

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**



***МОВА .  
СВІДОМІСТІТЬ.  
КОНЦЕПТИ***

**Збірник наукових статей  
Випуск 11**

**ЛАБОРАТОРІЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ  
Мелітополь  
2021**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО  
ЛАБОРАТОРІЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

## **МОВА. СВІДОМІСТЬ. КОНЦЕПТ**

**Збірник наукових статей**

**Випуск 11**

**Мелітополь  
2021**

УДК 81'1(08)  
ББК 80  
М 74

Затверджено Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Протокол № 7 / 24 червня 2010 р.

***Редакційна колегія:***

Солоненко А. М., *д-р. біол. наук, проф.*  
Габідулліна А. Р., *д-р філол. наук, проф.*  
Гармаш О. Л. – *д-р філол. наук, доц.*  
Коноваленко Т. В., *канд. пед. наук, проф.*  
Митяй З. О., *канд. філол. наук, доц.*  
Сіроштан Т.В., *канд. філол. наук, доц.*  
Хомчак О. Г., *канд. філол. наук, доц.*

**М 74** Мова. Свідомість. Концепт: Збірник наукових статей. Вип. 11. [Відп. ред. О. Г. Хомчак]. Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2021. 248 с.

До збірника ввійшли наукові праці, присвячені актуальним питанням філології. Дослідники різних фахових рівнів ставлять і розв'язують проблеми широкого наукового діапазону. Основні положення статей були обговорені на X міжнародній науковій конференції «Концептуальні проблеми функціонування мови в полікультурному просторі» (31 березня 2021 року) в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького.

Збірник призначений для фахівців і широкого кола читачів, що цікавляться актуальними проблемами філології.

Відповідальність за достовірність та оригінальність поданих матеріалів (фактів, цитат, прізвищ, імен, результатів досліджень тощо) покладається на авторів.

УДК 81'1(08)  
ББК 80  
©Хомчак О. Г., відп. ред., 2021

## ЗМІСТ

### **КОМУНІКАТИВНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ МОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЛІЕТНІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

**Анциферова К., Митяй З. О.**

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА СТРУКТУРА І ФУНКЦІОНУВАННЯ  
ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ ..... 10

**Венгринюк М. І.**

ОСОБЛИВОСТІ АКТУАЛІЗАЦІЇ КАТЕГОРІЇ ІНТЕНСИВНОСТІ В  
НАУКОВО-ТЕХНІЧНОМУ ТЕКСТІ ..... 13

**Возна А.В., Єрмолина Л. П.**

ВИВЧЕННЯ МОРФОЛОГІЇ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ З ЛЕКСИКОЮ,  
СИНТАКСИСОМ І СТИЛІСТИКОЮ ..... 16

**Горда О. В.**

ЗАСОБИ УВИРАЗНЕННЯ ЗАГОЛОВКІВ ГАЗЕТИ  
«АГРОБІЗНЕС СЬОГОДНІ» ..... 22

**Жукова А. В.**

ЗНИЖЕНОРОЗМОВНІ ФРАЗЕОЛОГІЗМИ ЯК МАРКЕР  
ЕКСПРЕСИВНОЇ ОЦІНКИ В МОВІ ЗМІ ..... 26

**Косович О. В.**

ГЛОБАЛЬНИЙ ВИКЛИК КОРОНАВІРУСНОЇ ПАНДЕМІЇ: МОВНІ ЗМІНИ .. 29

**Котлярова В. Ю., Ткач М.В.**

МОДАЛЬНЕ СЛОВО ЯК ОСОБЛИВА ЧАСТИНА МОВИ ..... 32

**Курицина А. М.**

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНОЇ СЕМАНТИКИ ..... 36

**Лемещенко-Лагода В. В.**

MAIN APPROACHES TO THE CLASSIFICATION OF SCOTTISH  
DICTIONARIES (WRITTEN IN SCOTS AND SCOTTISH GAELIC) ..... 39

**Німетулаєва Л. І.**

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДВАЛИНИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ ..... 43

**Пасік Н. М.**

ВСТАВЛЕНІ КОМПОНЕНТИ В КОНТЕКСТІ ЕСТЕТИКИ  
ІДІОСТИЛЮ П. ЗАГРЕБЕЛЬНОГО ..... 45

<b><i>Paluszak-Bronka Anna</i></b> FORA, BLOGI I STRONY INTERNETOWE JAKO ŹRÓDŁA WIEDZY O POPRAWNOŚCI JĘZYKOWEJ POLSZCZYZNY (NA PRZYKŁADZIE <i>DZIEŃ DZISIEJSZY</i> ) .....	50
<b><i>Сіроштан Т. В., Жукова О Є.</i></b> ЗАСОБИ МОВНОЇ ЕКСПРЕСІЇ В ХУДОЖНІХ ТВОРАХ В. ШКЛЯРА (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «ЕЛЕМЕНТАЛ») .....	56
<b><i>Сугаи Кента</i></b> ЯЗЫКОВОЙ СДВИГ В С. БРЭНЕШТЬ (РУМЫНІЯ) .....	59
<b><i>Сьоміна К. А.</i></b> ПРОЦЕСИ ЗАПОЗИЧЕННЯ І ЗАСВОЄННЯ ОДИНИЦЬ ЕКЗОТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ .....	65
<b><i>Тарасенко Т. В., Бруснік О. К.</i></b> МОВНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН .....	68
<b><i>Циганчук Т. Л.</i></b> ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМІЧНОГО ВІДОБРАЖЕННЯ ДІЙСНОСТІ ЗАСОБАМИ ПАРАДОКСУ .....	72
<b><i>Rawlak Marta</i></b> SOCJOLOGICZNE UWARUNKOWANIA JĘZYKA FERDYNANDA KIEPSKIEGO (NA PRZYKŁADZIE LEKSYKI I WYRAŻEŃ O NAJWIĘKSZEJ FREKWENCJI) .....	75
<b>КОНЦЕПТОСФЕРА ТА МОВНА КАРТИНА СВІТУ</b>	
<b><i>Гахарія К. В.</i></b> ЕВОЛЮЦІЯ КОНЦЕПТУ <i>EPIDEMIC</i> В ІСТОРИЧНОМУ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА .....	81
<b><i>Дурмаджи А. О., Волкова І. В.</i></b> ТОПОЛОГІЧНІ ОЗНАКИ В ОПОВІДАННІ ПАНАСА МИРНОГО «ЛИХИЙ ПОПУТАВ» .....	86
<b><i>Калужская Л. О., Кирчева Ю. А.</i></b> СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТАМИ BLUE И GREEN .....	89

**Колева Красимира**  
ЕЗИКЪТ НА РЕПАТРИРАНИТЕ ОТ ТУЛЧАНСКО  
БЕСАРАБСКИ БЪЛГАРИ ..... 92

**Лобойко Т. С., Хомчак О. Г.**  
АСОЦІАТИВНО-ВЕРБАЛЬНА МОДЕЛЬ КОНЦЕПТУ *КАЛИНА* ..... 97

**Мельничук Н. О.**  
МОВНА КАРТИНА СВІТУ ЯК ПЛОЩИНА  
ВЕРБАЛІЗОВАНОГО ВТІЛЕННЯ ЕМОЦІЙ ..... 101

**Шульгіна В. І.**  
ОСОБЛИВОСТІ ВІДОБРАЖЕННЯ КОГНІТИВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ  
ПРИ РОЗРОБЛЕННІ МОДЕЛІ ІНФОРМАЦІЙНО-ПОШУКОВОГО  
ТЕЗАУРУСУ (ІПТ) ..... 106

### **ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ ЯК ФЕНОМЕН АВТОРСЬКОЇ МОДЕЛІ СВІТУ**

**Дьоміна В. І.**  
ТВОРЧА МАНЕРА ЧАРЛЬЗА ДІККЕНСА: КОЛОРИТНІ ОБРАЗИ  
РОМАНУ “GREAT EXPECTATIONS” ..... 112

**Зотова В. Г.**  
ПОЕЗІЯ Є. ПЛУЖНИКА У НАШОМУ СЬОГОДЕННІ («ЗБІРКА «ДНІ») .... 116

**Льченко І. І.**  
АНТРОПОНІМНИЙ ПРОСТІР ТВОРІВ Ю. ФЕДЬКОВИЧА ..... 120

**Копейцева Л. П., Дуйловська І. М.**  
ПАРАДИГМАЛЬНІ АСПЕКТИ ФІЛОСОФСЬКОГО МИСЛЕННЯ  
ГАЛИНИ ТАРАСЮК ..... 123

**Кулішенко М. О., Огульчанська О. А.**  
ПСИХОЛОГІЗМ ТВОРУ «НЕВЕЛИЧКА ДРАМА»  
ВАЛЕР’ЯНА ПІДМОГИЛЬНОГО ..... 127

**Насалевич Т. В., Соломонова Н. Ю.**  
МЕТАФОРА В АНГЛОМОВНОМУ ПІСЕННОМУ ДИСКУРСІ  
(НА МАТЕРІАЛІ ПІСЕНЬ МЕЛАНІ МАРТІНЕС) ..... 130

**Фоменко Е. Г.**  
EPICYCLOID SIMULTANEITY IN KAZUO ISHIGURO’S  
“THE UNCONSOLED” ..... 135

## **ПЕРЕКЛАД ЯК ЯВИЩЕ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

**Білоконь Г. А.**

ПЕРЕКЛАД ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ЯК ЗАСІБ  
МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ (ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ) ..... 142

**Дуброва А. А.**

СПОСОБИ І ПРИЙОМИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ РЕАЛІЙ  
НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ ОСКАРА ВАЙЛДА  
«ПОРТРЕТ ДОРІАНА ГРЕЯ» ..... 145

**Кулікова А. С., Гурова Т. Ю.**

КРИТЕРІЇ ЯКОСТІ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ ..... 150

**Маруніна В. П.**

СПЕЦИФІКА АНГЛО-УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ  
ХУДОЖНЬОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ ЖАНРУ ФЕНТЕЗІ ..... 154

**Рябуха Т. В., Зіненко Н. В.**

ПЕРЕКЛАД КОЛОКАЦІЙ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ  
ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ..... 159

**Саднюк М. Ю.**

ПЕРЕКЛАД ЯК ВАЖЛИВИЙ АКТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ..... 164

**Умерова А. К.**

ОСНОВНІ ДЖЕРЕЛА ЗАПОЗИЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ..... 169

**Юшин С. О.**

СТОСОВНО ВЗАЄМНОГО ДОПОВНЕННЯ ПЕРЕКЛАДІВ  
ПРАЦЬ «ФІЗИКІВ» ТА «ЛПРИКІВ» ..... 172

## **МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ**

**Котлярова В. Ю., Ткач М. В.**

PROBLEMS OF PROFESSIONALLY ORIENTED  
ENGLISH LANGUAGE TEACHING ..... 177

**Кулікова Л. А. Тарасенко М. Р.**

ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ЛАКУНАРНОСТІ  
В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ І ПЕРЕКЛАДУ ..... 179

**Матюха Г. В., Лозова І. П.**  
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИШІ ..... 183

**Мінкова О. Ф., Сажко У. С.**  
ГРА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ..... 188

**Островський О. О.**  
ПЕДАГОГІЧНА ТРІАДА «УЧИТЕЛЬ – УЧЕНЬ - БАТЬКИ» – ВАЖЛИВА  
СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ  
СЕРЕДОВИЩІ ..... 192

**Ткач М. В., Лут М. М., Аблятіфова Н. О.**  
ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ  
ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ СТУДЕНТАМ  
ФАХОВИХ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ ..... 198

**Яценко О. В., Яценко Н. М.**  
КОМУНІКАЦІЯ ЯК БАЗОВИЙ ЕЛЕМЕНТ У СТРУКТУРІ  
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ..... 201

### **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ МОВИ Й ЛІТЕРАТУРИ**

**Ламбов Велико, Ламбова Йорданка**  
ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ С ПРИЛОЖЕНИЕ НА  
ИНФОРМАЦИОННИТЕ И КОМУНИКАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ ..... 208

**Гостіщева Н. О., Харченко Т. І.**  
КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА РОЗВИТКУ «SOFT SKILLS»  
ПІД ЧАС НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ..... 212

**Дубяга С. М.**  
ПОТЕНЦІАЛ ЗАНЯТЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ  
ЩОДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ  
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ..... 216

**Журавльова Л. С.**  
МЕТОДИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСІВ ПАМ'ЯТІ НА УРОКАХ  
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ..... 220



<b>Ляшенко К. М.</b> SECONDARY EFL STUDENTS' ENGAGEMENT WITH ONLINE INQUIRY-BASED CONTENT DELIVERY .....	224
<b>Надольська Ю. А., Вишнева-Ільїна К. С.</b> ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ КРІЗЬ ПРИЗМУ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ .....	230
<b>Радулска Ілина</b> ПРИЛОЖЕНИЕ НА ИНФОРМАЦИОННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ .....	235
<b>Савич К. С.</b> ЧІПКА ВАРЕНИЧЕНКО – ДЖОКЕР З УКРАЇНСЬКОЇ КЛАСИКИ, АБО ПОСТМОДЕРНА ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА .....	238
<b>Ситор О. О.</b> МОВЛЕННЄВА КУЛЬТУРА СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА .....	243

***КОМУНІКАТИВНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ  
МОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
В ПОЛІЕТНІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ***

## **ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА СТРУКТУРА І ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ**

В житті кожного народу найголовнішою споконвіків була та залишається – мова. Багата, велична та красива вона вітає нас з першого дня життя. Українська мова має у собі безліч слів та правил, які відрізняють її від інших мов. Невід’ємною складовою нашої мови є фразеологізми – усталені сполучення слів, якими називають об’єкти навколишнього світу та суспільного життя. Дуже відомим і поширеним у повсякденному житті є фразеологізм «за мить» – тобто дуже швидко, через короткий проміжок часу або відразу після чого-небудь. Використовуючи цей фразеологізм в індивідуальній бесіді ми не помічаємо його. Ось так тісно вплелися у наше життя ці усталені сполучення слів.

Досить тривалий час фразеологія функціонувала лише, як частина лексикології. У другій ХХ століття відомий лінгвіст, філолог та літературознавець Виноградов В. у своїх працях виокремив фразеологію, як окрему дисципліну. Великий вклад у розвиток української фразеології у своїх наукових роботах зробили: Авксентьєва Л., Ужченка В., Ужченка Д. та Медведєва Ф.

Фразеологія – розділ мовознавства, який вивчає усталені вирази, звороти мови. Це мовознавча дисципліна, що всебічно вивчає структуру і семантику фразеологічних одиниць, їхню функцію у мові та мовленні, їхнє виникнення та розвиток [5]. У 40-50-ті роки минулого століття розпочалося становлення української фразеології, як науки. В наукових працях О. Потебні, М. Сумцова, І. Франка, М. Номиса, М. Костомарова, П. Чубинського, П. Куліша і Б. Ларіна, фразеологія відродила свою історію та зробила величезний крок уперед, до новизни і сучасності. Хоча згадки про неї випливають ще у 20-30-х роках у книгах та посібниках з граматики. Такі книги випускалися для тих, хто погано володів українською мовою, щоб навчити правильно говорити та писати.

Основою фразеології є фразеологічна одиниця. Її усвідомлюють, як певну цілісність, яка у процесі мовлення саме відтворюється, а не заново твориться, адже вона є в готовому вигляді в системі мови, має свої ознаки, притаманні тільки їй. Ознакою типового фразеологічного звороту є повне або часткове переосмислення. А складне речення є межею фразеологізму. Проте, утворення, які виходять за його межі, не є фразеологічними одиницями. І. Білодід висловив гіпотезу: фразеологічною одиницею називають лексико-граматичну єдність двох і більше нарізно оформлених компонентів, граматично організованих за моделлю словосполучення чи речення, що, маючи цілісне значення, відтворюється в мові за традицією, автоматично. А ось на думку М. Жовтобрюха – фразеологічними одиницями варто вважати стійкі словосполучення, які сприймаються як одне ціле, єдиний вислів або мовний зворот, неподільний на окремі частини без втрати його значення. [3].

