н-ий*, *чит-á-ти* → *чит-á-ль-н-ий*, *пис-á-ти* → *пис-á-ль-н-ий* (Š); до рухомих АДТ: *бѣл-ий* → *бѣл-яв-ий*, *зелѣн-ий* → *зелен-áв-ий*, *чѣрн-ий* → *чорн-яв-ий* (RS); *пѣл-е* → *поль-ов-ій*, *нуль-Ø* → *нуль-ов-ій*, *дѣј-а* → *дѣј-ов-ій* (RF); *журавель-Ø* (бо: *журавл-я́*, *журавл-ю́*, *журавл-ѣм*) → *журавл-ін-ий*, *соловей-Ø* (бо: *солов-’я́*, *солов-’ю́*, *солов-’ѣм*) → *соловј-ін-ий*, *зміј-á* → *зміј-ін-ий* (FS).

Серед похідних суфіксальних дієслів з рухомим АДТ можна виділити такі: *зелѣн-ий* → *зелен-і́-ти*, *сѣн-ій* → *син-і́-ти*, *червѣн-ий* → *червон-і́-ти* (RS); *ясн-ій* → *ясн-і́-ти*, *густ-ій* → *густ-і́-ти*, *тверд-ій* → *тверд-і́-ти* (FS); нерухомий АДТ мають конфіксальні дієслова: *дѣл-я* → *зне-дѣл-и-ти*, *сѣл-а* → *зне-сѣл-и-ти*, *крѣв-Ø* → *зне-крѣв-и-ти* (Ř); *лет-і́-ти* → *роз-лет-і́-ти-ся*, *сид-і́-ти* → *роз-сид-і́-ти-ся*, *рев-і́-ти* → *роз-рев-і́-ти-ся* (Š).

Значна частина похідних конфіксальних прислівників має рухомий АДТ: *молод-ій* → *зá-молод-у*, *нов-ій* → *зá-нов-о* (FP); *зим-á* → *в-зім-*

ку, *пор-á* → *в-пóр-у*, *гор-á* → *в-гóр-у* (FR); проте низка похідних префіксальних адвербіальних утворень характеризується нерухомим АДТ: *ніні* → *до-ніні*, *тепéр* – *до-тепéр*; *багáт-о* → *за-багáт-о*, *мáл-о* → *за-мáл-о* (R).

Слова, що належать до одного словотвірного типу, можуть мати як однаковий АДТ, так і різний, напр.: *прікр-ий* → *прікр-ість-Ø*, *квóл-ий* → *квóл-ість-Ø*, *бадьóр-ий* → *бадьóр-ість-Ø* (R), але: *молод-ій* → *мóлод-ість-Ø*, *стар-ій* → *стáр-ість-Ø* (FR).

УДК 811.161.2'367.625.41

Томіна О. О.,

викладач,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

АКЦЕНТУАЦІЯ ВІДСУБСТАНТИВНИХ ТА ВІДАД'ЄКТИВНИХ ПРИСЛІВНИКІВ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

В українському мовознавстві дослідженню акцентуації повнозначних частин мови приділяється належна увага. Серед них можна відзначити праці Л. Булаховського, З. Веселовської, В. Скляренка, В. Винницького, В. Гальчук, І. Гальчука, К. Іваночка, А. Зинякової, В. Желязкової, К. Тішечкіної, С. Пономаренка, Б. Пристая, Л. Легкої, Р. Міджина

З-поміж досліджень, присвячених наголошенню прислівників, варто зазначити про праці К. Іваночка, В. Гальчук. Вони великою мірою висвітлюють питання акцентуації згаданого класу слів, проте системний аналіз змін, які відбувалися у лексико-граматичному класі прислівників у діхронічному зрізі потребують особливої уваги.

Найповніше висвітлив акцентуацію прислівників В. Винницький у монографії «Українська акцентна система: становлення, розвиток». Науковець не зараховує прислівники до акцентних типів подібно до іменників і прикметників, а вживає терміни «коренева», «суфіксальна», «префіксальна» акцентуація. Окрім того, аналіз акцентуації згаданого класу слів побудований за способами словотвору.

У сучасній українській мові префіксально-суфіксальні відіменникові прислівники, які охоплюють значну кількість похідних адвербіальних утворень, мають префіксальну, кореневу та суфіксальну акцентуацію і належать до таких акцентно-дерииваційних типів, як: АД К, АД ФК.

Акцентно-дерииваційний тип К (кореневий) становлять такі від-субстантивні утворення: *довéрху* ← *вeрх* (Погр. ОС, 171), *дові́ку* ← *вік*

(Погр. ОС, 171), *надвóри* ← *двiр* (Погр. ОС, 351), *доку́пи* ← *ку́па* (Погр. ОС, 173), *збо́ку* ← *бiк* (Погр. ОС, 228), *зза́ду* ← *зад* (Погр. ОС, 235).

Акцентно-дериваційний тип ФК (флексійно-кореневий) становлять такі відсубстантивні прислівники: *вгóру* ← *горá* (Погр. ОС, 175), *взiмку* ← *зимá* (Погр. ОС, 73), *впóру* ← *порá* (Погр. ОС, 124), *вовiки* ← *вiкi* (Погр. ОС, 103).

Суфіксальні прислівникові утворення є найпоширенішими в сучасній українській мові. Найчастіше вони зберігають акцентуацію твірних слів. Суфіксальні відад'єктивні прислівники мають кореневу, флексійно-кореневу та суфіксально-кореневу акцентуацію і належать до таких акцентно-дериваційних типів: АД К, АД ФК, АД СК.

Акцентно-дериваційний тип К становлять такі відприкметникові утворення: *хiтро* ← *хiтрий* (УЛВН, 690), *сiто* ← *сiтий* (УЛВН, 601), *тiхо* ← *тiхий* (УЛВН, 650), *лáсо* ← *лáсий* (Погр. ОС, 139), *бóсо* ← *бóсий* (УЛВН, 53), *вéсело* ← *весéлий* (Погр. ОС, 72).

Акцентно-дериваційний тип ФК становлять такі відприкметникові прислівники: *су́хо* ← *сухий* (Погр. ОС, 552), *ни́зько* ← *низькiй* (Погр. ОС, 371), *мáло* ← *малiй* (Погр. ОС, 321), *сла́бо* ← *слабiй* (УЛВН, 609), *до́рого* ← *дорозiй* (Погр. ОС, 176), *глу́хо* ← *глухий* (Погр. ОС, 141), *мо́лодо* ← *молодiй* (Погр. ОС, 340).

Акцентно-дериваційний тип СК (суфіксально-кореневий) становлять такі відприкметникові прислівники: *ви́соко* ← *високiй* (УЛВН, 235), *ши́роко* ← *ширoкiй* (Погр. ОС, 617), *гли́боко* ← *глибокiй* (УЛВН, 237).

Префіксально-суфіксальні відприкметникові прислівники мають префіксальне, кореневе і суфіксальне наголошування і в межах словотвірної пари можуть деталізувати ці характеристики.

Акцентно-дериваційний тип К становлять такі відприкметникові прислівники: *спóвна* ← *пóвний* (Погр. ОС, 538), *затéпла* ← *тéплий* (Погр. ОС, 224), *надóвго* ← *дóвгий* (Погр. ОС, 352), *сти́ха* ← *тихий* (Погр. ОС, 545), *зли́ва* ← *лiвий* (Погр. ОС, 237).

До акцентно-дериваційного типу ФК належать такі відприкметникові прислівники: *спрóста* ← *простiй* (Погр. ОС, 540), *змо́лоду* ← *молодiй* (Погр. ОС, 239), *злéгка* ← *легкiй* (УЛВН, 243), *збли́зка* ← *близькiй* (УЛВН, 223).

Акцентно-дериваційний тип ФП (флексійно-префіксальний) становлять такі відприкметникові прикметники: *за́ново* ← *новiй* (Погр. ОС, 215), *зосли́пу* ← *слiтий* (Погр. ОС, 243), *зо́зла* ← *злий* (Погр. ОС, 243), *на́глухо* ← *глухий* (Погр. ОС, 349), *на́сухо* ← *сухий* (Погр. ОС, 362).

Отже, відсубстантивні та відад'єктивні прислівники в сучасній українській мові в одних випадках зберігають акцентуацію твірних слів, в інших мають відтягнений наголос на корені.

ДУХОВНІ МОТИВИ У ФІЛЬМІ АНДРІЯ ТАРКОВСЬКОГО «СТАЛКЕР»

Духовність у широкому значенні цього слова – головна проблема творчості Андрія Тарковського. Головні релігійні мотиви у фільмах режисера – це добро і зло, жертвність і самозречення, падіння, спокуса, гріховна природа людини, молитва, чудо, надія і милосердя, провидіння та Апокаліпсис.

У фільмі «Сталкер» Андрій Тарковський звернувся до жанру наукової фантастики – творчості братів Стругацьких, однак, через багаторазове переписування сценарію та зміни концепції образу, фантастика у ньому перетворилася у містику. Головний герой – Сталкер-юродивий, принижена і ображена постать, що прийшла в російську літературу завдяки Федорові Достоевському.

Християнська символіка і духовні мотиви, якими Тарковський завжди насичував свої картини, чітко простежуються і в сюжеті «Сталкера». Уперше у фільмі, створеному за мотивами повісті «Пікнік на узбіччі», режисер торкається теми порятунку світу від загибелі і розпаду. Фільм супроводжують фрагменти Біблії, напр., рядки з Одкровення Іоанна Богослова, де мова йде про початок всесвітньої катастрофи.

Можна припустити, що Зона – це своєрідний Апокаліпсис в мініатюрі – попередження людству. Рядки, що звучать за кадром, оповідають про день гніву Господнього, коли Агнець знімає шосту печатку. Завдяки їм у фільмі з'являється відчуття катастрофи. У контексті Апокаліпсису поняття порятунку може звучати тільки як християнське, а не в значенні порятунку людства від лих в земній історії. У фільмі крізь цю катастрофу – Апокаліпсис йдуть в пошуках загадкової кімнати бажань три герої: Сталкер, Професор і Письменник. Під час звучання біблійного тексту в кадрі з'являються гнилі рослини, бруд, шприци, іржава пружина, зброя. Ці образи говорять глядачеві про занепад навколишнього світу, створюють ілюзію доконаної катастрофи. Серед них наявні два символічні предмети, важливі для розуміння головної думки фільму: відірваний шматок репродукції із зображенням Іоанна Хрестителя і скляна емність з рибками. За біблійними переказами, Іоанн Хреститель був попередником і провісником появи Ісуса Христа, риби – з давніх часів були раннім християнським символом Христа, а також символом жертви. Глядач

здогадується, що хтось із трьох подорожніх – Іоанн, а хтось – Христос. Пророком-вісником безсумнівно є Сталкер, незаконний провідник Зони, а головною метою його експедицій є пошук послідовника, учня, який зможе перерости свого вчителя і врятує світ від катастрофи. Все це дозволяє шукати у фільмі мотиви порятунку, зречення і жертви.

Відповідаючи на слова про Апокаліпсис, Сталкер вимовляє фрагмент з Євангелія від Луки. У тексті Євангелія розповідається про те, як воскреслий Христос підійшов до двох своїх учнів, які не впізнали його. Між трьома подорожніми з Євангелія і трьома подорожніми Зони можна провести явну паралель. Можна припустити, що або Професор, або Письменник є послідовником Сталкера-Хрестителя, але ще не знає своє покликання.