Розбір фразеологічного значення прогнозує виділення ступенів абстракції.

Комплікація фразеологічної семантики полягає в першості експресивного сегменту над предметно-логічним значенням.

Фразеологічна одиниця, як і слово, виконує номінативну функцію, їй властиві парадигматичні форми, класифікаційні розряди – синтаксичні та морфологічні. У синонімічні, антонімічні та інші системні зв'язки вступають фразеологізми. Здійснюючи номінативну функцію, розуміння фразеологізму нагадує розуміння слова. Співвідносячи поняття – фразеологізм і слово є семантично близькими. Однак фразеологізм і слово – не одне й теж саме. Значення фразеологічної одиниці завжди має певний семантичний „надлишок” (значеннева) або „доважок”. Ця „значеннева надлишковість” завжди вчувається носіями мови. Такий співзв'язок між словом і фразеологізмом дозволено передбачити як синонімію, утім не абсолютну, адже на заваді, з одного боку, заснований на образності „значенневий доважок” („додатковість значення”), а з іншого – обмеження стилістичними нормами.

Однак багато фразеологічних одиниць не мають слів-відповідників. Словосполучення виступають до них синонімами. Приклад, *очі рвати* – закохувати, або *замилювати очі* – обдурювати.

Різниця між розумінням слова і розумінням фразеологізму доповнює спосіб передачі цих двох типів розуміння: цільнооформленість слова суперечить роздільнооформленості фразеологізму [8]. На думку дослідників, роздільнооформленість фразеологізму – це не лише одна з найістотніших формально-структурних його ознак, а й зав'язка багатьох інших: між фразеологізмів майже немає стилістично нейтральних одиниць; у сенсі багатозначності фразеологізми продуктивністю не відзначаються; вони мають вкрай нижчий ступінь сполучуваності, ніж слова.

Стилістичне забарвлення фразеологізмів значною мірою залежить від характеру їх компонентів. Приклад, фразеологізми – *зімкнути лави*, завдяки словам *ковінька*, на *руку ковінька* – лави мають явно книжне забарвлення; фразеологізми – *пошити в дурні*, *виляти хвостом* – завдяки словам *хвіст*, *дурень* належать до розмовно-просторічних.

У фразеології української мови закладено величезні синонімічні можливості, а це у свою чергу допомагає широко її використовувати як стилістичний засіб. Широко вживаються в усіх мовних стилях – фразеологічні звороти, але в різній функції. Як правило, у науковому та офіційно-діловому мовленні використовують стійкі загальнолітературні звороти, які виступають у номінативній функції: *підбивати підсумки*, *виносити ухвалу*, *брати участь*. У публіцистичних та художніх творах, у мовленні найперше виділяється експресивно-стилістичний бік фразеологізмів як розмовно-побутового, так і книжного характеру [7].

Менше фразеологізмів утворено на основі синекдохи – *холодний розум*, *ясна голова*, *віч-на-віч*, *золоті руки*. Знаходимо у частині фразеологізмів гіперболу – *видно, хоч голки збирай*; *бездонна бочка*; *тихо, хоч мак сій*; *куціший від заячого хвоста*; *чугуївська (пирятинська) верста*; *небо за макове зернятко здається*.

Є й такі фразеологізми, в основі яких символи – *лавр* (перемога), *увінчати лаврами*, *синій птах* (символ щастя), *пальма* (слава), *пальма першості*, *зірка* (щаслива або сумна доля), *провідна зоря* (зірка), *всхідна зоря*, *через терня до зір*.

Як бачимо, серед названих фразеологізмів, є фразеологізми фольклорного походження та запозичені з інших мов. Також можна назвати біблійні – *око за око, зуб за зуб* та міфологічні – *ріг достатку, ріг Амальтеї*.

З боку емоцій носіїв мови до певного уявлення фразеологізми поділяються на групи. Перша – звороти, які набули емоційного забарвлення в результаті перенесення оцінки уявлення на узагальнене значення. Тобто, фразеологізм: *мокра курка* – безвільна людина – набув зневажливого забарвлення, бо певне уявлення про „мokra курку” викликає у носіїв неприємні емоції. Такі ж фразеологізми *гав ловити, базарна баба, витрішки продавати*. Друга група – емоції, які формуються не в результаті емоційної оцінки уявлення чи його ознак, а в результаті оцінки предмета чи явища.

Емоційність фразеологічних одиниць пов’язана з їхньою експресивністю. Якщо порівняти фразеологічні та нефразеологічні назви однакового поняття, то яскраво проявляється виразність, експресивність перших: *пліч-о-пліч* – спільно, *прикусити язика* – замовкнути, *сила-силенна* – дуже багато, *ні пари з вуст* – мовчить, *вітер гуде в кишенях* – зовсім немає грошей.

Нейтральні фразеологічні звороти використовуються в усіх стилях мови: *сидіти склавши руки, у всякому разі, гра слів, один з одним, відігравати роль*. Книжні фразеологізми характерні для офіційно-ділового, наукового та публіцистичного стилів, але використовують їх і в художньому стилі: *мертва точка, авгієві стайні, посіяти іскру, осідлати Пегаса, вогнище освіти, заснути вічним сном*. А тут виділяються тільки книжні звороти: *договірні сторони, доповідна записка, з позиції сили, нарівні послів, променева хвороба, космічний корабель, формальна логіка*.

Розмовні – наділені невимушеністю та безпосередністю, властивий побутовий характер: *замилувати очі; вискочив, як Пилип з конопель; голодній курці просо на думці; хоч гвалт кричи; не києм, то палицею; наше діло півняче – прокукурікали, а там хоч і не розвидняйся; наша Орина вашій Катерині двоюрідна Одарка*.

Просторічні фразеологізми використовують більше у розмові, але більше, ніж у розмовних одиницях, є емоційність, експресивність та вони перебувають на межі літературної мови, як і просторічна лексика: *без задніх ніг, утерти носа, хай тобі грець, заткнути пельку, чорти б тебе забрали, іди до чорта (до чортів собачих, під три чорти), щоб ти сказився*.

Отже, фразеологізмам властиві образність, оцінність, емоційність та експресивність. Образність є головною, вона становить естетичну цінність. У художній літературі та публіцистиці фразеологічні звороти використовують в авторському мовленні, роблять його більш різноманітним, мальовничим, сповненим почуттів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Алефіренко М.Ф. Лігвокреативні процеси формування фразеологічної семантики // Мовознавство. 1988. №5. С. 25-27.
2. Білоноженко В.М., Гнатюк І.С. Функціонування та лексикографічна розробка українських фразеологізмів. К.: Наукова думка, 1989. 154 с.
3. Демський М.Т. Лексичні та граматичні особливості укр. іменникових фразеологізмів // Мовознавство. 1981. №2. С. 35-41.

4. Їжакевич Г.П. Стилiстична класифiкацiя фразеологiзмiв // Укр. мова i лiт. в шк. 1971. №10. С. 13-21.

5. Медведєв Ф. П. Українська фразеологiя: Чому ми так говоримо. 2-е вид., стереотип. Х.: Вища шк. Вид-во при ХДУ, 1982. 231 с.

6. Мокiєнко В. Спроба системного етимологiчного аналізу українських фразеологiзмiв // Мовознавство. 1974. №2. С. 26-36.

7. Пономарiв О.Д. Стилiстика сучасної української мови: Пiдручник. -3-тє вид., пере-роб. i доповн. Тернопiль: Навчальна книга Богдан, 2000. 248 с.

8. Ужченко В.Д. Фразеологiя сучасної української мови: Навч. посiб. / В.Д.Ужченко, Д. В. Ужченко. К.: Знання, 2007. 494 с.

**Венгринюк М. І.**

*Івано-Франківський національний  
технічний університет нафти і газу*

## **ОСОБЛИВОСТІ АКТУАЛІЗАЦІЇ КАТЕГОРІЇ ІНТЕНСИВНОСТІ В НАУКОВО-ТЕХНІЧНОМУ ТЕКСТІ**

У зв'язку з посиленням антропоцентричного підходу до вивчення мовних явищ і спрямуванням дослідницьких пошуків на розкриття змісту тих лінгвістичних категорій, які пов'язані з оцінним ставленням людини до об'єкта пізнання, емоційністю та експресивністю осмислення нею дійсності, у сучасних наукових розвідках усе більшої ваги набирає з'ясування сутності категорії інтенсивності, яку деякі вчені трактують як «семантичну мовну категорію, в основі якої лежить поняття градації кількості у широкому значенні цього слова» [2, с. 7]. Дослідники наголошують на тому, що категорія інтенсивності має тернарну структуру, тобто центральний компонент, який вказує на норму, і два опозиційні компоненти – «нижче від норми» і «вище від норми» [1]. О. Й. Шейгал констатує: «Категорія інтенсивності позначає приблизну кількісну оцінку якості, є частковим виявом категорії кількості, а саме того її аспекту, який може бути схарактеризований як недискретна (невизначена) кількість» [4, с. 6]. О. Ф. Шевченко, розкриваючи зміст категорії інтенсивності, наголошує на тому, що це насамперед «семантична категорія, сутність якої полягає у вираженні ступеня вияву ознаки, а також у логічному виокремленні, акцентуації певних частин висловлювання» [3, с. 6].

Глибоке теоретичне підґрунтя до розуміння сутності категорії інтенсивності закладено в працях І. І. Туранського. У монографії «Семантична категорія інтенсивності в англійській мові» дослідник окреслює зміст терміна «інтенсивність»; визначає співвідношення таких понять, як інтенсивність, експресивність, емоційність та оцінність; ґрунтовно описує засоби інтенсифікації висловлювання. На думку І. І. Туранського, інтенсивність – це кількісна характеристика експресивності, інакше кажучи, міра експресивності [2, с. 143]. Цим визначенням ми і будемо послуговуватися в нашій роботі.

Беручи до уваги те, що інтенсивність експресії градуальна, учений вводить у науковий обіг термін «інтенсема». Це квант інтенсивності, який сигналізує про певний рівень експресивності (вищий чи нижчий) тієї чи тієї мовної маніфестації, це показник дискретності експресивності.

Принагідно слід зазначити, що інтенсивність здатна актуалізуватися на всіх рівнях мовної системи – від фонемі до складного синтаксичного цілого. Ключовими засобами інтенсифікації висловлювання є ступенювання прикметника та прислівника, використання в мовленні кванторних слів та компаративних фразеологічних одиниць, повторів, окличних речень, порівняльних зворотів, складнопідрядних речень з підрядними порівняльними тощо [2].

Вважаємо, що не варто трактувати інтенсивність як прагматично беззмістовну і знеособлену квантитативну категорію, яка лише вказує на міру і кількість експресивності. Інтенсивність проникає в коло мовної особистості і визначає її. Нам імпонує думка І. І. Туранського, який зазначає: «Констатуємо, що, по суті, інтенсивність є мірою експансивності особистості мовця, показником його мовленнєвого темпераменту [2, с. 25].

На нашу думку, ґрунтовне вивчення категорії інтенсивності в науково-технічному тексті і всіх засобів, які її маніфестують, дозволить пролити світло на мовну особистість автора цього тексту і глибоко осмислити сутність поняття «інтелектуальна експресивність», про яку останнім часом часто згадують у мовознавчих колах. Інакше кажучи, інтелектуальна експресивність зможе отримати свій квантитативний вияв.

Аналізуючи специфіку вираження категорії інтенсивності в науково-технічному тексті, ми повинні насамперед відповісти на запитання, що саме може стати об'єктом інтенсифікації. Відомо, що інженер-науковець, який працює над підвищенням рівня технічного прогресу, змушений орієнтуватися в перевагах і недоліках роботи того чи того обладнання й устаткування, аналізувати ефективність технологічних процесів, оцінювати якість нових технічних знань і перспективність інженерських рішень. У дослідника виникає потреба розглядати об'єкти, явища і процеси крізь призму їхньої доцільності, значущості, важливості для розвитку науково-технічної сфери. У зв'язку з цим на шкалу інтенсивності «вище від норми – норма – нижче від норми» потрапляє все те, з чим працює і що оцінює інженер-дослідник: технічні характеристики об'єктів, їхній якісний і кількісний склад, особливості використання технічного обладнання тощо.

Принагідно зауважимо, що джерельною базою нашого дослідження послужили науково-технічні тексти, надруковані в журналі «Розвідка та розробка нафтових і газових родовищ» (за 2019-2020 рр.).

У науково-технічному тексті категорію інтенсивності актуалізують одиниці різних мовних рівнів. Однак не в усіх випадках йдеться про інтенсивність як міру експресивності. Маємо на увазі те, що сам по собі предмет, властивість чи дія за своєю природою може відображати різний ступінь градації. І мова фіксує цю градацію за допомогою наявних у ній засобів (*високогабаритні установки; високоміцні матеріали; надглибоке пошуково-розвідувальне буріння; надвисокодебітні свердловини; слабопроникні породи*). Про інтенсивність як міру експресивності можна

говорити тоді, коли мова йде про «оцінку ситуації, коли продуцент виявляє своє ставлення до предмета» [2, с. 36]. Інакше кажучи, автор науково-технічного тексту, оцінюючи предмети, процеси, явища, наповнює шкалу інтенсивності «нижче за норму – норма – вище за норму» відповідно до свого бачення і розуміння: високорентабельний процес; високоякісні синтетичні палива, бітуми; малоефективне спалювання газу; важкодоступні місця технологічного обладнання. Як бачимо, інженер-науковець може кваліфікувати той чи той процес як високорентабельний або низькорентабельний, синтетичні палива і бітуми оцінювати як високоякісні або низькоякісні, процес спалювання газу визначати як малоефективний або високоефективний.

Міра вираження експресивності може набувати різних мовних маніфестацій. Одиниці усіх рівнів здатні інтенсифікувати мовлення автора науково-технічного тексту. Як свідчить аналіз фактичного матеріалу, одним із важливих засобів актуалізації категорії інтенсивності в науково-технічному тексті є ступенювання прикметників та прислівників, як-от: найбільша температура застигання нафти; найбільш високі початкові дебіти нафти; найнижчі початкові дебіти; є найбільш важливими технологічними параметрами розробки; одна з найрезультативніших технологій; насиченість пласта такою нафтою є меншою; більш чітка залежність дисперсії; не більше ніж 40% нафти; собівартість якої удвічі менша від собівартості природного газу (до речі, в останньому прикладі рівень інтенсифікації, яку передає ступінь порівняння, підвищується за рахунок вживання в контексті інтенсеми-прислівника «удвічі»).

Значний пласт засобів інтенсифікації в науково-технічному тексті становлять також прикметники з квантитативною ознакою: інтенсивне зростання газового фактору; незначні початкові видобувні запаси; значна генерація теплової енергії; поступове зниження інтенсивності; велика кількість парафінів; наявність величезного арсеналу технологій.

Крім того, на морфологічному рівні інтенсивність часто представляють прислівники з квантитативною семантикою: дисперсія таких композицій суттєво знижується; смоли дають змогу значно підвищити температуру; дуже розчленовані пласти; крива ефекту монотонно зростає; циліндричні оболонки широко застосовують; максимально розвинена тріщинуватість.

Категорію інтенсивності в науково-технічному тексті виражають такі синтаксичні засоби: протиставлення (протягом значного часу відбулося не зменшення, а збільшення коефіцієнтів приймальної привибійної зони та продуктивності свердловини), вставлені конструкції, які окреслюють семантичні межі інтенсивності ознаки (промислові припливи нафти з порід із такими колекторськими властивостями можливі тільки у разі роботи свердловин із оптимальними (які не перевищують 7,5 МПа) депресіями на пласт...), контактне розміщення слів, які виражають семантичну опозицію на шкалі інтенсивності ознаки / дії (монотонне зниження рівня видобутку нафти після його оптимістичного зростання), контактне розміщення слів, які виражають позитивну чи негативну оцінку (успішно впроваджується відносно простий і порівняно малозатратний метод заводнення; зменшення вибійного тиску до мінімального значення).



Інтенсифікує ознаку чи дію нагромадження слів за принципом градації (*внаслідок цього зменшується живий перетин ліфтової колони, що призводить до зниження її пропускну́ї здатності, зменшується поточний дебіт свердловин, знижується її продуктивність*). Одним із важливих засобів інтенсифікації на синтаксичному рівні є використання в науково-технічних текстах складнопідрядних речень із підрядними обставинними міри і ступеня зі сполучниками *що... то* (*чим... тим*). Конструкції такого типу дозволяють градувати ознаку, дію, об'єкт: *В. М. Щелкачов обґрунтував формулу і показав, що чим більше свердловин на покладі (менша питома площа), тим більший коефіцієнт охоплення, а отже, і коефіцієнт нафтовилучення*.

До периферії синтаксичних засобів інтенсифікації належать питальні та окличні речення. Це можна пояснити емоційно-оцінною стриманістю автора науково-технічного тексту. Однак подекуди трапляються речення і такої структури: *Впродовж всієї історії видобування нафти науковці і практики задумувалися на питанням «Як видобути щонайбільше нафти із нафтонасиченого пласта?»*

Отже, інтенсифікація ознаки, кількості та дії – іманентна риса науково-технічного тексту, що випливає з природи функціонування науково-технічних знань. Категорія інтенсивності тісно пов'язана з експресивністю та оцінністю і здатна актуалізуватися на різних рівнях лінгвосистеми. Ключовими мовними засобами вираження інтенсивності в науково-технічному тексті є прикметники й прислівники з квантитативною семантикою, ступені порівняння прикметників і прислівників, нагромадження слів за принципом градації, контактне розміщення слів та ряд інших синтаксичних засобів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Савичева Х.Н., Рахимова Э.Ф. Понятие семантической категории интенсивности и ее языковое выражение. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016. Вып. 3 (45). Ч. 4. С.87–89.
2. Туранский И. И. Семантическая категория интенсивности в английском языке : монография. М. : Высшая шк., 1990. 173 с.
3. Шевченко О. Ф. Именные сочетания-интенсификаторы качественного признака (на материале современного английского языка) : автореф. дис. канд. филол. наук. К., 1978.
4. Шейгал Е. И. Интенсивность как компонент семантики слова в современном английском языке: автореф. дис. канд. филол. наук. М., 1981.

**Возна А. В., Єрмоліна Л. П.**  
*Мелітопольська ЗОШ І-ІІІ ступенів № 22*

#### **ВИВЧЕННЯ МОРФОЛОГІЇ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ З ЛЕКСИКОЮ, СИНТАКСИСОМ І СТИЛІСТИКОЮ**

Як відомо, мова являє собою діалектичну єдність, у якій співіснують і взаємодіють її фонетичні, словотворчі, граматичні і лексичні компоненти. Це

положення лінгвістичної науки покладено в основу методичного принципу – вивчення мовних явищ, зокрема лексики, морфології, синтаксису і стилістики, в їх взаємозв'язку і взаємозумовленості.

Ідею вивчення мови в школі як цілісного явища було висунуто прогресивними методистами минулого (Ф.І. Буслаєв, І.І. Срезневський, К.Д. Ушинський, М.Ф. Бунаков та ін.); подальшому утвердженню її і впровадженню в шкільну програму сприяли дослідження вітчизняних учених-методистів (О.М. Пешковський, В.О. Добромилов, О.В. Текучов, М.С. Рождественський, І.К. Білодід, М.А. Жовтобрюх, М.Л. Закожурникова, Л.П. Федоренко, Т.Г. Рамзаєва, Г.О. Фомичова). Певне втілення цей лінгвометодичний принцип знаходить у новій шкільній програмі з мови, в підручниках і посібниках.

Опрацювання різних мовних явищ у взаємозв'язку значною мірою визначає його ефективність, оскільки без засвоєння учнями всього комплексу понять з окремих розділів мовознавчої науки, без вироблення вмінь встановлювати зв'язки між ними знання будуть формальними, не зможуть стати основою розвитку мислення і мовлення.

Вивчення морфології у взаємозв'язку з лексикою, синтаксисом і стилістикою передбачає:

- формування морфологічних понять і навичок на основі встановлення семантико-синтаксичних зв'язків слів у словосполученні і реченні;
- конструктивних можливостей частин мови: з'ясування, як та чи та морфологічна форма визначає певну структуру простого і складного речення та складного синтаксичного цілого;
- збагачення мовлення учнів синтаксичними конструкціями, оскільки при взаємозв'язаному вивченні морфології і синтаксису йдемо від спостереження над морфологічними формами в контексті словосполучення до функціонування їх у типових структурах речення та складного синтаксичного цілого.

Лінгвістичною природою частин мови зумовлюється вивчення їх форм через розкриття характерних для них семантико-синтаксичних властивостей. Уже в диференціальних ознаках повнозначних частин мови закладена основа вивчення їх у взаємозв'язку з лексикою і синтаксисом. Кожна частина мови характеризується сукупністю ознак:

- категоріальних (тобто для певної частини мови характерне узагальнено-лексичне значення: іменник означає назву предмета, дієслово – дію і т. ін.);
- морфологічних (відповідна для окремої частини мови система словотвору і словозміни);
- синтаксичних (роль у реченні та синтаксична поєднуваність певного лексико-граматичного розгляду слів з іншими словами).

Ураховання всього комплексу ознак частин мови дає змогу проникнути в їх лінгвістичну суть, виробити стійкі навички розрізнення їх. При цьому особлива роль належить характерним для кожної частини мови особливостям синтаксичної сполучуваності з іншими словами в реченні.

Розглянемо такі приклади. Група однокореневих слів: *сміливість, сміливий, сміливо; ясність, ясний, ясно; весна, весняний, по-весняному* – мають спільне узагальнено-лексичне значення, виражають ознаку.

Розкриття синтаксичних зв'язків цих форм з іншими словами дає підставу віднести їх до певного лексико-граматичного розряду: іменники можуть бути означуваними прикметниками, займенниками та іншими повнозначними частинами мови, тобто вступати з ними в атрибутивні відношення (*сміливість яка? безприкладна*), прикметник не існує поза зв'язком з означуваним іменником (*боєць який? сміливий, думка яка? смілива*); прислівник поєднується з дієсловом, оскільки виражає ознаку дії.

„Морфологічні категорії, займаючи проміжне місце між категоріями лексичними і синтаксичними, виявляють змішану природу: одні з них – вид, стан міцно зв'язані з лексикологічною базою, тому їх природа розкривається у взаємозв'язку з лексикою, інші, зокрема відмінок іменника, особа, число, перехідність – неперехідність дієслова, рід, число, відмінок прикметника, тяжіють до синтаксису, їх форми залежать передусім від синтаксичних відношень членів речення. Тому суть їх розкривається через функціонування в типових синтаксичних конструкціях” [1, с. 223 ] .

Так, засвоєння, поняття перехідності – неперехідності неможливе без встановлення зв'язку дієслова з керованим іменником (*описати що? враження*, дієслово перехідне, бо іменник при цьому вживається в знахідному відмінку без прийменника; *іду, поспішаю* – неперехідні дієслова, бо вони не поєднуються з іменниками в знахідному відмінку без прийменника).

Осмислення непрямого відмінка іменника ґрунтується на розумінні зв'язку іменника з основним словом у словосполученні по типу керування прийменникового чи безприйменникового (*співаю з ким? з братом, співаю кому? братові, співаю для кого? для брата, співи кого? брата*).

Найчастіше іменники в непрямих відмінках вживаються в дієслівних словосполученнях. Форма відмінка керованого іменника з прийменником чи без прийменника визначається лексичним значенням керуючого дієслова, належністю його до певної функціонально-семантичної групи дієслів. Наприклад, форми знахідного відмінка без прийменника вимагають перехідні дієслова із значенням:

- різноманітних процесів розумової діяльності, сприймання, мовлення, переживання: *відчувати, чути, слухати, повідомляти, зазнавати*;
- впливу на об'єкт, спрямування дії, переміщення: *будувати, водити, розбити, звеличувати*.

Дієслова, що означають взаємну дію, керують іменниками в орудному відмінку з прийменником з: *боротись, розмовляти, спілкуватись* тощо.

„Синтаксична здатність дієслова керувати певним іменниковими конструкціями зумовлюється також його морфемним складом: той чи не той суфікс чи префікс вносить відповідні зміни в лексичне чи граматичне значення дієслова, що в свою чергу впливає на характер синтаксичної поєднуваності з іншими словами” [5, с. 28]. Для прикладу зіставимо словосполучення з однокореновими дієсловами: *слухати що? лекцію* – перехідне дієслово вимагає знахідного відмінка іменника без прийменника; *вслухатися в що? в лісову тишу*. Нового смислового відтінку надає слову префікс *в-*,

що означає спрямування дії всередину чогось, приєднання суфікса *-ся*, надає дієслову значення неперехідності, внаслідок чого воно набуває здатності керувати знахідним відмінком іменника з прийменником *в*.

Рід і число іменників визначають форми узгодження прикметників, порядкових числівників, деяких розрядів займенників, а також особових форм дієслів. Усвідомлення цих форм пов'язане з розумінням зв'язку – узгодження. Тому так важливо вести спостереження над природою морфологічних явищ у контексті словосполучення і речення, виробляти вміння встановлювати семантико-синтаксичні зв'язки слів, конструювати словосполучення за способом узгодження, керування, прилягання, навчити ці морфологічні форми стилістично точно вживати у зв'язному мовленні. „Вивчення форм самих по собі не має ніякої ваги, - писав з цього приводу В.М. Русанівський. – І вони не можуть бути тільки предметом спостереження на уроці” [4, с. 93] .

Коли учні вивчають словосполучення і речення, урахувуючи закони поєднуваності частин мови, вони можуть збагнути суть складних морфологічних явищ, зокрема переходу однієї часини мови в іншу, а також розрізняти функціональні омоніми (однозвучні слова, що виступають у ролі різних частин мови залежно від контексту), набувати орфографічних навичок з ряду розділів граматики. Так, наприклад, однозвучні прикметники і прислівники, дієприкметники і прикметники, прислівники і прийменники, частки, вигуки і повнозначні частини мови розрізняються через встановлення семантико-синтаксичних зв'язків з іншими словами:

1. Слова були міцні і повні, наче добре зерно (М. Коцюбинський).

*Зерно* яке? *добре* – прикметник, бо його форми роду, числа, відмінка, узгоджені з означуваним іменником, не може поєднуватися з дієсловом.

2. Поле не міряне, вівці не лічені, пастух рогатий (загадка). *Не лічені* – дієприкметник, бо може керувати іншими словами: *не лічені* ким? *нами*, *не лічені* коли? *ніколи*.

3. Попереду мовби нечутно відчинялись якісь величезні брами в новий широкий світ, де все омріяне здійсниться (О. Гончар).

*Відчинялись* де? *попереду* – у наведеному словосполученні слово *попереду* – прислівник, вказує на місце дії, виражено дієсловом.

1. Добре живеться, де гуртом сіється й орється (нар. творчість).

*Живеться* як? *Добре* – прислівник, не має відмінкових форм, виступає у словосполученні з дієсловом.

2. Огні незлічені, мов стрічки огненні, до моря спускаються з міста (Леся Українка).

*Незлічені* – дієприкметник, втратив здатність керувати іменниками. Форми роду, числа, відмінка прикметника визначаються відповідними формами узгодження з ним іменника.

3. Попереду мінометників просувався взвод батальйонних автоматників (О. Гончар).

Слово *попереду* в цьому реченні вживається у значенні прийменника (*попереду* кого? *мінометників*).

4. Тільки той життя достоїн, хто кохає рідний край (В. Сосюра).

*Тільки* – видільна частка, її можна замінити в цьому реченні синонімічною часткою *лише*.

5. А я у гай ходила  
по квітку ось яку!  
А там дерева – люлі  
І все отак зозулі: Ку-ку.  
(П. Тичина).  
*Ку-ку* – вигук.

4. Нас чотири трактористи з бригадиром на чолі, тільки сіли на машини – так і крешем по землі (П. Тичина).

*Тільки* – частка, що перейшла в розряд прислівників, означає час дії, пояснює дієслово, в ньому контексті її можна замінити синонімічними прислівниками – *ледве, щойно*.

5. Кує зозуля. Б'є молоточком у кришталевий дзвін – ку-ку! Ку-ку! – І сіє тишу по травах (М. Коцюбинський).

*Б'є* що? *Ку-ку* – вигук, виступає в значенні іменника, виконує роль прямого додатка.

Вміння встановлювати семантико-синтаксичні зв'язки слів у словосполученні – важлива передумова формування орфографічних навичок з ряду важливих розділів граматики, зокрема: правопису прислівників, складних сполучників і однозвучних з ними слів (*назустріч* – *на зустріч*; *по-осінньому* – *по осінньому*; *по-нашому* – *по нашому*; *зате* – *за те, як би* – *якби, якже* – *як же* та ін.); правопису суфіксів **-н, -нн** у дієприкметниках та іменниках II відміни (*вивчені правила* – *при вивченні правила*; *досліджені явища* – *при дослідженні явищ*; *оточені піклуванням* – *у сприятливому оточенні*); написання частки не з дієприкметниками та ін.

1. По-осінньому сонце світило, вітер вив у холодних куцах (В. Сосюра).

*Світило* як? *по-осінньому*. В цьому словосполученні *по-осінньому* – прислівник, виражає ознаку дії, виступає в сполученні з дієсловом, пишеться через дефіс.

2. Я жив би двічі і помер би двічі, якби було нам два життя дано, щоб людям чесно глянути у вічі, незганьбленим зберігши знамено (М. Бажан).

Слова, *якби, щоб* – складні сполучники, тому пишуться разом, служать для зв'язку головного речення з підрядними умовними та мети.

1. Іванко стояв біля вікна і дивився, як по осінньому небу швидко мчали одна за одною важкі свинцеві хмари (К. Ушинський).

*По небу* якому? *осінньому* – в цьому словосполученні *по* прийменник, а слово *осінньому* – прикметник, бо його форми роду, числа, відмінка узгоджуються з формами означуваного іменника. Прийменник і прикметник пишуться окремо.

2. Як би ти славила тепер в житті розквітлий світ і рідну землю милу (Т. Масенко).

Що б не трапилось, не втрачай бадьорості  
(Л. Толстой).

Слова *як би* пишуться окремо, тому що в цьому контексті *як* – прислівник (*славила б як? як*), *би* – частка. До

прислівника як можна дібрати інші прислівники-синоніми: *натхненно, радісно*; в реченні прислівник *як* виступає обставиною способу дії.

Слова *що б* – пишуться окремо, *що* – займенник, *б* - частка (*трапилось що? що*). слово *що* виконує в реченні роль підмета.

На думку Л.І. Скворцова, „вироблення вмінь розрізнати омонімічні флексії, зокрема називного і знахідного, давального і місцевого відмінка іменника, ґрунтується на осмисленні синтаксичної структури речення, в якому вони функціонують, на встановленні семантико-синтаксичних зв'язків слів у ньому” [6, с. 235].

З'ясування синтаксичних функцій слів з омонімічними формами в контексті речення дає підстави для розрізнення їх. При цьому необхідно акцентувати увагу на основному значенні прямого відмінка, що протиставляється непрямим – відсутність здатності виражати об'єктивні відношення.

Найчастіше учні плутають іменники у знахідному відмінку – прямі додатки – з омонімічними формами називного відмінка. Нерідко в односкладних реченнях прямі додатки діти помилково визначають як підмети, наприклад: «Люблю *дні* твої робочі і *синь* просторів запашну» (В. Сосюра); «Наше *серце* відкрито народам» (П. Тичина). Форму відмінка виділених слів, його основне об'єктивне значення можна з'ясувати лише на основі синтаксичного аналізу наведених речень.