Фільм «Сталкер» можна інтерпретувати як притчу про невпізнання Христа учнями або притчу про випробування душі напередодні вселенської катастрофи. Режисер намагається показати глядачеві сірість останніх днів світу, де немає життя, радості і віри. Шлях з цього світу без Бога тільки один – через Зону, куди і веде Сталкер двох інших героїв. Кожен з них має приховані бажання, кожен може врятувати чи згубити себе, близьких, мир. Найімовірніше Тарковський створював аналогію не святої Трійці, а єдності Віри, Почуття і Розуму. Мотив Трійці дозволяє зрозуміти, що кожен з героїв по-своєму неповноцінний, але до мети йдуть вони разом. Можливо, Письменник в терновому вінці в фінальних кадрах фільму є синтезом віри Сталкера, мудрості Професора та емоційної чутливості «людини пера».

На початку шляху Професор і Письменник шукають невизначеного «сенсу життя», можливо, щастя. Сталкер ж в першу чергу шукає зв'язку з Богом, який можливий тільки в Зоні. В особі Сталкера Професор і Письменник стикаються майже з християнським подвижництвом, справжнім служінням Зоні. Провідник ретельно стежить за тим, щоб його супутники правильно себе вели, докладає всіх зусиль, щоб кожен зміг знайти свій шлях. Дорога доводить трійцю до кімнати, де виконуються найпотаємніші бажання, про які розум і не підозрює. Виконання таких неусвідомлюваних бажань може погубити. І тому в Зоні прямий шлях – не найкоротший. Шлях крізь апокаліптичні пейзажі Зони – це новозавітний «тернистий шлях», аналогія дороги на Голгофу. У «Сталкері» тернистий шлях веде крізь непрості випробування, щоб очистити душу перед входом в кімнату бажань.

Сама заповітна кімната дуже нагадує православний храм. Коли мандрівники з коридору смерті під назвою «м'ясорубка» переходять до кімнати, їм необхідно зануритися в воду – це своєрідна метафора хрещення, «шлях паломника». Сталкер розуміє, що всі перепони

пройдені тільки тому, що в глибині цих людей все ж сяє світло. Суворий провідник крізь Зону дійсно має здатність бачити в людях образ Божий.

Для Сталкера навіть загроза в'язниці, страждання дружини, фізична смерть – все це ніщо перед бажанням ще раз зустрітися з Зоною, бо тільки звідти відбувається шлях до Того, Хто Є. Зона змусила Сталкера відректися від нормального життя, Письменника – від літературних лаврів, Професора – від наукоцентризму. Ті, хто був у Зоні, вже не зможуть ніде знайти спокою, для них скрізь в'язниця: повернення зі світу чудес в світ, який лежить у злі, ні для кого не проходить безболісно.

Місія Сталкера – бути провідником душ, які шукають. Але вести за собою когось – це, по суті, проливати свою кров, розплачуватися за чужі гріхи. Сталкер повинен постійно ставити себе під удар, щоб очасливити інших. Тут ми бачимо ознаки мотиву християнського подвижництва.

Його смирення рятує його супутників від повного знищення. Адже один з них, Професор, вирішив пронести в Зону бомбу, щоб знищити кімнату, виконуючу бажання, щоб захистити світ, адже хіба мало у кого і які можуть виникнути бажання. Йому заперечує Письменник: не можна вирішувати, кому жити, а кому вмирати. Сталкер з останніх сил вихоплює бомбу з рук Професора. Зона врятована, але герої не наважуються увійти в кімнату, боячись, що здійсняться їхні найпотраємніші, не відомі їм самим, бажання. Парадоксальним чином, місце початку Апокаліпсису на землі стає місцем великої надії. Надії на те, що провідник знайде свого послідовника, що в кімнату ввійде чоловік із чистими думками і чистою душею.

Глядач не знає, що сталося з супутниками Сталкера після подорожі Зоною: далі він бачить тільки його сім'ю. Головний герой лежить майже в повному виснаженні і обуренні на своїх супутників, у яких «немає органу, яким вірять». Він виносить вирок інтелектуальному світу «професорів» і «письменників». Сталкер розчарований: на початку шляху він бачив у своїх супутниках образ Божий, і тільки тому вів їх. Тепер він знесилений і виснажений паломництвом в Зону, адже учня і послідовника в заключній частині немає. Але фільм володіє відкритим фіналом, продовжуючись за кадром, в уяві глядача. «Сталкер» є прикладом фільму, після перегляду якого у глядача виникає прагнення розібратися не в перипетіях сюжету картини, а в своїх почуттях і відчуттях. Цей ефект досягнуто режисером багато в чому завдяки використанню апокаліптичних і христологічних релігійних мотивів.

Шестопал О. С.,
викладач,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

НАГОЛОШЕННЯ ФОРМ ДРУГОЇ ОСОБИ МНОЖИНИ НАКАЗОВОГО СПОСОБУ В «ЕНЕЇДІ» І. КОТЛЯРЕВСЬКОГО

Морфемна структура словоформи тісно пов'язана з акцентуацією, оскільки існують постійно наголошені морфеми, а скорочення або випадіння морфеми може вплинути на місце наголосу. Інші чинники, що визначають місце наголосу в словоформах, мають граматичний характер, як-от: граматичні значення або збереження наголосу основи презенса або інфінітива залежно від форми, що аналізується. **Метою** цього дослідження є встановити закономірності та частотність наголошення залежно від складу морфем, а також з'ясувати, наскільки послідовно форми наказового способу зберігають наголос основи презенса, зокрема в сучасній українській літературній мові.

За морфемною структурою дієслова, вжиті в поемі І. Котляревського «Енеїда», можна розподілити на три групи: суфіксальні, префіксально-суфіксальні й атематичні.

Відповідно до суфікса основи **суфіксальні дієслова**, вжиті в поемі І. Котляревського «Енеїда», поділяються на дієслова з суфіксами *-aj-*, *-uj-*, *-vaj-*, *-j-*, *-ij-*, *-n-*, а також з нульовим суфіксом.

Словоформи з нульовим суфіксом презенсної основи переважно мають флексійний наголос, який збігається із сучасним: *бері́те* (Котл., с. 211; Погр., с. 57), *велі́те* (Котл., с. 223; ОС, I, с. 146), *возмі́те* (Котл., с. 259) і *возьмі́ть* (Котл., с. 275) – *візьмі́ть* (ОС, I, с. 155; Погр., с. 577), *гляді́ть* (Котл., с. 79, 243; ОС, I, с. 320), *гребі́те* (Котл., с. 164) – *гребі́ть* (ОС, I, с. 339; Погр., с. 148), *йді́те* (Котл., с. 93), *іді́те* (Котл., с. 211), *іді́ть* (Котл., с. 288; ОС, I, с. 620; Погр., с. 255), *кладі́те* (Котл., с. 185) – *кладі́ть* (ОС, I, с. 657; Погр., с. 273), *мовчі́ть* (Котл., с. 97, 249; ОС, I, с. 806), *палі́ть* (Котл., с. 288; ОС, II, с. 80), *просі́ть* (Котл., с. 275; ОС, II, с. 377), *пусті́ть* (Котл., с. 106; ОС, II, с. 401; УЛВН, с. 538; Погр., с. 481), *робі́ть* (Котл., с. 105; ОС, II, с. 440), *сиді́те* (Котл., с. 186) – *сиді́ть* (ОС, II, с. 538), *хвалі́те* (Котл., с. 164) – *хвалі́ть* (ОС, II, с. 811), *хоті́те* (Котл., с. 105) – *хоті́ть* (ОС, II, с. 824).

Односкладова словоформа *жді́ть* (Котл., с. 125; ОС, I, с. 460) має вимушений наголос. Словоформа *галі́те* (Котл., с. 126) відсутня в

сучасних орфоепічних словників, однак представлена в «Словаре» за ред. Б.Грінченка, де форми теперішнього часу *галіо́, -лиши́* (Грінч., I, с. 268) мають флексійний наголос, як і в поемі.

Флексійний наголос словоформи *ми́сліте* (Котл., с. 92) не збігається із сучасною акцентною нормою ані форми другої особи множини наказового способу *ми́сліть* (ОС, I, с. 792), ані форм, утворених від основи презенса *ми́слю* (УЛВН, с. 330). Можна припустити, що продуктивність наголошення флексії в дієсловах з нульовим суфіксом вплинуло на наголошення дієслівної форми *ми́сліте* разом з необхідністю зберігати віршовий розмір рядка.

Суфіксальні дієслова з нульовим суфіксом основи також можуть характеризуватися кореневою акцентуацією як у поемі, так і в сучасній акцентній нормі: *ві́рте* (Котл., с. 219; ОС, I, с. 236), *го́товте* (Котл., с. 160; ОС, I, с. 335), *ла́йте* (Котл., с. 157 – двічі; ОС, I, с. 730), *лі́зьте* (Котл., с. 277; ОС, I, с. 741), *смі́йте* (Котл., с. 94; ОС, II, с. 626).

Суфіксальні дієслова із суфіксом *-aj-* частіше характеризуються саме суфіксальною акцентуацією, яка відповідає сучасній акцентній нормі, зокрема акцентуації теперішнього (простого майбутнього часу): *виля́йте* (Котл., с. 255) – *виля́ю* (ОС, I, с. 175; УЛВН, с. 80; Погр., с. 84), *жаха́йтесь* (Котл., с. 288) – *жаха́юсь* (ОС, I, с. 459; УЛВН, с. 196; Погр., с. 196), *кара́йте* (Котл., с. 210) – *кара́ю* (УЛВН, с. 269; Погр., с. 262), *миша́йтесь* (Котл., с. 97) – *миша́юсь* (ОС, I, с. 804), *проца́йте* (Котл., с. 232, 275) – *проца́ю* (УЛВН, с. 535; Погр., с. 478), *рубáйте* (Котл., с. 288) – *рубáю* (ОС, II, с. 498; УЛВН, с. 584; Погр., с. 509), *руша́йте* (Котл., с. 254) – *руша́ю* (УЛВН, с. 586; Погр., с. 510), *сідáйте* (Котл., с. 205) – *сідáю* (ОС, II, с. 547; УЛВН, с. 601; Погр., с. 524), *чита́йте* (Котл., с. 251) – *чита́ю* (ОС, II, с. 857; УЛВН, с. 705; Погр., с. 610).

Менш поширеним є наголошення кореня в словах із суфіксом *-aj-*: *ку́шайте* (Котл., с. 205) – *ку́шаю* (СУМ, IV, с. 425), *слухáйте* (Котл., с. 249) – *слухáю* (УЛВН, с. 61; Погр., с. 531), *швѣ́ндяйте* (Котл., с. 81) – *швѣ́ндяю* (ОС, II, с. 873; УЛВН, с. 710; Погр., с. 615). Зазначені словоформи не змінили акцентних характеристик у сучасній нормі.