Тому так важливо ще з початкових класів постійно вести спостереження над структурою речення, поглиблювати, удосконалювати вміння учнів встановлювати зв'язки слів у реченнях, збагачувати їхнє мовлення різноманітними конструкціями.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. М.: Наука, 1972. 450 с.
2. Городенська К.Г. Структура складних іменників у контексті семантичного синтаксису. Мовознавство. 2008. №3. С. 27 – 34.
3. Городенська К.Г., Кравченко М.В. Слововірна структура слова. К. : Наук. думка, 2001. 199 с.
4. Русанівський В.М. Дієслово. Рух. Дія. Образ. К.: Рад.школа, 1976. 112 с.
5. Русанівський В.М. Закономірності розвитку значення слова. Мовознавство. 1981. №4. С. 27 – 36 .
6. Скворцов Л.И. Теоретические основы культуры речи. М.: Наука, 1980. 352 с.

## ЗАСОБИ УВИРАЗНЕННЯ ЗАГОЛОВКІВ ГАЗЕТИ «АГРОБІЗНЕС СЬОГОДНІ»

**Актуальність теми дослідження.** Актуальність нашого дослідження полягає в потребі встановлення якісних характеристик заголовків, що використовувалися на сторінках газети «Агробізнес Сьогодні» протягом 2018-2020 років, та інструментів їх впливу на читачів. Функції номінацій рослинного світу, сільськогосподарської техніки, українського побуту в заголовках текстів сучасних українських редакторів ще не були об'єктом спеціального дослідження, отже, це й зумовлює актуальність роботи.

**Постановка проблеми.** Важливу увагу журналістикознавців України на сучасному етапі розвитку пресової лінгвістики привертають засоби увиразнення заголовків у дискурсі сільськогосподарських медіа. Медіа для аграрного виробництва нашої країни нині є одними з важливим інструментів для збільшення ефективності діяльності та подальшого розвитку. Тому щоб «мати контакт» з власним читачем, редактори медіа повинні враховувати не тільки внутрішнє наповнення, змісту медіа, а й зважати на зовнішнє оформлення їх, тобто до всього, що має привернути й затримати погляд читача, який переглядає медіа. Відповідно наголосимо, що «обличчя» медіа багато в чому залежить саме від заголовків матеріалів, головне призначення яких – керувати увагою читача.

Науковці Д. Баулс, Д. Борден і В. Ривер стверджують, що «читачі газети є значною мірою поглиначами заголовків». Вони переконані, що принцип конденсованого подання інформації в заголовках використовує його як інструмент експрес-моніторинг, «ознайомлювальне» сканування змісту контенту [5, с. 153].

Також як фокус семантичної організації журналістського твору та структурну категорію розглядає заголовок Л. Павлюк. Вона вважає, що стиль заголовків репрезентує концепцію медіа, формує його аудиторію. Українські медіа нині засвоїли конкретно-номінативну стильову манеру, завдяки якій, власне, і набувала виразності функціональна специфіка заголовка як окремого дискурсу, самостійного засобу трансляції ідей та фактів [3, с. 285].

Нині існує чимало засобів актуалізації медійних назв. Редактор, автор можуть використовувати для створення виразного заголовка практично будь-який мовний засіб за умови, що заголовок має бути доцільним та експресивним.

Розглянемо деякі найуживаніші в сучасній українській сільськогосподарській публіцистиці засоби увиразнення медійних назв на прикладі газети «Агробізнес Сьогодні», яка видається з 2001 року і нині працює як видавничий комплекс сучасного технологічного, редакційного та бізнесового рівня. Редакційним колективом газети «Агробізнес Сьогодні» для повноцінного розуміння запитів читачів-аграріїв, задоволення їхньої потреби в якісному вузько спеціалізованому контенті, значну увагу приділено заголовкам текстів, що друкуються на його шпальтах. Адже заголовок тексту – це перше, що бачить читач на шпальті. Тому

правильне формування, наповнення практичним змістом заголовку з одного боку та можливість зацікавити ним читача – з іншого, стали важливим інструментом для залучення аудиторії, можливостей якісного донесення специфічного контенту до ширшого загалу.

**Мета** полягає у з'ясуванні прагматичних, синтаксичних та семантичних особливостей заголовків текстів зазначеного жанру. Матеріалом дослідження послуговували 19 заголовків, виокремлених методом суцільної вибірки на сторінках газети «Агробізнес Сьогодні».

Смислотворче поле дендронімів, фітонімів, флоронімів, діджиталонімів, інших текстонімів у заголовках матеріалів газети «Агробізнес Сьогодні» широке: вони можуть окреслювати національні та міжнародні коди з прихованим символічним змістом, утворювати низку асоціативних образів, бути часовим камертоном, спрямовувати увагу читача на конкретну проблему чи репрезентувати можливості технологічного її вирішення. Мета роботи – дослідити смислотворчі поля зазначених одиниць.

**Об'єкт дослідження** – якісні характеристики заголовків редакційних статей газеті «Агробізнес Сьогодні», їхній вплив на цільову читацьку аудиторію завдяки використанню сучасних графічних, технічних та журналістських інструментів.

**Дослідження.** Звертаючись до оном як «актуалізаторів» в газетній назві [1, с. 172] зазначимо, що газета «Агробізнес Сьогодні» широко використовує подібні чинники для посилення ефекту мови. Так, у заголовку «Вгадати зі сходами» (АС. 2020. № 13 (428). С. 31) експерт Ігор Коваленко акцентує увагу читачів на темі сівби ріпаку, одразу ж звужуючи її до найголовнішого питання для аграріїв – отримання якісних сходів цієї культури, що у перспективі дозволить мати високі прибутки. Автор у матеріалі статті розкриває це питання з різних боків технологій вирощування ріпаку, наприклад «Заощадивши на операційних витратах і зробивши ставку на якусь культуру, наприклад озимий ріпак по пару, можна заробити більше, аніж із року в рік підряд, витягуючи залишки вологи із землі». Завдяки актуальності заголовку до теми матеріалу читача-аграрій чітко зрозуміє, про що в цій статті.

З іншого боку використання фітонімів, флоронімів, інших текстонімів у заголовках матеріалів газети «Агробізнес Сьогодні» дозволяє редакторам показати читачам інший підхід до створення журналістського твору – з використанням назв рослин тощо. Так, статті «Пахнуть трави духмяно грошима» (АС. 2020. № 13 (428). С. 21) редактор Ігор Петренко зацікавлює читача комплексно – у заголовку він поєднує тему вирощування лікарських трав, можливості отримання прибутку та власне підігріває інтерес до інтерв'ю з фермером Миколою Прудивусом, який понад 15 років вирощує ці культури. «Згідно з історичними даними, лікарські рослини українці почали промислово вирощувати для фармакології у Лубнах ще у 1721 році. А як давно існує ваш бізнес? — Наше приватне виробництво діє з 2001 року. Моя бабуся мені колись казала: «Дивися, ти ходиш босоніж по споришу хіба? Ні — ти по грошах топчешся». З того часу в мене склалася думка, що на травах можна мати певний зиск». Таким чином заголовок повністю відображає тему інтерв'ю, розкриваючи різні складові тексту.



Також аналіз фактичних заголовків статей газети «Агробізнес Сьогодні» дає змогу стверджувати, що найчастіше журналісти застосовують такі мовні засоби вираження: незвичайна ситуація; терміни, іменники в метафоричному значенні; обігрування багатозначності слів; виразні синтаксичні конструкції, інверсія; тавтологія, оксюморон, метафора, гра слів; римовані рядки. Прикладом обігрування багатозначності слів є заголовок «Ріпаковий «самогон» для трактора?» (АС. 2020. № 13 (428). С. 81) редактор Віктор Борзненко «обігрує» актуальну тему економії палива для тракторів з темою використання саморобного алкоголю. Хоча має на увазі використання технології біопалива для самохідної техніки. Хоча читач і розуміє, що мова йде не про використання самогону, а про біопаливо (біодизелю), однак, зацікавившись, він прочитає статтю та розкаже про неї знайомим читачам-фермерам. Це – суттєве збільшення уваги до статті за допомогою метафори. На самогон переносяться ознаки біодизелю, що водночас привертає увагу читача.

З іншого боку виявлено такі випадки, коли заголовок набуває експресії, взаємодіючи з цілим медійним матеріалом. Для посилення виразності матеріалу, привернення додаткової уваги читачів до змісту статті цей компонент тексту може повторюватися. Науковець Е. Лазарева вказує на лексичний і семантичний повтори заголовка в матеріалі [2, с. 35]. Лексичний повтор означає, що в тексті може повторюватися як весь заголовок, так і окреме слово або слова. При цьому думка, зазначена в назві, ніби перегукується з темою всього матеріалу. У матеріалі «Де заховався шкідник?» (АС. 2019. № 13 (428). С. 81) автор Ігор Сторчоус пише «Відповідно до експериментальних даних, у фазі бутонізації за чисельності десяти жуків ріпакового квіткоїда на сто бутонів втрати врожаю насіння становили 73,0 %. Під час заселення однієї рослини трьома капустяними (хрестоцвітими) клопами — 47,0 %, а під час заселення однієї рослини п'ятьма особинами втрати врожаю збільшувалися до 65,0 %», постійно повторюючи відповідь, де саме заховалися шкідники ріпаку. За нашими дослідженнями, заголовок повторюється в статті 12 разів!

**Висновки.** Відповідно до отриманих результатів аналізу засобів вираження заголовків газети «Агробізнес Сьогодні», ми дійшли висновку, що лексичні, семантичні та комбіновані повтори назви в медіатексті підсилюють виразність медійного матеріалу, привертають додаткову увагу читачів-аграріїв до змісту статті, уникаючи при цьому «інтенсифікації експресивної сторони заголовка на шкоду його інформаційним завданням» [4, с. 392].

Головні художні засоби, які використовуються редакторами, авторами газети «Агробізнес Сьогодні» для створення заголовків медіа матеріалів видання, полягають у використанні широкого спектру мовних інструментів. Зокрема, популярними є метафора та метонімія – використовуються по 5 разів, риторичні звернення – 3 рази.

Специфіка заголовків газети «Агробізнес Сьогодні» пов'язана з вузьким профілем – сільськогосподарським виробництвом, однак заголовки матеріалів цього медіа охоплюють значно ширший спектр смислових означень. Наприклад, «Зима й літо «від'їли» весну» (АС. 2018. № 10 (428). С. 18), де редактор Василь Загарний використовує українські народні приказки та прислів'я. Тема редакційного матеріалу – репортаж з пресової конференції Асоціація «Укрсадпром» добре збігається з

заголовком, що його використав редактор. У матеріалі йдеться про проблеми галузі садівництва, весняні приморозки тощо.

Інший приклад – заголовок «Невсипуще око» (АС. 2018. № 10 (378). С. 102). В цьому матеріалі редактор Юрій Петров знайомить читачів з темою GPS-навігаційного контролю за паливом. А заголовок алегорією, що переносить релігійне значення на техніку для аграрного бізнесу.

Відповідно, робимо висновок, що редактори газети «Агробізнес Сьогодні» активно використовують такі художні засоби для залучення власної читацької аудиторії, використовуючи широкий спектр мовних інструментів.

Відповідність кожного з досліджених 19 заголовків текстам газети «Агробізнес Сьогодні» безумовна – вона розкривають суть редакційних матеріалів. Однак зазначимо, що сторонньому читачі іноді важко буде зрозуміти про що йде мова. Тому все-таки наша порада редакторам цього медіа – більше використовувати загально зрозумілу лексику у заголовках, зменшувати використання вузьких термінів. Наприклад, заголовок «Холодна «консервація»» (АС. 2019. № 14 (475). С. 70). У ньому автор Ігор Коваленко говорить лише про консервацію зерна в спеціальних умовах, що зовсім незрозуміло широкому читацькому загалу. Тому це також бажано враховувати.

Результати дослідження можуть бути цікавими як для науковців, що спеціалізуються у відповідній сфері та вивчають окреслені проблеми, так і для всіх, хто фахово займається українською сільськогосподарською журналістикою взагалі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ільченко В. І. Актуалізатори в газетному заголовку / Наукові записки Інституту журналістики. К., 2002. Т. 8. С. 172–175.
2. Лазарева Э. А. Заголовок в газете : учеб. пособие для студентов-журналистов. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1989. 96 с.
3. Павлюк Л. Заголовок у дискурсі мас-медіа: семантико-змістові риси і функціонально-структурні типи / Теле- та радіожурналістика. 2010. Вип. 9. С. 285–293.
4. Шульга Т. А. Особливості розвитку лексичної системи української мови ХХ ст. / Т. А. Шульга, Т. О. Гаврилова // Актуальні проблеми металінгвістики: наук. зб. Черкаси, 2001. Ч. 2. С. 121-125.
5. Bowles D., Borden D., Rivers W. Creative Editing for Print Media, 1993.
6. Годісь Ю. Я. Комунікативно-когнітивні засади мотиваційного жанру “мистецтво успіху” (на матеріалі англomовних текстів): дис...канд. філол. наук 10.02.04 “Германські мови”. Л., 2019. 253 с.
7. Дементьев В. В. Теория речевых жанров. М.: Знак, 2010. 600 с. (Коммуникативные стратегии культуры).
8. Желтоногова Т. В. Заголовок як компонент структури українського поетичного тексту: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.01 “Українська мова”. Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. Кіровоград, 2004. 19 с.

9. Калиновська І. М., Процик М.М. Газетний заголовок як проблема перекладу (на прикладі іменникових фраз типу NNN). Наукові записки. Серія “Філологічна”. Вип. 11. 2009. С. 223–227.

10. Масло О.В., Волкова І.В., Функції номінації рослинного світу в заголовках текстів сучасної української прози. // Закарпатські філологічні студії : науковий журнал/ голов. ред. І. М. Зимомря. Ужгород : Видавничий дім "Гельветика", 2019. Т. 1 № вип. 11. С. 37-41. Бібліогр.: с. 41.

11. Солодка Л. І. Лексико-семантичні особливості газетних заголовків : Дис. канд. наук: 27.00.04. 2008.

12. <http://archive.agro-business.com.ua/2019-2>

**Жукова А. В.**

*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

## **ЗНИЖЕНОРОЗМОВНІ ФРАЗЕОЛОГІЗМИ ЯК МАРКЕР ЕКСПРЕСИВНОЇ ОЦІНКИ В МОВІ ЗМІ**

Недостатньо вивченим на сьогодні є питання про причини активної експансії зниженорозмовної лексики в сферу масової комунікації, а також питання формування мовних смаків і мовної культури, ще менше вивчена реакція суспільства, суспільної свідомості і мовних особистостей на ці явища. Вивченню задекларованої проблеми присвятили свої праці Н. Труфанова, Л. Струганець, О. Стишов, В. Ужченко, Н. Устенко, О. Юрченко, та інші.

У цьому контексті мовознавці активно вивчають використання зниженорозмовних фразеологізмів у мові публіцистики кінця ХХ – початку ХХІ століття, визначаючи їх як характерне явище і як один із важливих її компонентів [1, 2, 3]. Такі фраземи виконують оцінну, експресивну, образну та інші функції, сприяють реалізації принципу діалогічного мовлення, тобто встановлення контакту з читачем, тому що вживання таких фразеологізмів є засобом стилізації неофіційного, а подеколи й фамільярного спілкування. Використання зниженорозмовних фразеологізмів у мові газет є засобом привернення уваги читача. У стандартному публіцистичному тексті такі ФО виразно виділяються на загальному тлі. Вживаючи зниженорозмовні фразеологізми, автор розраховує на те, що вони привернуть увагу читача до друкованого матеріалу.

Функції зниженорозмовних фразеологізмів у мові газети полягають у тому, що вони використовуються як зображальний, експресивно-оцінний засіб, а також як джерело збагачення газетної та української загальнонаціональної фразеології.

Засвідчено, що в мові сучасної публіцистики дедалі більшого поширення набуває використання таких фразеологізмів, які надають висловленню виразності, образності, емоційної забарвленості. Зниженорозмовні фразеологізми, які функціонують у

газетних текстах, мають, як правило, іронічну, фамільярну, зневажливу, грубу конотацію.

У сучасному українському мовознавстві зниженорозмовні фразеологізми поки що не досліджено. Названа проблема потребує ґрунтовної наукової розробки.

Актуальність статті зумовлена активізацією в досліджуваний період уживання зниженорозмовних фразеологізмів у мові української преси, а також недостатнім вивченням в україністиці функціонування зниженорозмовних фразеологізмів сучасної української мови.

Фразеологізм (фразема, фразеологічна одиниця, фразеологічне сполучення, стійкий вираз та ін.) – це лексико-граматична єдність двох і більше нарізно оформлених компонентів, структурно організованих за моделлю словосполучення чи речення, але неподільна лексично, яка має цілісне значення і відтворюється у мові. У сучасній лінгвістиці є два підходи щодо поняття „фразеологізм”. Одні вчені (Г.М. Удовиченко, О.А. Стишов та ін.) вкладають у нього більш вузький зміст – ідіоми та ще деякі стійкі одиниці. Інші (Л.Г. Авксентьев, Я.А. Баран, І. Білодід, В.Д. Ужченко, Л.Г. Скрипник, Ф.П. Медведєв, В.Л. Архангельський, Р.Н. Попов, М.М. Пилинський та ін.) розглядають фразеологію і фразеологізм у широкому розумінні слова. Спираючись на дослідження цих учених, вважаємо, що до фразеологічних засобів української мови належать не лише ідіоми, фразеологічні єдності, а й стійкі фразеологічні сполучення та вирази, прислів'я, приказки, крилаті вислови, афоризми, стійкі метафоричні сполучення та порівняння, усталені формули тощо.

Фразеологія – це засіб мови, а отже, і літератури, і публіцистики. Фразеологізм – не просто стійке сполучення слів, не просто мовний і стилістичний засіб. Це вислів, у якому завжди є краплинка менталітету нації, її світосприйняття, її культури – її обличчя [4].

Фразеологізм – це стійке поєднання слів, граматично організованих за моделлю словосполучення або речення. Вони характеризуються семантичною злитістю компонентів, цілісністю значення й автоматичним відтворенням у мовленні. Можливості фразеологізму виходять за рамки мови й сягають кордонів образної логіки. Фразеологічна одиниця не тільки зручна у відтворенні – вона є частиною асоціативного ряду. У кожній нації є свій набір символів, знаків, зрозумілих її представникам без тлумачення. Використовуючи їх, носії мови створюють образи, доступні кожному й водночас стислі, влучні, неповторні. Це має особливе значення в роботі засобів масової комунікації, які намагаються подати щонайбільше повідомлень і охопити якомога ширшу аудиторію [1].

Фразеологізми є набагато виразнішими, ніж окремі слова чи навіть словосполучення і речення, мають більш яскраве забарвлення. Аналізовані одиниці, як правило, використовуються в певних структурно-функціональних стилях, виявляють свою належність до кожного з них, а також до сфери усного чи писемного мовлення. Фразеологізми широко вживаються в усіх мовних стилях, але в різних функціях. Так, у науковому мовленні, як правило, використовуються вузько спеціальні стійкі одиниці: *провести дослідження, зробити аналіз*, у діловому – загальнолітературні: *укласти договір, підбити підсумки* тощо. У художньому і

розмовному мовленні, публіцистиці домінують оцінно-емоційні та експресивно спрямовані фраземи книжного і розмовного характеру: *мов баран в аптеці, впирається рогом, товкти воду в ступі, волам хвосту крутити* та ін.

Але, не зважаючи на особливості фразеологізмів кожного мовного стилю, всі вони належать до однієї групи за рядом ознак, що вирізняють їх з-поміж інших лінгвістичних одиниць.

За нашими спостереженнями, зниженорозмовні фразеологізми посідають чільне місце серед усього масиву ФО у мові друкованої періодики, відзначаються своєрідністю й неординарністю.

Актуалізовані на сьогодні мовні засоби добираються з максимуму ресурсів української мови всіх рівнів. Обмеження використання мовних одиниць зведено до функціонального мінімуму – комунікативної виправданості та ефективності. Знижені колоквіальні фраземи, зокрема, є явищем досить поширеним і закономірним у мові сучасної української публіцистики. Такі ФО контрастують з більш нейтральним стилістичним тлом публіцистичного стилю, допомагають привернути увагу читача, увиразнити, урізноманітнити повідомлюване, зробивши його влучнішим і цікавішим, слугують прозорості комунікації.

Серед чинників, що сприяли поширенню знижених колоквіальних ФО, варто відзначити такі, як демократизація суспільства, зокрема багатьох галузей сучасного життя, звільнення від цензури і в зв'язку з цим свободою вибору слова в радіо- та телепередачах, статтях, урізноманітненням жанрово-стильової палітри мови, природним намаганням мовців, насамперед журналістів, оновити засоби вираження, поширення моди на певні словосполучення, вирази, спрямованість на задоволення потреб мовців. Характерна ознака публіцистичного стилю – постійний пошук і використання нових засобів експресії на тлі інформаційного стандарту і стереотипних висловів.

Сучасна літературна норма зазнає впливу розмовного стилю. У мові сучасних ЗМІ спостерігається загальна тенденція до „орозмовлення” літературного стандарту, до активного використання просторічних ФО. Нерідко стилістичний ефект досягається у мові преси саме завдяки зіткненню знижених колоквіальних елементів з нейтральними, книжними.

Переважає більшість зниженорозмовних фразеологізмів, уживаних у друкованих ЗМІ, – це відомі здавна сталі структури. Але в останні роки зустрічаємо також ряд інноваційних ФО. Їх новизна і своєрідне вживання створюють яскравий контраст з основним публіцистичним тлом, загострюючи тим самим увагу саме на реаліях сучасного життя. Фактичний матеріал переконливо засвідчив, що аналізовані стійкі одиниці переважають серед таких газетно-журнальних жанрів, як фейлетон, політичний огляд, у гострих викривальних і полемічних статтях та ін.

Простежується тенденція широкого вживання зниженорозмовних ФО з грубою, лайливою, вульгарною конотацією, що мають на меті дати негативну оцінку кому-, чому-небудь або створити комічно-іронічний ефект, висміяти когось, розвінчати політичних опонентів, викрити і засудити певні негативні суспільні явища, риси характеру і вади людей.

Дослідження засвідчили, що найуживанішими є знижені колоквиальні фразеологізми традиційного вжитку, побудовані у формі словосполучень, зокрема дієслівних та іменних, які є здебільшого фразеологічними єдностями. Серед зниженорозмовних структур у вигляді речень переважають інноваційні одиниці.

У перспективі плануємо дослідити особливості семантичної і структурної класифікації зниженорозмовних ФО, характерних для мови преси. Проте масштаби названої проблеми, її складність, малодослідженість і відсутність теоретичного підґрунтя не дають підстав вважати отримані результати вичерпними й остаточними. Відтак питання зниженорозмовних фразеологізмів української мови взагалі і мови сучасної національної публіцистики зокрема потребує подальшого ґрунтовного дослідження із залученням ширшого матеріалу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Демський М.Т. Лексичні та граматичні особливості українських іменникових фразеологізмів. *Мовознавство*. 1981. №2. С. 35.
2. Колоїз Ж. В. Усталені вислови у функції заголовка (на матеріалі публіцистики С. Єфремова). *Українська мова: питання системи і функціонування*. Кривий Ріг: КрДПІ, 1995. С. 27-31.
3. Стишов О. А. Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі мови засобів масової інформації) : монографія. К.: центр КНЛУ, 2003. 388 с.
4. Ужченко В.Д., Авксентьев Л.Г. Українська фразеологія : навч. посібник для філол. фак. ун-тів. Х.: Основа, 1990. 167 с.

**Косович О. В.**

*Тернопільський національний педагогічний  
університет імені Володимира Гнатюка*

### ГЛОБАЛЬНИЙ ВИКЛИК КОРОНАВІРУСНОЇ ПАНДЕМІЇ: МОВНІ ЗМІНИ

Очевидно, що вловлювати предмет дослідження (мовні зміни) можна на різних рівнях. У мовній тканині сучасного українського медійного дискурсу ми спостерігаємо тенденції варваризації, вульгаризації, стереотипізації та лінгвокреативності. Не будемо забувати і про те, що соціальні мережі характеризуються демонстрацією приватного відношення, знехтування нормами грамотної мови на догоду «спонтанності».

Візьмемо, наприклад, появу в епоху коронавірусу пов'язаних з ним неологізмів. За якими моделям йде неологізація? Виникають нові феномени, які вимагають йменування. *Самоізоляція* – калька з *self-isolation*. *соціальне дистанціювання* – калька з *self-distancing*. Продуктивна розмовна модель іменників на -к(а) (*дистанційка* за аналогією до *молочка* (молочна продукція) і т.д.). Існують й інші розмовні елементи (*підчепити корону*). Неологізми, з одного боку, відображають нові соціальні

феномени, а з іншого боку, тут проявляється процеси варваризації й вульгаризації у мові.

З'явилися неологізми з іронічним ставленням до об'єкта йменування: *ковідеворс*, *ковідеоткі*, *карантинія* (це «запальна вечірка»), *короніали* – за аналогією з *міленніалами*, *карантикули*, *скарантанити час*, *карантець*.

Феномен мовної гри можна спостерігати в протестах проти самоізоляції в США, які проходили під гаслами «*Liberate! Facts not fear! Plandemic! Practice media distancing! Hands Off Our Citizens! Give me Liberty or Give Me Death! Live Free or Die*».

Під час аналізу дискурсу ми можемо спостерігати і процес концептуалізації. Концепт «невидимий ворог» породжує нові яскраві метафори. Придивімося до мови повідомлень Бі-Бі-Сі про пандемію:

*War man versus virus. The latter is still winning* – метафора боротьби людини з вірусом; *apocalyptic announces* – епітет «апокаліптичний»; *war zone* – військова зона – мілітарна метафора; *dire situation* – епітет «надзвичайний»; *in the midst of the national trial* – семантика «лиха», метафора; *be prepared for the hard days that lie ahead* – «важкі дні», семантика, що асоціюється з війною; *numbers of victims exceeded 9/11* – яскраве порівняння; *relentless exhaustive and deadly virus* – показові епітети, які характеризують вірус; *crippling the economy* – метафора впливу на економіку, семантика «хворобливості», «інвалідизації»; *robbing us of our civil liberties* – метафора вірусу-розбійника; *darkest days hardest days* – семантика «тяжкості днів»; *fire under control* – мілітарна метафора «придушення вогню противника»; *frontline* – мілітарна метафора «фронту»; *battle* – мілітарна метафора «битви»; *mass graves – no dignity in graves even in more or less developed so-cities* – аргументація на кшталт «вірус не щадить навіть в смерті».

У синтаксисі повідомлень є показовим використання першої особи множини (апеляція до єдності). Як риторичні стратегії використовуються стратегії зневажливо-жартівливого применшення або залякування.

Є показовою емоційність мови війни, яка працює разом з мілітарною метафорою на створення образу ворога, битви з ним. Військова метафора виявляється, наприклад, у виступі президента Франції Е. Макрона: «*Nous sommes en guerre...ennemi (...) invisible, insaisissable... Jamais la France n'avait dû prendre de telles décisions en temps de paix*» [5].

Мілітарна метафора виявляється в дискурсі французьких медіа: «*dans cette bataille*» (в цій битві), «*d'innombrables désastres humains*» (незліченні людські катастрофи), «*Le virus mute en un tueur redoutable, qui infeste le monde entier*» (вірус мутує в грізного вбивцю, який заражає весь світ), «*jusqu'à ce que nous gagnions la guerre*» (поки ми не виграли війну), «*visions apocalyptiques*» (апока-ліптичне бачення), «*une fatigue qu'on n'a jamais connue*» (втома, яку ми ніколи не знали), «*d'anticipation d'une inquiétante actualité*» (очікування тривожних новин), «*Le virus, arme idéale*» (вірус – ідеальна зброя) [6].

На рівні дискурсу необхідно говорити про значення, що демонструються і розділяються.

Уразливість і зміна світу – ключові концепти мови німецького президента. В умовах непередбачуваної загрози всьому світу президент ФРН звернувся до своїх

громадян. Ф.-В. Штайнмаєр закликав людей до терпіння, дисципліни і солідарності в коронній кризі: «*Sondern wir alle haben das in der Hand, durch unsere Geduld und unsere Disziplin – gerade jetzt, wenn es uns am schwersten fällt*» [2]. Він підкреслив, що світ зіткнувся зі складною ситуацій, світ став іншим, саме ці слова стали заголовками багатьох новинних стрічок: «*Die Welt danach wird eine andere sein. Wie sie wird? Das liegt an uns! Lernen wir doch aus den Erfahrungen, den guten wie den schlechten, die wir alle, jeden Tag, in dieser Krise machen*» [2; 3; 7]. Варто відзначити, що дев'ятихвилинне телевізійне звернення президента ФРН вважалося винятковим знаком – зазвичай глава держави звертається до народу в такому вигляді тільки на Різдво.

На рівні дискурсу проявляється процес стандартизації. Стандартисткість дискурсу урядових рекомендацій є досить показовою. Антикризовий дискурс зв'язків з громадськістю є стандартним. Тут PR-фахівець виступає в єдиній команді антикризових менеджерів, забезпечуючи комунікацію даної команди і роботу відповідно до антикризового плану корпорації або державних органів.

Для кризової ситуації пандемії є характерним згортання свобод, перш за все пересування і зборів. Це і електронне стеження (*applications tracking all arrivals*), технології *facial recognition*, контроль сигналів з телефону тощо, робота міграційного контролю.

В різних країнах міра згортання свобод є різною. Відомі «драконівські» заходи в законослухняному Китаї і лібералізм в скандинавських країнах, в Японії. Не так-то легко посадити громадян «під домашній арешт», але ситуація вимагає згортання свобод пересування в інтересах громадян. Це висловлюють рекурентні медійні кліше: на взірєць *to suspend the right to strike, to restrict freedom of movement, to convince people to stay indoors* тощо.

Типологія кризових ситуацій і фаз кризи змушує думати, що незалежно від конкретної ситуації дії антикризового піару є стандартними. У разі наявності вини компанія або держава переважно вибирає таку стратегію комунікації, коли вона визнає помилки, вибачається, пробує компенсувати завдані збитки, прагне не втратити залишки репутації [4]. Хоча відомі і ситуації заперечення кризи. Склалися, як відомо, основні принципи антикризової комунікації (чесність, повнота і достовірність інформації, оперативність, співчуття, робота з цільовими аудиторіями і медіа).

Безсумнівно, що використання мереж змінило характер кризової комунікації: будь-яка інформація практично миттєво з'являється і може поширюватися, завдяки перепостам, самі постраждалі – зазвичай активні блогери і т.д. Підкреслюється роль медійних матеріалів як в мережах, так і на сайтах, в корпоративних і традиційних медіа.

Сам глобальний медіадискурс демонструє безліч кризових ситуацій. Вміщені в глобальну інформосферу статті мають всі ознаки сучасних текстів конвергентної журналістики (мультимедійні, такі, що містять гіпертекстові елементи, інтерактивні, транскордонні). Їх можна поширювати в соціальних мережах (*sharing*), роблячи перепост. Це креолізовані тексти – інформаційні повідомлення доповнені фотографіями, інфографікою.