Суфікс *-uj-* частіше виступає наголошеним, ніж ненаголошеним. Під наголосом він трапляється в таких лексемах: *году́йтесь* (Котл., с. 205), *плазу́йте* (Котл., с. 277), *ряту́йте* (Котл., с. 104), *турбу́йтесь* (Котл., с. 219), *храбру́йте* (Котл., с. 268, 274). Така акцентуація збережена в сучасній акцентній нормі і збігається з наголошенням форм теперішнього часу: *году́юся* (ОС, I, с. 323; Погр., с. 141), *плазу́ю* (ОС, II, с. 190; УЛВН, с. 457; Погр., с. 428), *ряту́ю* (УЛВН, с. 587; Погр., с. 511), *турбу́юся* (ОС, II, с. 721; УЛВН, с. 661; Погр., с. 572), *храбру́ю* (ОС, II, с. 824; УЛВН, с. 693). Коренева акцентуація

характерна таким дієсловом: *жа́луйте* (Котл., с. 255) – *жа́лую* (ОС, I, с. 458; УЛВН, с. 195; Погр., с. 195), *ку́йте* (Котл., с. 104) – *куй* (Погр., с. 298).

Найменш вживані дієслова із суфіксами основи *-вај-*, *-ј-*, *-іј-*, *-н-*. Дієслово *бува́йте* (Котл., с. 88), наприклад, має суфіксальний наголос, який функціонує у формах теперішнього часу: *бува́ю* (ОС, I, с. 120; УЛВН, с. 57; Погр., с. 60). Відповідно до класифікації І. Р. Вихованця це дієслово належить до VI структурного класу дієслів, оскільки має суфікс *-ва-* в основі інфінітива, який протиставляється суфіксу *-вај-* основи теперішнього часу. Хоча словоформа *дава́йте* (Котл., с. 92, 210, 237) також має суфікс *-вај-* у формі другої особи множини наказового способу, саме дієслово належить до X структурного класу, де суфікс *-ва-* в основі інфінітива протиставляється суфіксу *-ј-* в основі презенса. Тому наголос у формі наказового способу не збігається з наголосом форм теперішнього часу, але є нормативним з точки зору сучасної акцентології. Так, В. М. Винницький відносить обидва дієслова (*бува́ти* і *дава́ти*) до суфіксального акцентного типу з нерухомим наголосом на суфіксі в усіх формах однини й множини, якщо суфікс основи не випадає.

Суфіксальний наголос має дієслово *робі́йте* (Котл., с. 219), яке відсутнє в сучасних лексикографічних джерелах. Це дієслово збереглося в російській мові саме із суфіксальним наголосом форм теперішнього часу: *робе́ю* (Аванес., 506).

Коренева акцентуація притаманна дієсловом *бі́йтесь* (Котл., с. 210, 255; Погр., с. 51) і *ма́йте* (Котл., с. 274) – *ма́ю* (УЛВН, с. 324; Погр., с. 326), що збігається із сучасною акцентною нормою.

Словоформа *кликні́те* (Котл., с. 79) має флексійний наголос, що не суперечить більшості орфоепічних словників, оскільки наголос презенсної основи може падати як на корінь, так і на флексію: *кликну́* і *кликну́* (Грінч., II, с. 250–251; УЛВН, с. 278; Погр., с. 273), однак *кликні́ть* (ОС, I, с. 659).

Відповідно до суфікса основи **префіксально-суфіксальні дієслова** поділяються на дієслова з суфіксами *-ај-*, *-уј-*, *-н-*, *-вај-*, а також з нульовим суфіксом.

Найчисленнішою групою префіксально-суфіксальних дієслів у формі другої особи множини наказового способу є словоформи з нульовим суфіксом основи. Переважно це дієслова із флексійною акцентуацією з наголошеним голосним *-і-* флексій *-іте-* / *-іть-*: *зав'яжі́те* (Котл., с. 288), *зайді́ть* (Котл., с. 211), *збері́ться* (Котл., с. 241), *зробі́те* (Котл., с. 106), *напрі́те* (Котл., с. 241), *однесі́те* (Котл., с. 259), *окружі́те* (Котл., с. 241), *пійді́ть* (Котл., с. 79, 94), *погасі́ть* (Котл., с. 105), *пожді́те* (Котл., с. 126) і *пожді́ть* (Котл., с. 237),

покажіте (Котл., с. 106), *посадіте* (Котл., с. 105), *прикрутіте* (Котл., с. 79), *розійдіться* (Котл., с. 185), *скажіте* (Котл., с. 90, 173) і *скажіть* (Котл., с. 185, 199). Аналогічне наголошення кодифіковане в сучасних словниках: *зав'яжіться* (ОС, I, с. 479), *зайдіть* (ОС, I, с. 494), *зберіться* (ОС, I, с. 574), *зробіть* (ОС, I, с. 595), *напріть* (ОС, I, с. 859), *віднесіть* (ОС, I, с. 218, Погр., с. 106), *підіть* (ОС, II, с. 189; Погр., с. 428), *погасіть* (ОС, II, с. 215), *пождіть* (ОС, II, с. 223), *покажіть* (ОС, II, с. 234), *посадіть* (ОС, II, с. 284), *прикрутіть* (ОС, II, с. 328), *розійдіться* (ОС, II, с. 455; УЛВН, с. 565), *скажіть* (ОС, II, с. 551).

Дієслово *о́кружіте* не зафіксоване в словниках. У російській мові дієслово у формах теперішнього (простого майбутнього) часу має флексійний наголос *о́кружу́, о́кружі́т* (Аванес., 335), тому, незважаючи на відхилення від лексичної норми, вважаємо закономірним флексійне наголошення словоформи *о́кружіте*, зокрема враховуючи поширеність подібного наголосу.

Серед префіксально-суфіксальних дієслів у формі другої особи множини наказового способу є словоформи з нульовим суфіксом основи виявлено також три дієслова з кореневою акцентуацією: *зани́шкніть* (Котл., с. 249), *одпра́вте* (Котл., с. 275), *пості́йте* (Котл., с. 219). Така ж акцентуація є нормативною в сучасній акцентній нормі: *відпра́вте* (ОС, I, с. 221), *пості́йте* (ОС, II, с. 293; УЛВН, с. 488). Нормативність кореневого наголосу словоформи *зани́шкніть* встановлюється відповідно до наголошення форм теперішнього (простого майбутнього) часу: *зани́шкну* (ОС, I, с. 512).

Дієслова із суфіксом основи презенса *-ај-* подібно до суфіксальних дієслів майже так само поширені, як і дієслова з нульовим суфіксом. Прикметною рисою суфікса *-ај-* є його акцентування. У 14-ти словоформах із 15-ти зазначений суфікс під наголосом: *займа́йте* (Котл., с. 249), *вбира́йтесь* (Котл., с. 132), *дожидáйтесь* (Котл., с. 97), *заступáйте* (Котл., с. 224), *збира́йтесь* (Котл., с. 81), *наставля́йте* (Котл., с. 249), *одправля́йтесь* (Котл., с. 288), *позна́йте* (Котл., с. 85), *помага́йте* (Котл., с. 224, 249), *пороззявля́йте* (Котл., с. 249), *поцура́йтесь* (Котл., с. 205), *спаса́йте* (Котл., с. 255 – двічі), *уклада́йтесь* (Котл., с. 81), *умира́йте* (Котл., с. 210). Оскільки вимова форм другої особи множини наказового способу багатьох дієслів не викликає труднощів, то ці форми не фіксуються в лексикографічних джерелах. Тому простежимо нормативність суфіксального наголосу завдяки формам теперішнього (простого майбутнього) часу, що у свою чергу підтверджує послідовність наголошення суфікса *-ај-* у формах, утворених від основи презенса: *займа́ю* (ОС, I, с. 493; УЛВН, с. 210; Погр., с. 208), *вбира́юся* (ОС, I, с. 136; УЛВН, с. 663), *дожидáюся* (УЛВН, с. 168; Погр., с. 172), *заступáю* (ОС, I, с. 535; УЛВН, с. 227;

Погр., с. 223), *збираюся* (ОС, I, с. 553; Погр., с. 228), *наставляю* (ОС, I, с. 875; УЛВН, с. 359; Погр., с. 361), *відправляюся* (ОС, I, с. 221; УЛВН, с. 104), *познаю* (ОС, II, с. 184; УЛВН, с. 455), *помагаю* (ОС, II, с. 248; УЛВН, с. 477; Погр., с. 443), *пороззявляю* (ОС, II, с. 277), *поцурваюся* (ОС, II, с. 303), *спасаяю* (ОС, II, с. 591; УЛВН, с. 617), *укладаюся* (ОС, II, с. 738; УЛВН, с. 667; Погр., с. 577), *умираю* (ОС, II, с. 746; УЛВН, с. 669; Погр., с. 578).

Тільки словоформа *послухайте* (Котл., с. 103), що має в основі суфікс *-aj-*, характеризується кореневим наголосом, який розповсюджується й на форми теперішнього (простого майбутнього) часу: *послухаю* (УЛВН, с. 487).

Як у випадку із суфіксальними дієсловами, іншим акцентно сильним є суфікс *-uj-*. Наголошеним він виступає у словоформах *вгамуйтеся* (Котл., с. 126), *завередуйте* (Котл., с. 105), *розтолкуйте* (Котл., с. 274), *скуштуйте* (Котл., с. 205). Словоформи *вгамуйтеся*, *завередуйте* і *скуштуйте* зберігають суфіксальний наголос у сучасній мові, який збігається з наголошенням форм теперішнього (простого майбутнього) часу: *вгамуюся* (ОС, I, с. 139), *завередую* (ОС, I, с. 475), *скуштую* (ОС, II, с. 567). Слово *розтолкувати* зі значенням 'пояснити' не зафіксоване в сучасних українських словниках, проте зазначене в "Словаре" за ред. Б.Грінченка, де має суфіксальний наголос у формах презенса: *розтолкую* (Грінч., IV, с. 79).

Коренева акцентуація властива дієслову *розгадуйте* (Котл., с. 186) із суфіксом основи презенса, що також відображено в сучасній акцентній нормі через наголошення форм теперішнього часу: *розгадую* (ОС, II, с. 448; УЛВН, с. 561; Погр., с. 498).

Форми другої особи множини наказового способу із суфіксом основи *-н-* представлені в поемі такими лексемами: *одкіньте* (Котл., с. 219), *покіньте* (Котл., с. 125, 185), *ізгіньте* (Котл., с. 125). Вони характеризуються кореневою акцентуацією, яка збережена на сучасному етапі, а також збігається з наголошенням форм теперішнього (простого майбутнього) часу: *відкіньте* (ОС, I, с. 213) і *відкіну* (УЛВН, с. 99), *покіньте* (ОС, II, с. 235) і *покіну* (УЛВН, с. 473), *згіньте* (ОС, I, с. 563) і *згіну* (УЛВН, с. 237).

Суфіксальний наголос словоформи *оддавайте* (Котл., с. 255) пояснюється аналогічно до акцентуації словоформи *давайте*, оскільки префікс рідко впливає на наголошення словоформи.

Наголошення **атематичних** дієслів у формі другої особи множини наказового способу збігається із сучасною акцентною нормою: *будьте* (Котл., с. 105, 224; ОС, I, с. 126; Погр., с. 63), *дайте* (с. 94, 224; кореневий наголос в іншій способовій формі *дайся* УЛВН, с. 149).