Вищевикладене дозволяє зробити наступні висновки. Медійний матеріал у антикризовій комунікації оцінюється з точки зору структурованості, підпорядкованості певній задачі, функціональності з точки зору інформаційних і просвітницьких цілей. Існують типові стратегії і тактики антикризової риторики при загальних установках на принципи антикризової комунікації. Сучасні матеріали з антикризової комунікації в медіа дозволяють оцінити, яка роль різних акторів у кризовій комунікації і як використовуються сучасні медіа в режимі 24/7.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Санкаускас А. PR-коммуникации в условиях кризисной ситуации: на примере компании “Volkswagen”. Санкт-Петербургский гос. ун-т. СПб., 2016. 94 с.
2. ARD Home. Tagesschau.de [Електронний ресурс] // Tagesschau.de. URL: <https://www.tagesschau.de/inland/steinmeier-ansprache-corona-101.html>. (Дата звернення: 03.02.2021)
3. Bundespraesident Steinmeier. Die Welt danach wird eine andere sein [Електронний ресурс] // Die Welt. URL: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article207205459/Bundespraesident-Steinmeier-Die-Welt-danach-wird-eine-andere-sein.html>. (Дата звернення: 03.02.2021)
4. Coombs W. T. Ongoing crisis communication: Planning, managing, and responding. CA: Thousand Oaks, Sage, 1999. 256 p.
5. Le Monde, le 17 mars 2020 & URL: [https://www.lemonde.fr/politique/article/2020/03/17/nous-sommes-en-guerre-face-au-coronavirus-emmanuel-macron-sonne-la-mobilisation-generale\\_6033338\\_823448.html](https://www.lemonde.fr/politique/article/2020/03/17/nous-sommes-en-guerre-face-au-coronavirus-emmanuel-macron-sonne-la-mobilisation-generale_6033338_823448.html). (Дата звернення: 02.02.2021)
6. Le Monde. Tous nos articles sur l'épidémie due au coronavirus SARS-CoV-2 [Електронний ресурс] // Le Monde. URL: <https://www.lemonde.fr/coronavirus-2019-ncov>. (Дата звернення: 03.02.2021)
7. Steinmeier F.-W.: «Wir werden das Virus besiegen» – Selbstbeschränkung soll Leben retten! [Електронний ресурс] // Epoch Times 16. März 2020 Aktualisiert: 16. März 2020. URL: <https://www.epochtimes.de/politik/deutschland/steinmeier-wir-werden-das-virus-besiegen-a3186420.htm>. (Дата звернення: 02.02.2021).

**Котлярова В. Ю., Ткач М. В.**

*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

#### МОДАЛЬНЕ СЛОВО ЯК ОСОБЛИВА ЧАСТИНА МОВИ

Модальність викликає великий інтерес у сучасних дослідників англійської мови. Слід відзначити два типи зв'язку мовця з процесом комунікації. Ці зв'язки вивчаються у системі модальності мови. Так, існує модальність у вузькому розумінні

цього слова – це реальність дій мовця. І другий тип цього зв'язку – яке завдання виконує мовець за допомогою речення у процесі комунікації. Цей зв'язок визначається як комунікативне завдання.

Слід також відзначити, що різні типи модальності мають різний характер. Якщо мова йде про оцінювання мовцем змісту з точки зору реальності – нереальності, то такий тип модальності називають зовнішнім. Якщо мова йде про зв'язок суб'єкта та предиката, то така модальність є внутрішньою.

Модальне слово, займаючи у реченні більш або менш виражену незалежну позицію, виражає ставлення мовця до відображення ситуації та її частин. Не існує чіткого визначення модальних слів. Деякі лінгвісти взагалі не відносять їх до особливої частини мови, прираховуючи до прислівників.

Поняття модальність, в широкому значенні цього слова – міра, спосіб. Модальність у мовознавстві – граматична категорія, яка виражає характер відношення змісту речення до дійсності. Модальність виражається різними граматичними засобами, зокрема модальними словами.

Модальні слова мають значення характеристики повідомленого факту з точки зору його імовірності, можливості, зв'язку з іншими фактами, діями та інше. Вони передають суб'єктивне ставлення мовця до висловлювання. Існує думка, що модальні слова в реченні завжди виконують роль вставних членів. Але не кожне слово, що виконує роль вставних членів в реченні, належить до класу модальних слів. Модальні слова – особлива частина мови, а в ролі вставних членів можуть виступати інші частини мови: прислівники, прийменникові звороти, інфінітивні конструкції і так далі. До модальних слів як частини мови належать тільки слова, які завжди, в усіх випадках застосовуються в ролі тільки вставного члена речення. Різниця між модальними словами та прислівником, базується на двох критеріях: їх значення та їх синтаксична функція. Стосовно значення, модальні слова виражають погляд мовця стосовно реалії дії, висловлювань в реченні. синтаксична функція полягає у тому що вони не є обставинами, а є вставними словами.

За своєю семантикою модальні слова поділяються на дві групи:

- власне модальні слова, які виражають модальність (certainly, of course, maybe, perhaps, indeed, surely);

- приєднувальні модальні слова, які виражають зв'язки, відношення даного факту або явища до інших фактів та явищ (moreover, nevertheless, still, therefore, first, secondly).

Модальні слова можуть виражати впевненість або припущення, а також суб'єктивну оцінку. Так, такі модальні слова як certainly, of course, surely, naturally, no doubt виражають впевненість, а perhaps, maybe, possibly – невпевненість, припущення; fortunately, unfortunately, luckily, unluckily передають погляд мовця на бажаність або небажаність тієї чи іншої дії; виражають посилення (indeed, really).

Також модальні слова можуть бути простими (surely, perhaps), похідними (surely, naturally) та складеними (maybe, to be sure).

Модальні слова стоять в особливому відношенні до речення. Вони не є членами речення. В більшості випадків модальне слово показує ставлення мовця до думок

висловлених у реченні, наприклад: *She is a delicate little thing, perhaps nobody but me knows how delicate.*

Іноді, модальне слово може відноситися тільки до одного слова або фрази, і не мати зв'язків з рештою речення. Це може, наприклад, стосуватися другорядної частини речення (*No one expected his arrival, except Rose presumably.*)

Використання модальних слів залежить значною мірою від типу речення. Велика кількість модальних слів використовується в питальних реченнях, проте, значення деяких модальних слів є несумісними зі значенням питальних речень. З іншого боку, модальне слово *indeed* з його особливим відтінком значення, цілком може вживатися в питальному реченні. Наказові речення також демонструють особливості використання модальних слів. Так слова, що виражають можливість (*perhaps, maybe, possibly*) несумісні з поняттям наказу або прохання.

Модальні слова можуть функціонувати як слова – речення, подібно до слів - речень ствердження та заперечення (*Yes і No*). Проте, слова – речення *Yes і No* ніколи не змінюють свого статусу, тоді як модальні слова можуть бути словами- реченнями (в діалозі) або бути вставними словами (у реченні).

Питання реального складу модальних слів не є позбавленим теоретичних труднощів. Якщо взяти за основу не тільки їх модально - оцінну семантику а також їх властивості не бути членом речення, а стояти поза ним, то виникає критерій їх виділення. Це відноситься до таких модальних слів як *perhaps, maybe, possibly*, які ніколи не стануть членами речення. Напроти, деякі прислівники можуть бути як члени речення, належачи до якогось одного слова у реченні: *apparently, evidently, really, unfortunately*. Тут, можливо два розв'язання проблеми (або вони є особливими модальними словами, або ці прислівники здатні функціонувати поряд з модальними словами). Таке розв'язання навряд чи може викликати заперечення, адже відомо що англійські іменники можуть функціонувати як препозитивні означення, не перетворюючись в прикметник. Прислівники, які зберігають свою морфологічну ознаку – суфікс *-ly*, потрапляють у поле модальних слів, не перестаючи бути прислівниками.

Особливу увагу надається деяким дієсловам (вони називаються модальними), що використовуються, щоб змінити не тільки час дієслова, а й його значення. Наприклад, ми використовуємо модальне дієслово *“can”* разом з базовою формою дієслова, щоб надати йому значення можливості зробити щось. Завдяки своїм властивостям, модальні дієслова зустрічаються у всіх модальних полях. Але якщо, модальне дієслово не втрачає своє лексичне значення, то воно виражає дію як об'єктивний факт. І ці варіанти за зовнішньою модальністю не відрізняються. Якщо ж модальне дієслово втрачає своє лексичне значення, то воно виражає зовнішню модальність.

Є декілька можливостей виразити модальність у вузькому значенні слова:

1. Граматичні засоби.
2. Лексично-граматичні засоби.
3. Лексичні засоби.
4. Синтаксичні засоби (складнопідрядні речення. У головному реченні є або модальний прикметник, або дієслово з модальним значенням, яке виступає як присудок).

Фонетисти відрізняють модальну функцію інтонації і внутрішньої паузи в англійській мові. Але ні те, ні інше, характерне для усного мовлення, не знаходить відображення у писемності і часто ігнорується в писемному перекладі. Але, існує визначена категорія модальних слів, які заміняють лексичними засобами модальні відтінки, що в мові оригінала виражаються фонетично. Найбільш вживані модальні обмеження — хоч, навіть, вже, хоч би. Якщо порівнювати модальні слова англійської та української мов, можна дійти висновку, що лексичні одиниці які належать до цієї частини мови, в обох мовах характеризуються значенням “модальності”. Модальні слова походять з різних частин мови, які набувають деяких модальних значень в реченні. Ці частини мови є прислівники (really, probably, fortunately – “справді”, “очевидно”, “дійсно”); іменники з або без прийменників (тільки в українській); дієслівні фрази та речення (it seems, you see – “здається”, “бачите”, “як бачите кажуть”); стативи (в українській) “чутно”, “видно” т.д. Ще однією загальною рисою модальних слів в протилежних мовах є їх позиція в реченні. Більшість з них може посідати позицію згідно з тим, яке особливе значення дається автором / мовцем.

Perhaps he will come. He will perhaps come. He will come perhaps.

(Можливо, він прийде. Він, можливо, прийде. Він прийде, можливо).

Модальні слова можуть бути також використані в обох протилежних мовах як еліптична відповідь: Maybe it was all a lie... Maybe.

Отже, слід зазначити, що не всі дослідники виділяють модальні слова як самостійну частину мови. Деякі відстоюють думку, що модальних слів як особливої частини мови не існує, вони належать до прислівників (модальних прислівників). В англійській мові розрізняють наступні засоби вираження модальності:

- лексичні – модальні слова,
- граматичні – категорії способу,
- лексико-граматичні – модальні дієслова.

Лексичні засоби реалізації модальності виражають суб’єктивне відношення до вираженої у реченні думки. Вони можуть мати значення припущення, сумніву, вірогідності, впевненості у висловлюванні. До лексико-граматичних засобів вираження модальності ми відносимо модальні дієслова. Лексичний спосіб вираження модальності представлений також модальними іменниками (possibility, chance, opportunity, occasion, availability, capacity, ability, necessity, need, obligation, duty, responsibility, want, demand, reality, truth, certainty, belief, faith, confidence, probability, hesitation, doubt, uncertainty, disbelief, distrust).

## ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеєва І.О. Курс теоретичної граматики сучасної англійської мови: навчал. посібник. – Вінниця: Нова Книга, 2007. – 328 с.
2. Харитонов І.К. Теоретична граMATика сучасної англійської мови. Навчальний посібник – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 352 с, ISBN 978-966-382-171-9
3. Halliday M.A. An introduction to functional grammar. – L.: Edward Arnold, 1990.- 109 p.
4. Malikova O.V. Modern English Grammar: general theoretical and pragmatic aspects. – Kyiv, 2005.

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНОЇ СЕМАНТИКИ**

Загально визнаною є думка про те, що граматична система мови – це частина організації мови, представлена в її граматичних одиницях, граматичних формах і граматичних категоріях. Граматична будова мови як система є єдністю абстрактних граматичних значень і їх формальних виражень, які становлять ту основу, без якої мова не функціонує. Найважливішим і вихідним для граматики є поняття граматичного значення, яке зазвичай протиставляють лексичному. Вивченню природи вказаних типів значення і критеріїв їх розмежування приділялося багато уваги. Зокрема, це питання порушує О.І. Бондар у своїй книзі «Темпоральні відношення в сучасній українській літературній мові», австралійська дослідниця А. Вежбицька – у праці «Семантика граматики», а також О.С. Кубрякова, К.Г. Городенська, В.М. Русанівський, О.К. Безпояско та багато інших [1, 2, 3]. Отже, проблема лексичних і граматичних компонентів семантики – традиційна проблема лексичного і граматичного діапазону коливань у розумінні саме граматичного значення доволі широкий, і у багатьох авторів цей термін є двозначним і нечітким. Одні вважають, що граматичне значення – значущий залишок мовної форми, який залишається, віднімаючи її лексичне значення. Інші трактують його як абстраговане поняття, яке оформлює лексичне значення слова й виражає різні його відношення за допомогою граматичної форми. Більшість мовознавців вважають граматичні значення периферійними по відношенню до лексичних значень. Ця думка висвітлена, наприклад, у працях О.А. Шахматова, Л. Ельмслева, та ін. Проте, деякі мовознавці стверджують протилежне. Таким чином, неоднозначний підхід до трактування граматичного значення, необхідність вироблення оптимального підходу до його виокремлення, абстрагування та розмежування і зумовлюють актуальність нашого дослідження [3].

На нашу думку, при всіх відмінностях в аналізі значення, підходах і цілях його дослідження в різних науках в основі повинна лежати загальна теорія значення, яка пояснює його природу та обґрунтовує його типологію і різні можливі аспекти його виявлення. Дослідження значення у різних науках повинні мати загальну теоретичну перспективу, різні спеціальні теорії значення повинні виходити із загальних наукових уявлень про природу, типи та аспекти цього предмета, єдиного у своєму розмаїтті.

До теперішнього часу загальної теорії значення, яка була б прийнята усіма лінгвістами, ще не створено. Ґрунтовніше розроблені окремі аспекти проблеми значення, але їх ще потрібно узгодити у єдиному підході і скласти у загальну теорію значення.

Це ім значенняположення відлунює і в термінології. Термін «семантика», який має три значення, ні в одному із них не є рівнозначним щодо теорії значення. О.А. Тараненко дає такі визначення терміна «семантика»:

1) значення мовних одиниць та висловів, тобто те, з чого складається предмет семасіології;

2) наука про значення мовних одиниць та виразів, тобто те ж, що і семасіологія [4].

Значення – загальнонаукова проблема, тому крім мовознавства, значення входить у предмет багатьох інших наук: філософії, семіотики, логіки, психології, соціології, антропології, етнографії, порівняльної культурології та ін. Звісно, в кожній із цих наук досліджуються свої певні аспекти загальної проблеми значення та із усього комплексу, який утворюють значення, беруться певні характеристики. До теперішнього часу загальної теорії значення, яка була б прийнята усіма, ще не створено. Проблема значення пов'язана із поняттям значущих ситуацій: імплікаційних і експліцитних (знакових). У першому випадку між двома фактами існує якийсь природний зв'язок або залежність – просторовий, часовий, причиново-наслідковий. У другому випадку немає такого зв'язку, їх зв'язок умовний, носить власне технічний, функціонально-знаковий характер. У зв'язку із багатозначністю терміна «семантика» науку про значення в природних мовах здебільшого називають семасіологією (від грецької *semasia* «значення») або лінгвістичною семантикою. Її предметом є значення мовних одиниць різних рівнів.

Причини виняткового положення семасіології в теорії значення полягає в особливому характері природних мов як знакових систем. Природна мова – знакова система особливого роду. Серед інших знакових систем вона є найбільш універсальною розвинутою знаковою системою.

Крім загальної теорії і типології значення, семасіологія виокремлює у своєму складі розділи, співвідносні із рівнями мовної структури: фонологічний, морфологічний, лексичний, синтаксичний.

Дослідження одиниць і комбінацій морфологічного і синтаксичного рівнів складає предмет граматичної семасіології. Граматична семасіологія поділяється на: категоріально-граматичну, морфолого-граматичну, функціонально-граматичну, синтаксичну.

Розвинене суспільство прагне зберегти стабільність мови, і насамперед це позначається на сталості її фонетичної будови, граматичної структури і лексичного складу. Утримання процесів мовотворчості у межах системи для забезпечення зв'язку між поколіннями здійснює граматичний ярус мови. Між лексикою і граматикою існує постійна антиномія: перша прагне до змін і розширення, друга – до збереження сталості й незмінності. Провідна роль граматики у збереженні стійкості мовної системи в цілому неодноразово відзначалася у мовознавстві.

Активізацію тих чи інших граматичних елементів можна надійно вивчати лише шляхом зіставлення мовної структури на різних синхронних зрізах і застосування статистичних методів. Зіставлення дає змогу встановити якісну тотожність чи відмінність граматичної структури на різних хронологічних зрізах мови.