Отже, було проаналізовано 90 словоформ другої особи множини наказового способу (без урахування повторів та фонетичних варіантів). Групи суфіксальних й префіксально-суфіксальних дієслів кількісно майже рівноправні, тому що складають 46 форм і 42 форми відповідно. Найменш численною є група атематичних дієслів, представлена двома словоформами. Найбільш часто, а саме у 18 суфіксальних і 15 префіксально-суфіксальних словоформах наголошена флексія за умови нульового суфікса основи. Утричі рідше за такої морфологічної структури наголошеним виступає корінь. Формально виражені суфікси *-aj-* та *-uj-* частіше виступають під наголосом: загалом 23 словоформи мають наголошений суфікс *-áj-* і дев'ять словоформ мають наголошений суфікс *-új-*. Ненаголошені суфікси *-aj-*, *-uj-*, наголошені *-váj-*, *-íj-*, а також консонантні *-j-*, *-n-* реалізовані в одній, двох або трьох словоформах.

Абсолютна більшість проаналізованих дієслів зберегла флексійне, суфіксальне або ж кореневе наголошення в сучасній літературній нормі як у формах другої особи множини наказового способу, так і в інших формах, утворених від основи теперішнього (простого майбутнього) часу. Не зафіксовані сучасними словниками дієслова, використані в поемі: *галіте*, *робійте*, *о́кружіте*. Однак їхня акцентуація є нормативною з точки зору сучасної російської акцентної норми. Флексійне наголошення словоформи *мисліте*, що протиставляється сучасному кореневому наголосу *мі́слить*, пояснюється з одного боку необхідністю збереження віршового розміру, а з іншого – явищем аналогії, оскільки саме перший склад флексії *-íte-* / *-ítъ-* найчастіше наголошується, якщо словоформа має нульовий суфікс у складі основи.

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

Грінч. – Словарь украинского языка [у 4-х т.] / Упоряд. Б.Грінченко ; надруков. з вид. 1907–1909 рр. фотомеханіч. способом. – К. : Видавництво АН УРСР, 1958. Т. I : А–Ж. – К., 1907. – 539 с. Т. II : З–Н. – К., 1908. – 578 с. Т. III : О–П. – К., 1909. – 511 с. Т. IV : Р–Я. – К., 1909. – 568 с.

Котл. – Котляревський І. Енеїда / І. Котляревський // Повне зібрання творів у двох томах. – Т. I. – К. : Академія наук української РСР, 1952. – С. 65–295.

ОС – Орфоепічний словник української мови : В 2-х т. / Уклад. : М.М. Пещак та ін. – К. : Довіра, 2001. – Словники України. Т. I : Близько 140 000 слів. – 955 с. Т. II : Близько 140 000 слів у двох томах. – 919 с.

Погр. – Орфоепічний словник / Укладач М. І. Погрібний. – К. : Радянська школа, 1984. – 630 с.

СУМ – Словник української мови: Академічний тлумачний словник [в 11-ти т.] [Електронний ресурс] / Укл. І.К. Білодід та ін. – К. : Наукова думка, 1970–1980. – Режим доступу до словника : <http://sum.in.ua/>.

УЛВН – Українська літературна вимова і наголос : [словник-довідник] / Укладачі І. Р. Вихованець, С. Я. Єрмоленко, Н. М. Сологуб, Г. Х. Щербатюк ; відпов. ред. М.А. Жовтобрюх. – К. : Наукова думка, 1973. – 724 с.

Аванес. – Орфоэпический словарь русского языка : произношение, ударение, грамматические формы / С. Н. Борунова, В. Л. Воронцова, Н. А. Еськова ; Под. ред. Р.И.Аванесова. – [4-те вид., стереотип.]. – М. : «Русский язык», 1988. – 704 с.

ПІДСЕКЦІЯ: Література в контексті сучасності

УДК 821.161.2'06-1.09

Косарева Г. С.,
канд. філол. наук, доцент (б. в. з.) кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ДОСВІД ЕМІГРАЦІЇ У ЗБІРЦІ АВТОРСЬКИХ ПІСЕНЬ ТЕОДОРА ФЕДИКА «ПІСНІ ІММІГРАНТІВ ПРО СТАРИЙ І НОВИЙ КРАЙ»

Український діаспорний та еміграційний літературознавчий дискурс презентує різновекторні дослідження теми історії українців Канади: розвідки Яра Славутича, Марини Гримич, Романа Кирчіва, Олени Галети, Тетяни Шестопалової, Войцеха Карпінського, а також англomовні видання «Дві землі. Нове бачення» в упорядкуванні Дженіс Кулик Кіфер та Соломії Павличко «З трьох світів: Нова творчість з України» в упорядкуванні Еда Гогана та інших. Апелюючи до проблеми першої хвилі еміграції українців наприкінці ХІХ ст., вбачаємо за потребу нагадати вагому в цьому контексті працю Яра Славутича «Українська л-ра в Канаді: вибрані дослідження, статті й рецензії» (1992), вихідні положення якої стали одним із головних чинників у самоусвідомленні тожсамості емігрантів з українських земель як представників однієї нації, одного народу. Саме в такій площині актуалізовано досвід еміграції у збірці авторських пісень народного поета Теодора Федика «Пісні іммігрантів про Старий і Новий Край».

Зазначимо, що його творчість на сьогодні залишається фрагментарно дослідженою з погляду двосвіття емігранта, мотивів ностальгії, розлуки з рідним краєм, а також пам'яті, вигнання, топосу домівки тощо. Саме це й вмотивує актуальність запропонованої до Вашої уваги доповідь.

Ця збірка фольклорних пісень представників старшого покоління сільського населення на «фармах» (з англ. Farm – ферма), так іммігранти називали свої заокеанські ферми-угіддя, вийшла уперше друком у 1928 році у м. Вінніпег (Канада). Важливо наголосити, що в Канаді ця збірка є досить відомою серед збирачів діаспорного фольклору, а в Україні відомий історик, етнолог Марина Гримич вперше стала упорядником концептуальної студії «Нариси з українсько-канадської фольклористики» (видавництво «Дуліби, 2016 р.). Безпосередньо ж збірку народних пісень Т. Федика вміщено до

першого тому наукового видання «Українська Канадіана: збірник матеріалів з історії українців Канади у 4-х томах (т.1 «Піонерський період»), упорядником якого також став відомий історик, головний редактор інтернет-порталу «Історична правда», Вахтанг Кіпіані, який, до слова, нещодавно приїздив до Миколаєва з презентацією цього видання до стін ЧНУ ім. П. Могили.

Перш, як звернутися до теми (про)- та (пере)живання досвіду еміграції ліричним героєм книги «Пісні іммігрантів про Старий і Новий Край», актуалізований кризь призму пошуків пам'яті й ідентичності, вбачаємо за доцільне стисло подати біографічну довідку про Теодора Федика, оскільки його ім'я та спадщина досі залишається невідомим як для широкого загалу читачів, так і відкриває нові широкі спектри студій для дослідників української фольклористики. У «Біографічному довіднику до історії українців Канади» (за редакцією М. Марунчака) подано таку інформацію: Теодор Федик – учитель, поет піонерської доби, роки життя – 1873–1949, народився в селі Угринів Горішній Станіславівського повіту. Вчився в гімназії в Станіславові, емігрував до Канади в 1905 році, працював робітником і вчителем, а в 1908 році вийшла перша збірка «Пісні про Канаду і Австрію». Він зібрав та упорядкував окремим виданням народні пісні, які співали українці під час першої хвилі еміграції-перебування на чужині.

Переходячи власне до аналізу текстів збірки, зауважимо, що в її архітектоніці оприявлено один із ключових мотивів зв'язку і тяглістю історичної, національної пам'яті. Німецька дослідниця Аляйда Ассман у праці «Простори спогаду: форми та трансформації культурної пам'яті» наголошує: «Вивчення минулого, що має на меті тільки знання, не вважається легітимним. Минуле має бути викликаним із прірви забуття для того, щоб бути пережитим (підкреслення мос – К.Г.) і продовжувати існувати». Вона акцентує у цій розвідці про так зв. «ауру пам'ятних місць», які, на думку, авторки, пов'язані із «розповідями, «що відновлюються та передаються за допомогою традиції». Саме на ґрунті певної близькості і спорідненості з традицією народної творчості емігрантських пісень актуалізовано моделювання міської та сільської топографіки України й Канади. Цікаво, що пам'ять ліричного героя-мандрівника зберігає образи культурного й географічного минулого. Передусім вони пов'язані із мотивом дороги як власне (просторового) географічного топосу, так й екзистенційних пошуків пам'яті й ідентичності.

Як узяв трен з Станіслава
В дорогу рушати,
То такий ми жаль зробився.
Туй туй ся вертати.

Двосвіття емігранта представлено через антитезу Старого світу Галичини як невилітної землі, де «народ, мов худоба», метонімічно окреслено у пісні, побудованій як діалог Австрії з Канадою. Водночас Канада як Новий Світ «Тут земля вільна / Вільні люде, / Своєї мови не цураймось, / А добре нам буде!».

У такий спосіб, мотив дороги пов'язаних не лише із просторовим рухом ліричного героя урбаністичними та сільськими локусами (Станіслав, Мисловиці, Антверпен тощо), а й трансформується у поетичній рецепції Теодора Федика в «українській» та «канадській», в яких одним із прикметних стає мотив вигнання та супровідний мотив туги за рідною домівкою, котра стає ностальгією.

Вагомими в цьому контексті є слова Дженіса Кулика Кіфера щодо специфічних форм концепту вигнання: «Вигнанець прибуває на певне місце, мігрант з одного місця до іншого».

Тож, досвід емігранта ліричного героя у збірці Т. Федика конструюється крізь призму мотивів ностальгії за втраченим Домом, мотивів дороги як просторового топосу та екзистенційних пошуків буття.

УДК 821.161.2.09

Поліщук О. Л.,
канд. філол. наук, старший викладач,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ОНТОЛОГІЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ІСТОРІЇ: КОНЦЕПЦІЯ БЕЗЛІЧІ ЛОГІЧНО МОЖЛИВИХ СВІТІВ

Роздуми над багатоваріативністю того, що мало шанс стати реальністю, і порівняння різноманітності ймовірних можливостей ще з давніх часів змушували людей замислюватися про множинність можливих світів. Сформована у процесі такого усвідомлення концепція множинності світів виявилася багатоплідною, особливо у філології, філософії, фізиці, логіці та – у тому чи тому контексті – у багатьох інших галузях науки та культури.

Філософія науки виділяє чотири концепції можливих світів: природно-науковий негеоцентризм, онтологічний негеоцентризм, логічний негеоцентризм та містичний негеоцентризм.

На думку багатьох учених, теорія можливих світів починається саме з праці Готфріда Вільгельма Лейбніца «Монадологія», у якій вибудовано концепцію існування монад – позбавлених протяжності вічних точок, які є центром фізичних сил. Згідно з німецьким філософом, об'єктивне існування може отримати будь-який уявний

світ, якщо його структура не суперечить законам формальної логіки. Світ, який ми спостерігаємо, тому став реальним (актуально існуючим), бо виявився найкращим із логічно можливих світів. Отже, можна припустити, що безліч логічно можливих світів дозволяє об'єктивне існування не тільки принципово спостережуваних, але й принципово неспостережуваних світів.

Через те, що різноманітність логічно можливих світів суттєво залежить від системи логічних законів формальної логіки, то, модифікуючи цю систему, можна модифікувати й безліч логічно можливих світів. Але питання про те, як безліч різних світів може бути доступною для сприйняття їх суб'єктом, не знаходить логічної відповіді в концепції Лейбніца. Через це філософ послуговується теологічним аргументом, говорячи, що існування в усіх цих світах можливо тільки для суб'єкта, який позбавлений фізичного тіла. Тобто тільки для Бога, а не для людини. За Лейбніцем, існуванням для людини є світ, який Бог відібрав із безлічі як найкращий. Божественний розум «неодмінно й одвічно містить варіант нескінченної кількості світів, але Бог вибирає кращий із цих світів, створюючи його таким, який він є».

У ХХ столітті, спираючись на теорію можливих світів Лейбніца, розвинувся сучасний напрямок у логічній семантиці, що отримав назву «семантика можливих світів». Починаючи з другої половини ХХ століття, концепція логічно можливих світів Лейбніца отримала подальший розвиток у сучасній логіці (Р. Карнап, Л. Вітгенштейн, С. Кріпке, Я. Хінтіккі та ін.). Серед усієї багатоманітності можливих світів крайніми за своїми принципами вважають концепції Сола Кріпке (Saul Kripke) й Девіда Льюїса (David Lewis). Як і Лейбніц, Кріпке під реальним світом розуміє один із безлічі логічно можливих світів, а можливі світи, у свою чергу, – як деякі абстрактні поняття, що служать для інтерпретації закономірностей дійсності. Модель Кріпке передбачає багатоманітність можливих світів. «Можливі світи – це гранично абстрактні точки, що розуміються, співвіднесення мови зі світом, де формули набувають істинних значень. Дійсний світ – це один із можливих світів, абсолютно рівнозначний усім іншим. Світи пов'язані бінарним відношенням досяжності (альтернативності)».

Модальний реалізм Льюїса збудовано на рівноправній реальності існування усіх можливих світів. Згідно з думкою філософа, у можливих світах можливе існує лише відносно нашого світу. Ці світи відрізняються не за природою, а за змістом. У теорії модального релятивізму Девіда Льюїса наявне також поняття розгалуження, але філософ чітко обумовив те, що різні світи між собою ніяк не взаємодіють. Менш категоричну інтерпретацію поняття можливих

світів висунув Роберт Столнейкер (Robert Stalnaker) у своїй теорії «помірного реалізму». Згідно з цією теорією, можливі світи існують як альтернативні, за буття яких самі речі вже не є ідентичними тим, що існують у світі реальному.

Найбільш оригінально та детально семантику можливих світів, на нашу думку, розробив в епістемічній логіці фінський філософ та логік Я. Хінтікка у своїй праці «Логіко-епістемологічні дослідження». Головною особливістю, що вирізняє поняття можливих світів, у концепції Я. Хінтікки є те, що, на відміну від онтологічного, тобто відмінного від реального, це епістемологічно можливий світ. Отже, це такий можливий світ, який різниться інакшим варіантом бачення реального світу, тобто сукупність розгляду можливих світів повинна бути сумісна з чимось «знанням, вірою, пам'яттю, сприйняттям, бажанням тощо». Зародившись у межах логіки, теорія можливих світів виявилась настільки цікавою, що знайшла своє відображення і в ряді інших дисциплін. Причому не тільки як ідейне підґрунтя для подальших наукових розвідок, а й як цілком теоретично обґрунтований напрямок досліджень.

На нашу думку, у якості онтології альтернативної історії найбільше підходить концепція безлічі світів, сформована ще Лейбніцем і розвинута в межах модальної логіки. Звертаючи увагу на думку німецького філософа стосовно того, що будь-який уявний світ може реально існувати й мати під собою об'єктивне підґрунтя, але за умови відповідності законам формальної логіки, можемо стверджувати: різноманітні історичні сценарії розвитку могли й можуть мати об'єктивне існування у часі та просторі. Отже, у будь-якому історичному перехресті, точці біфуркації, існує реальність буття невизначених за чисельністю, ймовірно можливих альтернатив.

Сама теорія можливих світів у тому вигляді, у якому ми використовуємо її для теоретичного обґрунтування онтології альтернативно-історичних творів, значно відмінна від семантики можливих світів у логіко-філософському контексті. На думку А. Гілевської, це пов'язано з тим, що «маючи об'єктом свого дослідження не деякі ідеальні моделі або конструкції, які можуть бути поміщені в той чи той контекст і залежно від вибору цього контексту помінати своє істинне значення, а конвенційно завершені світові утворення, що мають більший ступінь незалежності від інших можливих світів, ніж світи логіки, теорія можливих світів – як розглянута у такому ключі – ставить своїм завданням визначення «літературної» істини, вивчення природи вигаданого і встановлення зв'язків світів літератури з нашим «реальним». Інтерпретація альтернативної історії, що створена в художньому вимірі, добре підходить для застосування на практиці теорії можливих світів. Необхідно зазначити, що саме під поняттям інтерпретації доволі часто розуміють побудову «проміжних просторів,

включно потенційно мислимих». А з поняттям можливості пов'язують поняття свободи (в альтернативно-історичних творах поняття «можливість» пов'язуємо із свободою вибору).

Отже, для теоретичного обґрунтування онтології альтернативної історії в новітньому літературному процесі беремо за основу логіко-семантичне поняття можливого світу. Залучення логіки до принципів створення художніх творів у душі альтернативістики зумовлено двома чинниками. По-перше, ми вважаємо, що альтернативна література – це література інтелектуальна, бо в таких творах акцент робиться саме на інтелект. По-друге, необхідно зазначити, що специфіка художньої альтернативістики полягає у тому, що вона однаково впливає і на інтелект, і на емоції, досліджуючи різноманітні варіанти можливого розвитку подій. Дійсно, важливою рисою будь-якого альтернативно-історичного твору є уявна перебудова різних фактів, подій чи явищ. Тому таким творам завжди властива певна модальність, зокрема: необхідність – бажання, можливість – неможливість описуваних варіантів, що виступають конструкціями умовного способу, відтворення особливого, «подумки відчутного» світу. Так, для Я. Хінтіккі у його філософських дослідженнях можливий світ виступає як логіко-семантична основа.

Стосовно художньої літератури проблеми застосування теорії можливих світів досліджували Л. Долезел (L. Dolezel), У. Еко (U. Eco), М.-Л. Райан (M.-L. Ryan) та інші. Так, учені у своїх працях намагалися упорядкувати художні світи за ролевим призначенням автора, читачів та персонажів, класифікувати тексти, виходячи з принципу істинності, а також пояснити природу сюжетів, виходячи з поєднання підсвітів та персонажів.

У художній альтернативістиці можливий світ знаходить себе в поетично-образному втіленні. Важаємо, що світ альтернативно-історичного твору – це не розповідь про минуле чи майбутнє, це моделювання різних імовірно можливих варіантів у межах різних часопросторів, які включають один одного. Другим складником опозиції поняття «можливий світ» виступає поняття «дійсний світ», тобто світ реального історичного розвитку, той, у якому знаходимося ми. І навіть коли в альтернативно-історичному творі категорія дійсного світу ніяк не виявляє себе, реципієнт однаково відчуває його присутність. Якби альтернативні події не було зображено у творі, читачі завжди подумки будуть порівнювати можливий художній світ із дійсним, реально існуючим у часі та просторі світом. Так, наприклад, читаючи твір американського письменника Стівена Кінга «11/22/63», у читачів поряд з описуваним альтернативним 2011 роком в уяві буде виникати паралель з дійсним 2011 роком. Подумки реципієнт ці паралелі буде накладати одна на одну, порівнюючи їх між собою. Відтак, наявність у всіх творах художньої альтернативістики можливого світу і світу дійсного буде обов'язковою.

Фундаментом конструювання альтернативних сценаріїв є концепція «вірогідної історії». Згідно з цією концепцією, поточну реальність необхідно розглядати як послідовність подій, що мали найбільшу вірогідність реалізуватися. Історики проводять дослідження саме з цього погляду. Письменники, у свою чергу, розглядають усі можливі варіанти історичного розвитку незалежно від того, чи мають вони під собою об'єктивне підґрунтя, чи суб'єктивну оцінку літератора на історичні події. Вище ми вже згадували, що в будь-якому альтернативно-історичному творі наявним буде паралельне існування двох світів: художнього світу, який автор змодельовує за допомогою умовних конструкцій типу «що було б, якби...» та світу, модель якого мала дійсне існування в історичному часі та просторі.

УДК 821.161.2

Руссова В. М.,

канд. філол. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

ГУМАНІСТИЧНЕ СПРЯМУВАННЯ БІЛІНГВИ «POEMS FROM THE SCYTHIAN WILD FIELD» Д. КРЕМЕНЯ

У білінгві «Poems from the Scythian Wild Field» Д. Кременя англomовному читачеві запропоновані добре відомі українцям початку ХХІ ст. тридцять Кременевих поезій. До читача апелюється високодуховна, патріотична поезія, основу якої складають відлуння загальнолюдських ідеалів, акцентується цивілізаційний прорив людства до Любові, Краси і Добра.

Перекладаючи твори Д. Кременя, Світлана та Рассел Торнтони з Ванкуверу врахували, що історичні назви наших знакових географічних об'єктів не відомі пересічному читачеві Канади, Англії, Америки, тож подали словничок. Зокрема йдеться про такі символічні образи, як Говерла, Гіперборей, Евксінський Понт, Мертвовод, Колима, Кінбурн, Дніпро. Пояснюються й символи – історичні і міфологічні, як-то амазонки, скіфська пектораль, хан Батий, козацький кіш, майдан.

Збереження історичної пам'яті свого народу для поета одне з надважливих питань. Цій проблемі присвячено як перший вірш збірки «Загублений Манускрипт», так й інші поезії, зокрема – «Собор посередині Всесвіту», «Седнів. Липа Шевченка», «Жочубеївна», «Сага», «Різдва на Богополі», «Мандрівка на Край Світу», «Половання на дикого вепра», «Голоси убійних поетів», «Антикварна чарчина

зеленого скла», «Я тільки проїздом», в яких поет оприявнює свої почуття і розуміння окремих фактів історії України, що свідчать про безпам'ятство народу, розрив зі своїм національним корінням, нерозуміння тісного зв'язку коріння і крони в генеалогічному дереві нашої держави. Образи згорілих наукових бібліотек, книжки котрих знищені були і у XVIII і у XX століттях «дякуючи» нашим північним сусідам і недбалству власне українських чиновників від культури, автор подає як ланку в низці злочинів проти національної пам'яті і саркастично зауважує, що йдеться ж не про відому всьому світові Александрійську книжкову скарбницю.

Досить потужний і виболілий щодо повернення із забуття нашої історії, нашої культурної спадщини є вірш «Голоси убієнних поетів». Обабіч ріки забуття в поезії образи Петра I та Івана Мазепи. Один знищував українців, інший – боровся за їх вільності. Пророче автор зауважує, що поети, історики «Петра проклянуть й оспівають Мазепу». Оптимізмом просякнуті останні рядки поезії: «Та зростає камінний, замшілий вже хрест, / З борозенок і ям, де кидали ми зерна...». Поєднуючи епохи і народів Європи, поет звертається до мотиву незнищенності духовної спадщини, сили правдивого поетичного слова чи то в українців, чи у вимерлих гетів. Йдеться й про джерела кожного митця, адже «наближаючись до кожного з естетичних досягнень світової цивілізації, людина вірить, що повертається до своїх витоків...».