Незважаючи на певні якісні і кількісні зміни в граматичній структурі мови, які відбуваються внаслідок взаємодії мовних рівнів, вона відзначається сталістю системних зв'язків, що забезпечує їй стійкість і повільний еволюційний розвиток за

рахунок якісних змін у співвідношенні варіантів окремих морфем і кількісних змін у співвідношенні морфем і синтаксичних одиниць.

При поясненні певних граматико-семантичних процесів нерідко звертаються до поняття граматичної метафори. Місце граматичної метафори серед типів мовної метафори визначається тим, що вона є шляхом розвитку як загальномовних семантичних категорій на рівні граматики, тобто на рівні формально-граматичних засобів вираження цих категорій – системи словозміни, службових слів, афіксів, тощо, так і категорій власне граматико-семантичних. Одиниці – фіксатори смислу розпадаються на граматичні і неграматичні. До граматичних фіксаторів відносяться закінчення, афікси, допоміжні слова, службові слова, інтонаційні контури, значущі чергування звуків, позиції наголосу і порядок слів. Неграматичні фіксатори виникають серед коренів і основ слів. Граматична категорія – одне з найабстрактніших понять. Граматична категорія своїх показників не має, вона виявляється через граматичні значення, які визначаються за допомогою своїх засобів вираження – граматичних форм. Граматична категорія – це найбільш узагальнене поняття, що об'єднує однорідні граматичні значення, виражені різними мовними засобами. Однина і множина – категорія числа, тощо [1]. За значенням у мові граматичні значення слова поділяються на: класифікаційні, синтаксичні та номінативні. З погляду відношення граматичних значень до дійсності їх можна поділити на реальні та формальні.

До безперечних відмінностей між лексичними і граматичними значеннями можна віднести наступні:

1) граматичні значення, на відміну від лексичних, не співвідносяться прямо з конкретними предметами, вони виражають звичайно загальні відношення, пов'язані з номінативним, модально – предикативним і комунікативним планами висловлювання;

2) граматичні значення у принципі наявні у всіх словах даної частини мови, а лексичні в окремих її словах чи групах слів (тематичних, лексико-граматичних, словотворчих, синонімічних і т.д.);

3) граматичні значення не дозволяють, як правило, тлумачень із допомогою окремих словосполучень і речень, що свідчить про їх виокремленість, пов'язаність і автоматизованість, підсвідомість;

4) граматичні значення виражаються за допомогою особливих граматичних засобів, які складають специфіку граматичних категорій тих чи інших частин мови (у змістовому плані ця особливість є факультативною, у формальному – основною).

## ЛІТЕРАТУРА

1. Безпояско О.К., Городенська К.Г., Русанівський В.М. Граматика української мови. Морфологія: підручник. К.: Либідь, 1993. 312с.
2. Горпинич В.О. Морфологія укр. мови: підручник. К.: Академія, 2004. 335с.
3. Сучасна українська літературна мова: підручник / М.Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін./ за ред. М. Я. Плющ. 5-те вид. стер. К.: Вища школа, 2005. 430 с.
4. Тараненко А.А. Языковая семантика в её динамических аспектах. Львів.: Світ, 1997. 345с.

**Лемещенко-Лагода В. В.**  
*Таврійський державний агротехнологічний  
університет імені Дмитра Моторного,  
Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова*

## **MAIN APPROACHES TO THE CLASSIFICATION OF SCOTTISH DICTIONARIES (WRITTEN IN SCOTS AND SCOTTISH GAELIC)**

Unusual intensity of information and communication activities of the late twentieth century identified the rapid development of various areas of applied linguistics, mostly lexicography. Most authoritative Ukrainian dictionaries define the concept of “lexicography” in two aspects - theoretical and practical. Theoretical lexicography or metalexigraphy is considered as the purposeful scientific knowledge that gives a holistic systematic view of all issues related to the compilation of dictionaries, and practical or applied lexicography, which has accumulated extensive experience in the orderly and systematic description of languages, in its turn, is associated with direct practice of compiling dictionaries.

One of the main problems of modern lexicography is the typology of dictionaries. As the scientist V. Drabovska rightly points out, the need for a variety of information about the language complicates and expands the list of dictionaries, because in one of them it is impossible to put all the needed information. That is why in any national lexicography there is a great variety of dictionaries of different types [3, p. 119]. That is why the question of vocabulary types and the accumulation of experience in compiling various dictionaries has led to the need to generalize this experience, determine the features of the structure and formulate requirements for the compilation of modern lexicographic sources. However, it is impossible to systematize, describe and compare the objects of any field of knowledge without building a universal, in-depth and promising qualification system. Classification is an effective way to systematize knowledge, as well as to present the important features and characteristics of the object under study.

Under the classification of dictionaries, we primarily understand a systematic description of the main types and genres of dictionaries that have developed during the lexicographic process within one or more languages.

The history of lexicographic science has many classifications that have been compiled according to various differential principles and criteria. However, such a large number of diverse approaches does not allow to thoroughly characterize the huge array of dictionary works. As the scientist E. Kuznietsov points out: “The type of any dictionary is determined by two factors: the nature of the lexical material that it represents, and the practical purpose” [3, p. 120]. Thus, according to existing dictionary classifications, the same dictionary often belongs to different classification groups and types.

A differentiated approach, as an example of a typological description, makes classifications more complete, clearer and more effective, but not universal. The classification according to a certain list of features becomes limited when the fundamentally new types of dictionaries with features that are not included in the classification are



compiled. Thus, the number of classifications will continue to increase in direct proportion to the emergence of new dictionary genres.

The analysis of existing dictionary classifications suggests that in the modern lexicographic theory the development of the dictionary typology is not aimed at the universal classification building, but at the systematic description of existing dictionaries.

The versatility and diversity of modern dictionaries provide a branching and a large number of prerequisites for the differentiation of dictionary editions. However, one cannot fail to notice the sufficient affinity of most classifications proposed by domestic and foreign lexicographers.

Thus, one of the simplest and most common classification of dictionaries is the distribution by number of words presented in them.

Depending on the dictionary volume, it is customary to allocate large, medium, small and very small dictionaries. However, L. Zgusta proposes to allocate very large dictionaries (over 400 thousand words) [5, p. 65].

As a rule, in Ukrainian lexicography dictionaries containing more than 100 thousand words belong to large dictionaries. Dictionaries containing from 40 to 100 thousand words belong to the middle ones. Small are dictionaries containing from 10 to 40 thousand words. Dictionaries containing less than 10,000 words are considered to be very small dictionaries.

It should be noted that among lexicographers there is no consensus on which category to include dictionaries of more than 100 thousand words. For example, S. Grinev adheres to the above classification [1, p. 25]. L. Stupin believes that the dictionary, which contains even 150 thousand dictionary entries, can hardly be classified as large. He refers them to dictionaries of the middle type [5, p. 65].

Thus, according to the number of words presented, Scots and Gaelic dictionaries are divided into four types:

1) Very small dictionaries: “A Dictionary of the Scottish Language” (1818), “Pocket dictionary of the Scottish Idiom” (1826), “The new English-Gaelic dictionary” (1986), “The modern Gaelic-English Dictionary (Am Faclair ur Gaidlich-Berurla)” (1993), “The Pocket Scots Dictionary” (1999), “Collins Gem Scots Dictionary” (2006), a series of books “Say it in Scots” (2008).

2) Small dictionaries: “Desultory notes on Jamieson's Scottish Dictionary” (1899), “A Dictionary of Lowland Scotch” (1915), “The Scots Thesaurus” (1999), “The essential Gaelic-English dictionary” (2001), “Concise English- Scots dictionary” (2005).

3) Middle dictionaries: “An Etymological dictionary of the Scottish Language” (1808), “Gaelic Dictionary” (1825 p.), “Dictionarium Scoto-Celticum” (1828 p.) “Jamieson's dictionary of the Scottish language” (1867), “Illustrated Gaelic English Dictionary” (1901), “The Concise Scots Dictionary” (2005), “The essential Scots dictionary - Scots-English, English-Scots” (2004).

4) Large Dictionaries: “Scottish National Dictionary” (1976), “The Dictionary of the Older Scottish Tongue” (DOST) (2002), “The Dictionary of the Scots Language” (DSL) (2004).

Another important approach to the classification of modern dictionaries is the division proposed by V. Dubychynskyi in his general typology of dictionaries, namely - by the

criterion of design and detailing of information. According to this criterion, dictionaries are divided into two groups: computer and printed [4, p. 104].

Of particular interest in Scottish computer dictionaries is the first online dictionary, "The Dictionary of the Scots Language" (DSL), which is currently the largest and most comprehensive dictionary of Scots language in its entire lexicographic practice. In addition, Scots computer lexicography is represented by such dictionaries as: "The Complete Ulster-Scots Dictionary", "A Glossary of Words and Phrases used in Antrim and Down", "The Shetland dictionary", "The Orkney Dictionary", "The Doric Dictionary", etc.

Separately, it is worth noting that the mobile application "Scotranslate" for iPhone was released a few years ago, which offers fast translation of both individual words and entire sentences from English into Scots.

The first significant online English-Gaelic dictionary was Michael Bauer and William Robertson's "Faclair Beag", which appeared in two stages, first as a digital version of Edward Dwelly's dictionary (early 2009), and later that year as a dictionary of modern Scottish Gaelic.

Printed dictionaries, in their turn, V. Dubychynskyi proposes to divide into [4, p. 89]:

- multi-volume: "Galic and English Dictionary" (1780), "Scottish National Dictionary" (1976), "The Essential Gaelic-English Dictionary" and "The Essential English-Gaelic Dictionary" (2001), "The Dictionary of the Older Scottish Tongue" (DOST) (2002).

- one-volume dictionaries: "Nuadhfhoclair Gaidhlig agus Bearla" (1795), "A Glossary of North Country words" (1846), "A Dictionary of the Scottish language" (1945), "The modern Gaelic-English Dictionary (Am Faclair ur Gaidhlich-Berurla)" (1993), "The Pocket Scots Dictionary" (1999), "Gaelic Dictionary (Teach Yourself)" (2004), "Collins Gem Scots Dictionary" (2006), etc.

- pocket: "Pocket dictionary of the Scottish Idiom" (1826), "The new English-Gaelic dictionary" (1986), "The Pocket Scots Dictionary" (1999).

According to the peculiarities of the usage areas, Scottish dictionaries can be divided into:

- dictionaries of the writers and poets' language;

It is worth noting that the first glossary of works by the Scottish writer Robert Burns was published in 1710. This dictionary has been repeatedly republished, supplemented by new language material. However, the most prominent dictionaries of this type should be considered such dictionaries as "A Dictionary of the Scottish language" (1818), "Pocket dictionary of the Scottish idiom" (1826), "A Dictionary of the Scottish language" (1945).

- territorial dictionaries (dialectological);

Distinguishing Scottish dictionaries of territorial type, it is necessary to take into account the fact that they are divided into two types:

- dictionaries in which language is represented as a dialect (mainly Scots):

- "Pronouncing Gaelic Dictionary" (1832), "A glossary of North Country Words" (1846), "Observations on the Scottish dialect" (1876), "A Scots dialect dictionary" (1911).

- dictionaries that offer the vocabulary of dialects and language variants of the language:

“An etymological glossary of the Shetland and Orkney dialect” (1866), “The dialect of Banffshire” (1866), “A Glossary of the Shetland dialect” (1914), “The Shetland dictionary” (1979).

- professional and terminological dictionaries:

Professional and terminological dictionaries are generally presented in different directions:

- dictionaries of legal terms:

“A dictionary of the Law of Scotland” (1826), “A dictionary and the digest of the Law of Scotland” (1861), “Faclair na Pàrlamaid, a dictionary of governmental terminology” (2001), “Dictionary for Local Government – Scottish Gaelic and English” (2011).

- dictionaries of mining and shipbuilding industry:

“A Glossary of Scotch Mining Terms” (1886), “Dictionary of Scottish Building” (1996).

- dictionaries of plants:

“Gaelic Names for Flowers and Plants” (1989), “Ainmean Gàidhlig Lusan – Gaelic Names of Plants” (1999).

Given the culturological orientation of the material presented in dictionary articles, we propose to distinguish two types of dictionaries:

- dictionaries of toponyms:

“An etymological glossary of the Shetland and Orkney dialect with some derivations of names of places in Shetland” (1866).

- dictionaries of names and surnames:

“The Origin and Significance of the Scottish Surnames with a Vocabulary of Christian Names” (1862).

Summarizing all the above, it should be emphasized that, despite the great diversity of the presented dictionary genres, most dictionaries are linguistic or linguistics and regional. This is largely due to the fact that Scots language, despite its status as a regional language, and Scottish Gaelic, that was recognized as the official language of Scotland, are still not used in all spheres of Scottish public life as Scottish English, although the Scottish Parliament is taking a number of steps to promote them.

Moreover, it can be concluded that almost all Scottish dictionaries are not intended for the Scottish reader, but for readers from other countries, namely those who are interested in Scotland or are going to visit it, and do not have enough cultural material to understand the traditions and customs of everyday life of the Scotsmen, as well as the main values of the nation.

## REFERENCES

1. Grinev S.V. Vvedeniye v terminohrafiyu. [Introduction to terminology]. M.: MPU, 1996. 161 p.
2. Devel L.A. Dvuyazychnaya leksykohrafiya. [Bilingual lexicography]. *RUDN Bulletin, Education Issues Series: Languages and specialty*. 2011. №3. pp. 25-29.
3. Drabovska V.A. Suchasni tendentsii anhlovnoi navchalnoi leksykohrafii. [Modern trends in English lexicography]. *Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical*

*University named after Mykhailo Kotsyubynskyi. Series: Philology. Collection of scientific works.* Vinnytsia: Planer LLC, 2013. Issue. 17. pp. 119-124.

4. Dubychynskyi V.V. *Leksykohrafiya*. [Lexicography]: textbook. allowance. M.: Nauka: Flinta, 2008. 432 p.

5. Moiseev M.V. *Leksykohrafiya anhliyskoho yazyka* [Lexicography of the English language]: a textbook for students. Omsk: OmGU, 2006. 92 p.

**Німетулаєва Л. І.**

*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДВАЛИНИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ**

Фразеологія посідає виняткове місце в системі мови як один з важливих засобів задоволення номінативних і естетичних потреб мовців. Фразеологічні одиниці глибше відтворюють дійсність, ніж окремо взяте слово, надаючи вислову стилістичного забарвлення – експресивності, емоційності, образності, більшої конкретності тощо. Як влучно висловився про фразеологізми відомий мовознавець Хуан Касарес, *”забуті перекази, викорінювані забобони, обряди, звичаї... вся психологія, все приватне й громадське життя, вся незафіксована історія наших предків, яку важко врахувати, залишали слід у цих еліптичних формулах, які були відшліфовані й залишені в спадщину нащадкам.”* Історичний аналіз фразеології дає всі підстави стверджувати, що, незважаючи на значну стійкість багатьох фразеологізмів, на їх глибоке закріплення у народній свідомості, незважаючи на багатовікову традицію їх уживання, вони все ж підлягають певним змінам. Переосмислення та модифікація тих чи інших фразеологічних одиниць (далі також ФО) постає і зумовлюється новими обставинами життя народу, потребами у спілкуванні. У фразеологічних одиницях не лише зникають або з’являються ті чи інші частини виразу, але й змінюється, оновлюється їх семантика, що надає модифікованим фразеологізмам відповідного суспільно-політичного звучання, певної гостроти, актуальності тощо.

Структурні та семантичні зміни фразеологізмів викликані і внутрішніми законами розвитку, і також потребами часу, оскільки мова розвивається у тісному взаємозв’язку з суспільним поступом і фіксує досягнення соціально-економічного, державно-політичного, науково-технічного та культурного розвитку людства.