Поезія «Я тільки проїздом...» («Passing through») занурює читача у відчуття скороминушності життя, яке, водночас, має зв'язок і відгомін з минулим і проєкцією на майбутнє в українській історії. Акцентуються початки європейської цивілізації, яку символізує Ольвія, Історія Миколаєва, як початок і продовження – це Дике Поле «покрите Флотським бульваром». Досить несподіване і апокаліптичне порівняння-попередження щодо майбутнього: «А шлях із Єгипту закінчиться Бабиним Яром...». Маємо і ремінісценції давньої як з давньогрецької так і української літератур. Десь у підтексті фраза «Життя – театр...», коли авторові йдеться про трієру Едіпа та трагічний фінал «театральних еллад». Зв'язок трагічної історії грецької Ольвії і Козацької Січі передано через порівняння «І Січ – як окрадена Спарта». Червоною ниткою через поезію проходить мотив збереження культурної пам'яті, болю за розорені пам'ятки матеріальної культури – Ольвії, скіфських курганів та природних багатств Півдня України.

Останній вірш білінгви «Елегія Огнених Літ» («Elgy for the Years of Fier») присвячено трагічним подіям російсько-української війни, що почалася 2014 р. Жажіття антигуманістичних дій агресивної імперської держави оприявлені протиставленням пожеж і золотого степу, кривавого туману і морського узбережжя. Злочинні наміри спалю-

жити не лише східні, але й південні міста України акцентовано символами війни – окопами, біженцями, сплюндрованими містами Дебальцеве та Іловайськ. Дії імперської Росії автор ототожнює із варварською кривавою Ордою. Держава, яка рядилася у старшого брата, асоціюється з Троянським конем. Біблійне «І це мине» не заспокоює, а ніби закликає пам'ятати про підступність ворога, адже війна вже третій рік іде, а серед мирного населення України є «п'ята колона». Автор називає їх чужі: «Боги й богове, перуни і стрибоги?», які не будуть сповідувати цивілізаційні приписи християнської, гуманістичної моралі. Дисонанси у сприйнятті війни і миру, любові і ненависті поет підкреслює символічними кольорами. Мир – білокрилі яхти, сонце золоте, степ золотий. Війна – кривавий туман, орда кривава, чорна жінка.

Отже, нова збірка-білінгва Д. Кременя і поетів-перекладачів Світлани Іщенко-Торнтон та Рассела Торнтон засвідчує вірність принципам митців гуманістичному спрямуванню, акцентації цивілізаційних потуг наших народів до збагачення гуманітарного простору. Цьому сприяють як закоріненість Д. Кременя і С. Іщенко в історію України, яку вони поетичним словом доносять до почуттів читача. Д. Кремень своєю творчістю бореться за Україну з викривальним пафосом щодо ворогів і манкуртів та з оптимізмом, сповідуючи демократичні цінності, як важливий здобуток цивілізаційного прориву людства і зокрема українців.

УДК 821.161.2-1.09

Шестопалова Т. П.,
д-р філол. наук, професор, завідувач кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

**ПИСЬМО ЯК СПОСІБ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПАМ'ЯТІ
ЕМІГРАНТІВ (НА МАТЕРІАЛІ РУКОПISУ ЮРІЯ
ЛАВРІНЕНКА «МІЙ САД В АРКТИЦІ»)**

«Мій сад в Арктиці» – мемуарний автограф Ю. Лавріненка, чий задум видати його книжкою дотепер лишається нездійсненим. У родинному архіві цього відомого діяча української еміграції зберігається оригінальний рукопис книжки – близько 200 сторінок машинопису з уточненнями й правками автора, які свідчать, що він активно працював над нею в останні роки свого життя. Автограф спогадів Юрія Лавріненка уміщує в собі унікальний матеріал про рід і

родину Юрія Лавріненка, події його дитинства й молодого життя, бурхливе літературне життя Умані й Харкова 1920-х – початку 1930-х рр. Рукопис має незаперечну наукову й художню цінність, забезпечену особливою стилістичною майстерністю, притаманною письму Ю. Лавріненка й добре відомою з його критичних праць широкому колу читачів за кордоном та в Україні, вмінням відтворювати соціально-історичну й індивідуально-побутову атмосферу багатьох життєвих подій, формувати особливий, неоромантичний дискурс художньо-біографічного континууму, що вельми відповідає органічній для Лавріненкового критико-художнього сприйняття тенденції вживлювати у власні текстів мотив морального чину в якості естетичного об'єкту.

Метою цієї студії є актуалізувати проблеми дослідження «Мого саду в Арктиці», маючи на увазі його підготовку до друку й перспективу видання з огляду на історико-літературну цінність його змісту.

Звернення до автографу дає змогу вияснити первісні історико-біографічні (*міметичні* в ширшому значенні) засади формування теоретичних концептів науково-критичного мислення Ю.Лавріненка, яке відкриває знаковий епізод модерної вітчизняної культури ХХ століття. Особистий документ містить свідчення набутого суб'єктом досвіду й відкриває, кажучи словами Р. Нича, «перед- і поза-когнітивне знання», «яке охоплює не тільки сферу ідеї, розуміння і самосвідомості, а насамперед простір емоції, не-інтелектуальних переживань та чуттєвих навиків (передусім це питання візуальності, образних уявлень), і яке завжди зосереджене довкола конкретного, особистого, одиничного». Події, що виринають із пам'яті через десятиліття, лаконічні й спонтанні образи та оцінки, несподівані повороти думки, що оформлюються під променем миттєвої реакції на новопосталий подразник душевно-розумової діяльності, улягають сучасній методологічній трансдисциплінарній настанові – дослідженню конкретних, реальних випадків у житті людини, яке зумовлене розвитком теорії літератури на основі аналізу одиничного випадку (Р. Нич).

При цьому маємо пам'ятати, що і в науковому світі історико-біографічна канва творчої особистості становить хоч і не нову, але загально визнану методологічну проблему: співвідношення національного й наднаціонального чинника в академічному знанні. Біографія Ю. Лавріненка має в цьому відношенні, поза самоочевидними пізнавально-виховними конотаціями, й особливе методологічне навантаження, «розуміти яке – все одно, що іншими очима читати літературу» (Г. Сивокінь).

Бажання відтворювати події життя та власні рефлексії над ними Ю. Лавріненко втілював не раз, починаючи зі школи. Останній варіант щоденника разом із книжками та іншими паперами він залишив у харківській квартирі А. Дражевського – свого тестя. Проте восени 1941 р.

архів було знищено. Ю. Лавріненко вважав цю втрату непоправною перешкодою в реконструкції його перших «радянських» часів життя (1922–1941).

Необхідність відстежити цей час на тлі неможливості це зробити свідчить про особливу екзистенційну ситуацію «незустрічі» з собою – ситуацію, коли минуле не може стати *моїм* минулим (Г. Шалашенко). І навпаки, коли воно виразно згадується, то сприймається людиною як вагома частина її сучасного ества та живої дійсності.

Відбуваючи заслання на Північному Кавказі, поблизу міста Нальчик на МКООСі («Мало-Кабардинская опытно-оросительная станция»), Ю. Лавріненко знову зібрав архів, до якого входив і щоденник. Проте й цього разу він став недосяжним для власника, який разом із родиною мусив покинути терени СРСР.

Уже з перших кілометрів перетину західного кордону почалося збирання нового архіву. Саме він ліг в основу колекції особистих документів Ю. Лавріненка, що зберігається нині в Науковій бібліотеці Колумбійського університету (Нью-Йорк, США). Ця колекція має потужний науково-дослідний потенціал. До його провідних аспектів разом з історіософією, політологією, культурологією, безперечно, належить літературознавство, (насамперед, літературна критика) предусім у теоретичному та історико-прикладному планах.

Ю. Лавріненко у рукописі відстежує власну історичність у феноменологічній перспективі, котра надає інтелектуально-духовному зусиллю людини провідного в сенсі осягнення реальності значення. Зокрема, мають рацію дослідники, котрі вважають, що спогад сполучений і з минулим, і з сучасним, оскільки реабілітує «дійсний статус того, що відбувається, в усіх його модусах» (А. Дондюк). Серед цих останніх особливо наголошеним є мовнонаціональний, оскільки автор спогадів неодноразово піднімає питання органіки рідного мовного оточення, втрата якого загрожує екзистенційним зломом – з одного боку, і водночас викликає прагматичний процес впливу одного народу на інший, а не «пряму трансмісію інформації, пряме перенесення смислів і цінностей» (Р. Кісь) – з другого. Відбиток цього «взаємного збудження» (О. Потєбня) в індивідуальній критичній і теоретичній свідомості – ще один важливий аспект біографізму.

Ю. Лавріненко забезпечує власні спогади аксіологічними параметрами свого життя: виведеними на поверхню свідомості мають бути ті «моменти» минулого, завдяки котрим суб'єкт розпізнає себе як носія певних цінностей, етичних норм та естетичних смаків. Іншими словами, «рішення тут приймається з критичного переконавання, а не лише з конформістських міркувань» (Г. Шалашенко).

Насамкінець відзначимо, що біографічний текст, який виноситься й розгортається літературою особистого документу, в перспективі

уводить нас у широкий простір методологічних пропозицій сучасності, серед яких структуральні й поструктуральні тенденції, феноменологія, неісторизм, герменевтика тощо. Відкрита в ці мисленнєві дискурси, спогадувальна субстанція в тексті рукопису постає невід'ємним об'єктом вивчення сучасного літературознавства, що додатково свідчить про необхідність публікації цього унікального архівного тексту.

УДК 821.161.2-1.09

Янчук К. Ю.,
аспірант,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

КОНЦЕПТ ЕМІГРАЦІЙ В ЛІТЕРАТУРНО-ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ «УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЗЕТИ» (1955–1960 рр.)

Метою мого виступу є окреслити концепт еміграції в літературно-публіцистичному дискурсі в «Українській Літературній Газеті» (скорочено «УЛГ»), що виходила в Мюнхені протягом 1955–1960 рр. «УЛГ» – це міжконтинентальний місячник літератури, мистецтва, критики, наукового і громадського життя, що висвітлював гуманітарні теми з точки зору української еміграції, яка була спричинена сталінськими репресіями й Другою світовою війною. Він являв собою спробу цілеспрямованого повноцінного висвітлення української літературно-мистецької дійсності, оскільки українська проблематика в самій радянській Україні подавалася упереджено, схиляючи читачів сприймати українську національну культуру як провінційну, узалежену від російської.

Редагування «УЛГ» провадили Іван Кошелівець (Європа) та Юрій Лавріненко (США). Вони обидва мали значний досвід провадження українських періодичних видань, що й дало їм змогу протягом кількох років працювати в унікальному – на два континенти – українському видавничому проєкті. Так, Іван Кошелівець був редактором літературної сторінки часопису «Сучасна Україна» (1951–55, Мюнхен), на основі якої, власне, й постала «Українська літературна газета», написав роботи «Нариси з теорії літератури. Вірш» (1954), «Сучасна література в УРСР» (1964), де проаналізував історію української літератури 1920–1960 рр. Юрій Лавріненко був членом-співзасновником МУРу, виконував обов'язки одного з редакторів журналу «Звено», відповідальним редактором тижневої української газети «Заграда»,

працював в «Українських вістях» (через важку хворобу І. Багряного перебрав на себе редакторські обов'язки в цьому органі), згодом виступив автором-упорядником відомої антології «Розстріляне відродження».

Місячник містив у собі системну інформацію наукового характеру (історія, філософія, естетика, соціологія, політологія, історія літератури), а також художні твори. Дописувачі газети були емігранти з України: Дмитро Чижевський, Віктор Петров, Борис Крупницький. Газета була відкрита для емігрантських мемуарів, у яких відбивалася брутальна політика репресій та гонінь радянської влади щодо української національної культури (наприклад, спогади Йосипа Гірняка про знищений Москвою модерний український театр).

Крім того, видання висвітлювало яскраві культурні події в Європі й Америці, зокрема, виставки молодих митців у Нью-Йорку, відзначення ювілеїв видатних митців та літераторів минулого (наприклад, Адама Міцкевича, Вольфганга Амадея Моцарта). Також багато уваги газета приділяла аналізу російської політики, спрямованої на деформацію й фальшування української історії та історіографії (статті Олександра Шульгіна «Історія і сучасність», який вважав своїм обов'язком відкривати національно заангажовану історію України, приховувану й нищену тоталітарною російською владою).

Національною місією «УЛГ» було відродити ідейно-естетичний дискурс високого українського модернізму, підтримувати фаховий рівень критичного осмислення українською еміграцією культури Національної революції 1917–1921 рр. та пореволюційної літератури, піднести із забуття імена й твори цілої низки яскравих і талановитих митців та вчених, репресованих радянською владою і її тоталітарним режимом. «УЛГ» – це певний упізнавний підхід до літературної проблематики, що відзначався налаштованістю на відживлення пам'яті й ведення інтелектуального діалогу з читачем, який вимушено переселився з Батьківщини. З другого боку, концепція видання враховувала необхідність протистояти нищівній щодо будь-яких творчих сил і талантів літературній політиці тоталітарної системи СРСР. Літературно-мистецька періодика рідною мовою в Західній Європі, що пересилалася й до Америки, відігравала роль джерела енергії й національно-культурного духу серед емігрантів.

Відтак, «УЛГ» артикулювала естетичну й культурну цінність мистецьких витворів, уписавши їх у модерну традицію українського національного мислення (гуманітаристика) й фантазії (мистецтво). Це передбачало показ ментальних і культурних взаємопроникнень свого та іншого через осмислення нових феноменів українського мистецтва, зокрема, у літературній царині. Уважне вивчення цього видання дає змогу комплексно схарактеризувати гуманітарно-світоглядний ландшафт української еміграції після Другої світової війни.

Отже, «Українська літературна газета» за редакцією І. Кошелівця та Ю. Лавріненка провадила чітку редакційну лінію й розвивала модерний літературний дискурс в еміграції. Його визначає антирадянська спрямованість, усвідомлення літератури як важливого інструменту впливу на свідомість суспільства, а також популяризація добрих зразків літератури та критики. Цим зумовлена різноаспектна проблематика видання, що стосувалася не лише літератури, а й української соціології, історії, філософії, культурології у ХХ ст.

УДК 821.161.2-1.09

Даниленко І. І.,
д-р філол. наук, професор,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

МІСЦЕ Й РОЛЬ БІБЛІЙНИХ ПРОРОЦТВ У ПОЕТИЧНІЙ ФУТУРОЛОГІЇ Т. Г. ШЕВЧЕНКА

Майбутнє України та українського народу завжди було для Шевченка найпекучішим питанням. Властиве поетові візійне сприйняття світу у трьох його часових вимірах (минуле, сьогодні, майбуття) сприяло створенню метаісторії України у річищі романтичної традиції, з характерною для неї увагою до історії, національних витоків, національно-визвольних рухів, міфології, сфери релігійно-містичного, просякнутого, зокрема, профетичними тенденціями й настроями. На перехресті цих тенденцій збудовано Шевченкову історіософську візію України, найприкметнішою рисою якої є постійна присутність Бога та очікування Його втручання, яке, має виправити історію згідно зі «святою правдою». Це великою мірою пояснює той факт, що в міфологізації майбутнього поет спирається на тексти Біблії, освячені авторитетом Божих пророків.

Вдаючись до біблійно-християнської історії, Шевченко створює цілий ряд поезій, в яких вибудовується прозора паралель Ізраїль–Україна. У біблійному контексті Ізраїль спочатку згадується як ім'я, дароване Богом Іакову, коли той боровся з Богом, явленим йому в образі ангела Божого (*«І сказав (ему): отныне имя тебе будет не Иаков, а Израиль, ибо ты боролся с Богом, и человеков одолевать будешь»*, *Быт. 32:28*). Але поступово це нове ім'я патріарха набуває більш загальних конотацій: його вживають на означення Землі Святої, Обітованої (тобто обіцяної усім 12 колінам Ізраїлевим), Церкви Божої (Іс. 49:3, Рим 9:6), усього єврейського народу як нащадків Іакова, а

також як назву держави – Ізраїльського царства (спочатку єдиного, а потім північної його частини).

Вибір Шевченком пророцьких текстів з метою творчого переосмислення є вельми вмотивованим. Усіх біблійних пророків (які за волею Божою і під впливом Святого Духу провіщали майбуття народу, розкривали духовні причини його негараздів, сповіщали слова віти, напучували на шлях істини) об'єднує турбота про майбутнє Ізраїлю. Звернення поета до текстів біблійних пророків великою мірою спричинені його прагненням деталізувати й усвідомити основні моменти своєї історіософії, зокрема її футурологічної складової. З усіх пророцьких текстів Шевченка зацікавили ті, що приписують царю й пророку Давиду (1844 р. – «Давидові псалми», 1859 р. – «Подражаніє 11 псалму»), а також ті, що входять до книг великих і малих пророків (за кількістю залишених текстів): «Ісаія. Глава 35 (Подражаніє)», «Подражаніє Іезекїлю. Глава 19»; «Осія. Глава XIV. *Подражаніє*»(усі – 1859 р.).

Цикл «Давидові псалми» – перше у Шевченковому доробку й вельми «стереоскопічне» переосмислення іудейсько-християнської образності пророцьких текстів Біблії у вимірі поетової історіософії. З усього тематичного розмаїття псалмів Давида (умовно їх розділяють на історичні, месіанські, повчальні й похвальні) Шевченко для переспіву обрав ті десять, що переважно заторкують проблеми відносин суспільства й людини. Дібрані поетом псалми об'єднує рефлектування з приводу життя в оточенні неправедних («злих», «лукавих») та ворогів-чужинців («лютих», «хитрих»), котрі викликають у суб'єкта мовлення переважно гнівні почуття, бо поет далекий од християнської інтерпретації поняття «вороги» як людські гріхи. Наявні у циклі дві головні опозиції (*свій праведний – свій нечестивий, лукавий, та знедолений свій – сильний чужий, ворог*) втілюють провідну ідею «Давидових псалмів» – обстоювання національної самодостатності України та утвердження суспільної злагоди на основі морального вдосконалення й покарання тих, хто не дотримується Божого Закону. Ця ідея послідовно реалізується в циклі на всіх структурних рівнях, передовсім у загальному композиційному рішенні. І, попри очевидну тривогу за майбуття українців, оптимістичним настроєм просякнуті ті вірші «Давидових псалмів», в яких поет, наслідуючи пророка Давида, актуалізує мотив віри у Божу підтримку (пс. 93), ампліфікує пророцьке патетичне утвердження братерного життя в однодумності й злагоді (пс. 132), розгортає пророкування щасливого майбуття народу-обранця (пс. 149). Тож магістральний вектор руху ліричного сюжету «Давидових псалмів» цілеспрямований: утвердження високого ідеалу людського буття відповідно до законів Божої справедливості; подолання морально-

духовного занепаду, що перешкоджає народові здобути «правду» і «волю»; знищення соціальної несправедливості, яка є неприродною (безбожною), а тому й земні можновладці неправедні; оптимістична віра в Божий Промисел, яка сприяє досягненню братнього життя в єдності й злагоді; поступове повернення народу до Бога через страждання в неволі та щире каяття; візія щасливого майбутнього праведного народу, що з Божою підтримкою виборів і «правду», і «волю», і «славу».

До циклу «Давидові псалми» у генетичному й тематичному відношенні примикає Шевченків вірш «Подражаніє 11 псалму». Як митець, загострено чутливий до атмосфери історичної доби, як син поневоленого народу, Шевченко у переспіві 11-го псалма оприявнює свій «багатомірний» погляд на проблему Слова. Зокрема, він актуалізує наявну в оригінальному псалмі протиставлення лестивих серцем людей тим «убогим», під якими святі отці традиційно розуміють людей скромних, що терплять образи, не скаржачись, і своєю лагідністю схиляють до себе Божу милість. У переспіві поет подає чітку опозицію, на одному полюсі якої – зухвалі лукаві з їхнім «велеречивим» язиком та прагненням культурної експансії, а на іншому – приніжені без'язики («німі») раби, що потребують не просто Божого захисту, а рятівного Божого дарунку – Слова.

Глава 35 Книги пророка Ісаї, що змальовує картину блаженства Божого народу після пережитих ним мучень, вочевидь привертає увагу поета пафосом ствердження світлого майбутнього. При цьому Шевченкова поезія «Ісаія. Глава 35 (Подражаніє)» має виразнішу соціальну спрямованість порівняно з біблійним текстом, у якому відсутні згадки про «невольничі утомлені руки», «кайдани», відсутня опозиція владики–раби тощо. Символіка буяння життя ізраїльського народу, який повернув собі батьківщину, спокутувавши свої гріхи перед Богом, у світлі поетових національно-визвольних ідей набуває рис візії щасливого життя на власній землі зціленого «волею» українського народу. Властивий цьому віршу оптимізм, занурений у майбуття, зближує його із псалмом 149-м Шевченкового циклу «Давидові псалми».

У вірші «Подражаніє Іезекіїлю. Глава 19» Шевченко наслідує саме ту главу Книги пророка Іезекіїля, в якій лунають загрозливі попередження останньому ізраїльському цареві Седекії про кінець його династії. Поет, якому була дуже близька порушена у згаданому пророцтві проблема страждання народу за гріхи можновладців, а також ідея безпосереднього панування-правління Бога над обраним народом, знайшов тут благодатний матеріал на підтвердження своїх історико-філософських міркувань щодо злочинності деспотичних суспільних структур, зокрема взаємин «царів» і «людей» – традиційної

для Шевченкової поезії опозиції, де царі – не люди. З перших рядків поезія Шевченка набуває і більш гострого, порівняно з сакральним текстом, викривального пафосу, завдяки своєрідній ампліфікації образів царствених левів. Поширений у Біблії символ наділених особливою владою й могутністю людей в поетичному контексті Шевченка отримує додаткових, принизливо-зневажливих конотацій: їх змальовано як щенят, що перетворились на небезпечних для людей хижаків передусім через нерозбірливість у зв'язках їхньої «суки»-матері. Таким чином, традиційна Шевченкова опозиція «царі/ владики – люди» у цьому творі знаходить своє абсолютне втілення. Досить точно відтворюючи загальну семантику фінальних чотирьох віршів першоджерела, поет наголошує на тому, що неминуча загибель «лози»-династії обернеться добром для народу.

Поезія «Осія. Глава XIV. *Подражання*» завершує низку біблійних «подражаній», написаних Шевченком протягом 1859 і вирізняється з-поміж них насамперед тим, що, не будучи розрахованою на цензурний друк, експлікує виразну асоціативну паралель Ізраїль – Україна. Вірш побудовано як звернення пророка саме до України і розпочато застрашливим передбаченням тотальної загибелі держави внаслідок морально-етичної та соціально-історичної провини її «чад лукавих» – недостойних зверхників: «Погибнеш, згинеш, Україно, / Не стане знаку на землі». Твір великою мірою інспіровано загостренням соціально-політичної ситуації в Російській імперії напередодні селянської реформи, коли царський уряд, готуючи звільнення кріпаків, передовсім дбав про інтереси поміщиків, і цей план заподадливо підтримувало й українське панство. Але історичним контекстом зміст вірша не вичерпується. Ключові мотиви першоджерела Шевченко переосмислює згідно з власною концепцією української метаісторії, яка вияскравлюється у роздумах ліричного суб'єкта – пророка. Поет, дошукуючись причин такої нещадної кари, яка спостигне його батьківщину, звинувачує насамперед гетьмана Б. Хмельницького та імператора Петра I, дії яких призвели до поневолення України, втрати нею державності, а згодом і до закріпачення селян; винуватцями називає і «панів <...> поганих». Завершальні рядки цього Шевченкового вірша, як і остання глава біблійного першоджерела – Книги пророка Осії, несуть загалом оптимістичний заряд. Однак, спрямоване проти національного та соціального гніту провіщення Шевченкового пророка орієнтовано на невизначено далеке майбуття, оскільки тодішня суспільно-політична ситуація в Російській імперії, а зокрема – стан підневільної і досить інертної України, не залишали надій на зміни у ближчому часі.

Назагал завдяки біблійним пророцтвам майбутнє вітчизни у поетовому дискурсі вимальовується у світлі візіонерства та профетизму як повернення волі та відродження справедливості в найширшому значенні «Божої».

ЗМІСТ

ФІЛОЛОГІЯ

ПІДСЕКЦІЯ: Нові тенденції у дослідженні англійської мови та літератури, а також методики їх викладання у вік глобалізації	1
<i>Starshova Oksana</i> Studying the literary spaces of new york	1
<i>Стодолінська Ю. А.</i> Creolized Texts in the Marketing Discourse: Communicative and Pragmatic Aspects	4
<i>Sopachova Victoria</i> Vocabulary and Grammar Practice: Task-Based Language Teaching for First Year University Students	5
<i>Григор'єва О. В.</i> Підготовка учителів іноземної мови до формування в учнів національно – культурної іншомовної компетенції	7
<i>Пархоменко Е. О.</i> Специфіка конструювання світу антиутопії у трилогії Лорен Олівер «Деліріум»	8
<i>Рибачук О. Л.</i> Teaching Idioms to EFL Students	10
<i>Сулейманова Я. О.</i> Лексико-семантичні способи вираження категорії оцінки в англійських пареміях з компонентом на позначення природних стихій.....	11
<i>Запорожець Г. В.</i> Формування у майбутніх вчителів англійської компетенції в письмі	13
<i>Матвєєва Н. П.</i> Історіографічний аспект концептографії: від стародавніх часів до сучасності.....	14
<i>Зубенко Т. В.</i> The Use of Educational Technology in the English Language Classroom	16
ПІДСЕКЦІЯ: Нові виклики у навчанні професійної англійської мови студентів-нефілологів	19
<i>Біла Т. М.</i> Сучасна система медіаосвіти у Великій Британії	19
<i>Гриженко Г. Ю.</i> Some steps to develop professional skills at sociology English classes	22

<i>Гришкова Р. О.</i> Система вправ для навчання професійної англійської мови з позицій компетентнісного підходу	24
<i>Димова І. В.</i> Фахова підготовка студентів до міжкультурного спілкування у процесі вивчення іноземної мови	27
<i>Диндаренко О. А.</i> Використання інтерактивних методів спілкування для викладання професійної англійської мови студентам-нефілологам	29
<i>Діордієва А. В.</i> Activity-based approach to teaching ESP	31
<i>Колотій Н. В.</i> Developing the professional communicative competence of future IT experts	33
<i>Остафійчук О. Д.</i> Positive Student-Teacher Relationship in Foreign language Teaching.....	34
<i>Парсяк О. Н.</i> Цілі навчання усного мовлення на початковому етапі викладання іноземної мови на нефілологічних спеціальностях	36
<i>Стрельчук Я. В.</i> Змістові складові іншомовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей.....	37
<i>Харченко-Степаненко Т. І.</i> Формування мовленнєвої компетенції студентів нефілологічних спеціальностей	40
<i>Чуєнко В. Л.</i> Intrinsic VS Extrinsic Motivation in ESP Learning.....	41
<i>Шмідт В. В.</i> Pedagogical conditions of professional informational and educational environment usage	43
<i>Рябова Ю. М.</i> Багатонаціональне середовище як реалія сучасного українського суспільства	44
<i>Орищенко О. В.</i> Інтеграція інноваційних методів і прийомів навчання в удосконаленні професійного мовлення студентів-юристів.....	46
ПІДСЕКЦІЯ: Романська філологія.....	48
<i>Каїрова Т. С.</i> Мистецтво Талейрана приховувати свої думки (на матеріалі епістолярної спадщини).....	48
<i>Міхільов О. Д., Короткова О. А.</i> Гуманізуюча функція міфу у творчості Милорада Павича	50
<i>Міхільов О. Д.</i> Комические наименования в романах Сан-Атонио и специфика их перевода.....	54

Петренко О. М. Український слід у культурній пам'яті Франції	57
Вакуленко Т. І. Формування фонетичних навичок студентів-германістів.....	59
Єнальєва О. А. Провідні мотиви німецького психологічного роману для дітей 90-х рр. ХХ ст. (на прикладі творів К. Бойє)	61
Стодолінський Д. І. Відеоуроки з іспанської мови як форма адаптації до мовного середовища	62
Пітерова Н. А. Новітні технології викладання іноземної мови	64
Кіршова О. В. Провідні фактори, що впливають на формування мовленнєвої компетентності в аудіюванні майбутніх викладачів німецької мови	67
ПІДСЕКЦІЯ: Нові тенденції у перекладі та стилістиці	69
Бужикова Р. І. The role of innovative technologies in the course of scientific translation training	69
Бужиков Р. ІІ. Distance training technology in the sphere of teaching future translators	70
Головнюва-Копна О. О. Проблеми оцінки якості перекладу у сьогоденні	72
Дейснер Є. В. Художні засоби, створені на основі англомовних медичних термінів	74
Журба Г. І. Фахова компетентність перекладача відеоігор	77
Лютянська Н. І. Особливості відтворення англомовних суспільно-політичних текстів українською мовою	78
Медведева А. А. Дискурсивний аналіз в контексті перекладу	80
Степанович Р. І. Языковое выражение юмора в эвристической мыслительной деятельности. Особенности перевода (межъязыковой аспект)	81
Любенко О. В. Роль алюзії у романі Салмана Рушді «Сатанинські вірші»	83
Аничи Р. В. Фоностилістика поезії Р. Бернса та її відтворення в українській мові.....	85

Єлісеєва С. В. Особливості перекладу відеофільмів 87

**ПІДСЕКЦІЯ: Нові тенденції у перекладі та стилістиці
з німецької мови..... 89**

Гуменій В. В. Стилiстичні функції фразеологічних одиниць
у творах детективного жанру як перекладацька проблема. 89

Воєхевич А. І. Про походження іспанських та
французьких сучасних імен 93

Ворона Т. О. Домашнє читання як спосіб розвитку
мовленнєвої компетенції студента-перекладача 95

Греков В. О. Структура уроку та типи вправ для дисципліни
«Практичний курс письмового та усного перекладу»
спеціальності «Переклад». 97

Корягіна А. Ю. Методичний аспект викладання німецької мови
студентам I–II курсів спеціальності «Переклад (англ., нім.)». 99

Мукатаєва Я. В. Невласне-пряма мова у новелах Т. Манна. 101

Науменко А. А. Відтворення семантики кольоропозначень
як перекладознавча проблема..... 103

Науменко А. М. Неминучість розходження між оригіналом
та перекладом..... 105

Ніколащенко Ю. А. Труднощі при перекладі німецьких
рекламних текстів 108

Муратова В. Ф. Специфіка перекладу професійної лексики 110

Гончаренко Л. О. Історія розвитку теорії перекладу в Німеччині..... 112

**ПІДСЕКЦІЯ: Слов'янські мови і мовознавство
в контексті сучасної європейської культури..... 116**

Жигалкіна Ю. М. Націоналізм у літературі: проблематика
поняття (за творчістю Маріо Варгаса Льюїси
і Тараса Шевченка) 116

Крутоголова О. В. Проблеми викладання мови
в умовах білінгвізму 119

Островська Л. С. Структура парцельованих конструкцій 120

Полуктова А. Ю. Акцентні відмінності особових займенників в українському виданні «Граматики» М. Смотрицького 1619 р. порівняно з російським виданням 1648 р.	122
Понкратова В. М. Категорія роду іменників у трактуванні П. Ф. Фортунатова	125
Понюмаренко С. С. Рухомі й нерухомі акцентно-дериваційні типи в сучасній українській мові	127
Томіна О. О. Акцентуація відсубстантивних та відад'єктивних прислівників в українській мові	132
Цибульська А. М. Духовні мотиви у фільмі Андрія Тарковського «Сталкер»	134
Шестопал О. С. Наголошення форм другої особи множини наказового способу в «Енеїді» І. Котляревського	137
ПІДСЕКЦІЯ: Література в контексті сучасності	144
Косарева Г. С. Досвід еміграції у збірці авторських пісень Теодора Федика «Пісні іммігрантів про Старий і Новий Край»	144
Поліщук О. Л. Онтологія альтернативної історії: концепція безлічі логічно можливих світів	146
Руссова В. М. Гуманістичне спрямування білінгви «Poems from the Scythian Wild Field» Д. Кременя	150
Шестопалова Т. П. Письмо як спосіб збереження пам'яті емігрантів (на матеріалі рукопису Юрія Лавріненка «Мій сад в арктиці»)	152
Янчук К. Ю. Концепт еміграції в літературно-публіцистичному дискурсі «Української літературної газети» (1955–1960 рр.)	155
Даниленко І. І. Місце й роль біблійних пророцтв у поетичній футурології Т. Г. Шевченка	157

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ ПОДАТОК

ДЛЯ ПОДАТОК

Редактор *А. Якименко*.
Технічний редактор, комп'ютерна верстка *Д. Кардаш*
Друк *С. Волинець*. Фальцовально-палітурні роботи *О. Кутова*.

Підп. до друку 08.11.2017.
Формат 60 × 84¹/₁₆. Папір офсет.
Гарнітура «Times New Roman». Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 9,7. Обл.-вид. арк. 9,4.
Тираж 76 пр. Зам. № 5380.

54003, м. Миколаїв, вул. 68 Десантників, 10.
Тел.: 8 (0512) 50-03-32, 8 (0512) 76-55-81, e-mail: rector@chmnu.edu.ua.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3460 від 10.04.2009.