Мова періодичних видань як складова підстилю публіцистичного стилю на сучасному етапі функціональної диференціації літературної мови є надзвичайно динамічною: у ній досить помітно й на відносно короткому часовому відрізку засвідчуються зміни, що виникають в усіх сферах життя суспільства. Відтак актуальність сучасних досліджень полягає в тому, що фразеологічні одиниці тривалий час вважалися статичними як у формальному, так і в смисловому плані. Тому різноманітні зміни семантики, переоформлення традиційної структури

фразеологізмів розглядалися як неправильності, okazіональні, авторські девіації мовної норми. Поза увагою лінгвістів залишався діалектичний характер такої важливої властивості ФО, як стійкість форми і змісту. Таким чином, виникла потреба розкрити комплексність та різноаспектність модифікацій фразеологізмів [2].

Фразеологічний фонд мови здавна привертав увагу вчених-мовознавців. Цінні для розвитку фразеологічної теорії спостереження знаходимо в працях М.В. Ломоносова, Ф.І. Буслаєва, О.О. Потебні, І.І. Срезневського, Ф.Ф. Фортунатова, О.О. Шахматова та ін. Становленню фразеології як галузі лінгвістики сприяло стилістико-семантичне дослідження стійких словосполучень Ш. Баллі, А. Сеше.

Ідею про необхідність створення фразеології як постійного розділу лінгвістики обґрунтував Є.Д. Поливанов у 20-х роках ХХ ст. Починаючи з 30-х років цю прогалину стали заповнювати праці дослідників – русистів, германістів, романістів та ін. Розгортання фразеологічних студій на Україні пов'язані з іменами Л.А.Булаховського, М. Мироненка, П.Й. Горецького, І.К. Білодіда, Б.О. Ларіна, І.Г. Чередниченка, М.А. Жовтобрюха та інших мовознавців. Друга половина ХХ ст. відзначається поглибленим інтересом до проблем фразеології, намаганням створити міцні методологічні підвалини для подальшого дослідження. В цей час виходять ґрунтовні монографії за авторством Л. Скрипник, М. Демського, Л. Авксентьева, І. Чередниченка тощо. Однак і нині чимало проблем фразеології залишаються не розв'язаними. Наприклад, визначення ФО і критеріїв її виділення, співвідношення між фразеологізмом і словом, словосполученням і реченням, принципи класифікації ФО; семантичні та граматичні особливості фразеологізмів та ін.

Фразеологічне значення – це експресивно-оцінне значення стійкого виразу, аналогічне лексичному, але ускладнене чинником нарізнооформленості й не може бути виведене із сукупності значень його компонентів, оскільки з часом значення складників починає сприйматись як цілісне, а внутрішня форма ФО затемнюється, що утруднює віднайдення її коренів і вимагає залучення іншомовних паралелей та екстралінгвального матеріалу. У зв'язку з цим увесь фразеологічний корпус української мови можна розподілити на *мотивовані, напівмотивовані* й *немотивовані* одиниці. Інші особливості фразеологічного значення, досить важливі для функціонування ФО – ускладненість семантики, значеннєва деталізованість, стилістична маркованість, парадигматична і граматична вибірковість, – є результатами тієї внутрішньої напруги смислу, яка досягається поєднанням релевантних властивостей одиниць різного рівня: нарізнооформленості – як властивості синтагми, відносної цілісності значення – як властивості слова.

Фразеологічне значення складається з трьох аспектів: сигнікативного, денотативного та конотативного. Під *сигнікативним* розуміють обсяг інформації, який несе ФО стосовно позначуваного нею елемента екстралінгвальної дійсності, тобто узагальнене поняття, яке виражає фразеологізм [1]. Фразеологізми, що є нарізнооформленими одиницями, характеризуються значною проникливістю структури. Це дозволяє авторам звертатися до семантико-стилістичного оновлення ФО не тільки шляхом створення нових зв'язків і контекстів, а й при відносній стабільності змісту, видозмінюючи форму традиційного мовного звороту. ФМ – це явище okazіональне, що завжди має виразне стилістичне забарвлення.

Враховуючи те, що модифікація форми ФО часто призводить і до смислових змін, вважаємо за доцільне використовувати в дослідженні термін **структурно-семантичні ФМ**, який уже став загальноживаним (М.Л.Шадрін, Я.А.Баран, В.М.Білоноженко, І.С.Гнатюк, З.А.Павлова, Л.Ю.Шевченко).

Причини структурно-семантичних ФМ дослідники трактують по-різному. Так, О.І. Молотков вважає, що варіювання компонентів ФО – це одна з корінних особливостей форми фразеологізму, яка ґрунтується на тому, що компонент ФО втратив ознаки слова (лексичні значення, форми змінюваності, синтаксичні функції і т. ін.) і тому може бути в складі усталеного виразу замінений іншим варіантом без якої б то не було втрати як з боку форми, так і з боку значення. Інші дослідники, навпаки, стверджують, що змінюваність структури пов'язана з тим, що слова, які утворюють фразеологізм, не втрачають своїх лексичних значень, а це й дозволяє їх перетворювати в разі необхідності. На нашу думку, не всі компоненти ФО втратили свої лексичні зв'язки та інші ознаки слова – це трапилося лише з немотивованими ФО, тому, незважаючи на семантичну і структурну монолітність фразеологізмів, вони можуть підлягати під різні модифікації форми, що обов'язково відображається в плані значення. Навіть синонімічні заміни конститuentів призводять до більшої чи меншої інтенсивності реалізації семантики. По-різному класифікують і способи структурно-семантичних ФМ. Одні фразеологи (В.Телія, К.Бодрова) співвідносять їх з мовними рівнями, виділяючи фонетичні, словотворчі, морфологічні, лексичні, синтаксичні ФМ, а також акцентологічні та орфоепічні. Інші (В.Білоноженко, І.Гнатюк) вважають, що це є надумане, штучне підлаштування явищ під систему. Найбільш прийнятною точкою зору, на наш погляд, є пропозиція мовознавців – враховувати збереження чи зміну звичної кількості компонентів ФО та порядку їх розташування, не залишаючи поза увагою семантичний аспект. Це дозволило виділити такі прийоми ФМ: субституція компонентного складу ФО, редукція компонентного складу ФО (еліпс, фразеологічна алюзія), контамінація ФО, експансія ФО (включення, додавання) [2].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Білоноженко В.М., Гнатюк І.С. Функціонування та лексикографічна розробка українських фразеологізмів. К.: Наук. думка, 1989 156 с.
2. Ужченко В.Д., Ужченко Д.В. Фразеологія сучасної української мови : навч. посіб. К.: Знання, 2007. 494 с.

**Пасік Н. М.**

*Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя*

#### **ВСТАВЛЕНІ КОМПОНЕНТИ В КОНТЕКСТІ ЕСТЕТИКИ ІДЮСТИЛЮ П. ЗАГРЕБЕЛЬНОГО**

У мові художньої літератури виразно простежується тенденція до індивідуалізації стилю письменника через таке вживання мистецьки оброблених

мовних засобів, яке засвідчує своєрідність мислення й естетичні вподобання творця [3, с. 42]. Якщо розглядати художній твір як феномен авторської моделі світу, цілісний художній організм, основу якого становить ідіолектна система, то, на думку Л. Ставицької, завдання дослідника полягає в тому, щоб «побачити за словом особу автора, творця і людину, у всій своєрідності його художнього темпераменту, в усій неповторності його індивідуальності, обумовленої соціальним і літературним середовищем, в усій складності світогляду» [5, с. 5]. Показовими щодо синтаксичного оформлення думки в контексті своєрідного мовомислення, виразної суб'єктивної модальності є художні тексти П. Загребельного, зокрема історичний роман «Диво». Серед специфічних рис поезики цього майстра слова варто відзначити масштабність епічної оповіді, авторську ерудицію, аналітичність, поліфонію інтелектуальних, філософських, морально-етичних та соціальних оцінок, психологізм, чутливість, деталізацію зображуваного, виразну авторську концепцію осмислення порушеної проблеми, вільну манеру оповіді, багату на інформацію, коментарі й емоційно-оцінний компонент. Такі стильові домінанти з активним авторським началом формують різноманітні мовні засоби, зокрема й вставлені конструкції, що дають змогу не тільки відтворити особистісне ставлення до події, вчинку, образу, а й привернути до них увагу читача, апелювати до його свідомості, прокоментувати, збагатити текст інформаційно, а через порушення лінійної стрункості, плавності ритму та інтонації вносять додаткові нюанси в колорит авторської оповіді.

Показовою композиційною ознакою роману «Диво» П. Загребельного є синтез двох способів відтворення подій – із хронологічним розгортанням історичного матеріалу без надмірного авторського втручання та з домінуванням суб'єктивної оцінки подій. Останній спосіб, за висловленням В. Сікорської, «має особистісну часопросторову структуру», що заявлено в ретроспективному викладі інформації, часових зсувах і перериваннях, ліричних відступах, снах, а також у виразній авторській модальності [4, с. 10]. У прагненні до коментувального й оцінного супроводу, всеохопності, багатоплощинності художнього аналізу дійсності, створенні відповідних ритмів єдності часових площин П. Загребельний удається до актуалізації вставлених конструкцій різних видів у структурному та комунікативному планах. Компоненти речення, що передають додаткову, побіжну інформацію, зауваження, пояснення чи уточнення щодо речення або його окремих членів і перебувають поза граматичним зв'язком із членами речення, у формально-синтаксичному, семантико-синтаксичному, функційно-стилістичному аспектах досліджували О. Андрухова, С. Байдусь, Д. Баранник, А. Висоцький, І. Вихованець, О. Галайбіда, О. Гончарук, В. Грицина, Н. Гуйванюк, І. Житар, А. Загнітко, Н. Івкова, Л. Кадомцева, В. Кононенко, А. Мойсієнко, І. Слинько, О. Турчак, С. Харченко, К. Шульжук та ін. Однак важливо, на наш погляд, ще раз звернути увагу на втілення категорії суб'єктивної модальності за допомогою вставлених конструкцій у контексті мовомислення П. Загребельного.

Мета нашої розвідки – з'ясувати функційно-прагматичні особливості вживання вставлених конструкцій у тексті роману «Диво» П. Загребельного.

Із врахуванням виражальних можливостей парентези в художніх текстах лінгвісти виділяють два типи вставлень: ситуативні та суб'єктивно-оцінні. Перші

здатні розширити зміст базового речення, внести до нього пояснення, коментарі, додаткові повідомлення про супровідні дії та стани. Тому їх розглядають як засіб «кореляції фонових знань автора й читача без порушення лінійності авторської розповіді» [1, с. 7]. Суб'єктивно-оцінні вставлені конструкції, на відміну від ситуативних, безпосередньо або ж опосередковано виявляють ставлення мовної особистості до зображуваного [Там само].

Так, у реченні: *Знизу було видно Пантократора у великому медальйоні, знизу архангели (два готові вже, третій недовершений) вражали своєю важкістю (про бога мови не було: він і геть був важкий якийсь, мовби викладено його з величезних камінних квадрів, а не з легеньких сяйливих кубиків), знизу були барви, вони зливалися воєдино, хоч і не так, як у Міцила...* [2, с. 668] – представлені дві вставлені конструкції, які, вклинюючись в основну канву речення, створюють поліфонічну оповідь, за якої ніби хтось втручається й коментує авторську інформацію, доповнюючи її. Діалогічність сприяє встановленню інтелектуального зв'язку між автором і читачем, допомагає стилістично вербалізувати складні думки про асоціативні зв'язки між явищами дійсності.

В аналізованій текстовій площині актуалізація вставлених конструкцій передусім спрямована на одночасне формування двох планів оповіді – об'єктивного та суб'єктивного. Ці синтаксичні засоби є носіями додаткових смислів, пов'язаних із когнітивною, морально-етичною, аксіологічною сферами оповідача або персонажа, напр.: *Вікно закримітив ще знадвору не поет, і не Отава, і не лікар (професія, що її найохочіше вміщують на пограниччі між усіма звичайними професіями і мистецтвом), а інженер...* [2, с. 9]. За слушним зауваженням О. Галайбіді, подібне членування висловлення із рознесенням інформації в основну частину речення та у вставлену експресивно «розрихлює» мовлення. Умонтована в базове речення вставлена структура порушує лінійні синтаксичні зв'язки, що вимагає відповідного інтонування й, відповідно, привертає увагу читача [1, с. 11].

Частина вставлень сприяє кінематографічності авторської оповіді, допомагає створити наочний образ обставин, за яких відбувається дія, при цьому автор розгортає ніби паралельну площину оповіді, яка сприймається як попередній або одночасний кадр, як-от: *Імператор же, відтрапезувавши з патріархом (щоб не согрішити скоромним, святий отець пригощав царя приправленою з далекої Русі дивною рибою осетром, осетра вносили на золотих парчевих ношах, прикрашених корогвами, і Константин, який любив попоїсти, зустрів воїстину царську рибу плесканням у долоні, жестом найвищого захвату), розпрощався з главою церкви, якому не годилося бути на каранні ворожих болгар, і переоблачився в багрянний, тяжко шитий золотом і обнизаний перлами й самоцвітами коловій (в багряному коловії завжди зображувано розп'ятого Ісуса Христа, страждання і царственість поєднувалися в цій накидці), замість вінця надяг тогу, або тіару, і в супроводі чинів кувукля в багряних сагіях прибув на форум, щоб стати свідком вершини сьогоднішнього тріумфу* [2, с. 325].

Часто вставлені конструкції організовують взаємодію різних часових планів. Уживання цілих ретроспективних вставлених міні-текстів, які коротко передають важливі для розуміння художніх подій епізоди, дуже показове для мовлення



П. Загребельного, напр.: ... *совається неспокійно перед ним отрок Пантелій не через холодний зимовий вітер з Дніпра, що пробився крізь благі стіни і крізь віконечка (княгиня Ольга полюбляла поглядати на узвози, щоб бачити, хто й з чим їде до Києва, тому в палаці було безліч віконечок, повернених у бік Дніпра; палац не подобався Ярославові через свою незатишність, князь уже вирішив ставити собі новий палац, як тільки все буде завершено на спорудженні Софії), – душевне сум'яття від надміру знань порушувало Пантелієве тіло перед князем...* [2, с. 302].

Створення багатоплановості художнього зображення дійсності, асоціативне ускладнення художніх образів часто супроводжується потребою подати суб'єктивно-оцінні коментарі, напр.: *Ноги круглилися на твердому ложі, ноги непередаваного кольору (людське тіло, надто ж жіноче – завжди непередаваного кольору, як пшеничний хліб), ноги струменіли, впадаючи, мов дві пшеничні ріки, в звабливість...* [2, с. 476]. Вставлені структури, що виражають суб'єктивно-оцінні зауваження, представлені переважно конструкціями-ремарками, здатними передавати емоції мовця. У тексті роману «Диво» натрапляємо на так звані психологічні ремарки, що мотивують учинки персонажів, зберігаючи послідовність розповіді. Такі вставлені структури доповнюють оповідь, роблять її більш виразною та образною, посилюють експресивність текстового фрагмента, напр.: *Залишив недокінчену церкву (чи й буде коли докінчена?) і недолюблену Шуйцю (чи ж можна долюбити до кінця жінку, милу твоєму серцю!)* [2, с. 383]; ... *він ще, видно, й досі жив тою історією про золоту каблучку (така прекрасна історія! що може ліпше свідчити про німецьку чесність?)* [2, с. 570].

Передаючи внутрішні рефлексії оповідача щодо повідомленої інформації, вставлені компоненти формують семантичну двоплановість, дають змогу зрозуміти, як сам мовець оцінює свою поведінку або повідомлення, напр.: ... *тільки й переваги його було в князюванні (де ще воно?) та в мужській своїй силі...* [2, с. 421]; ... *тоді зовсім несила буде боротися з своїм наміром спитати, будь-що спитати (навіщо, навіщо?), тому зупинився...* [2, с. 573]. Подібне оформлення тексту сприяє розкриттю внутрішнього світу героїв чи оповідача, передачі суперечливих поглядів, відтворенню дискусії із самим собою, висловленню припущень: *Ще не все було втрачено, міг ще зібратися з силами, прогнати її звідси, міг, зрештою, сам піти від неї, (однаково ж вернешся до своєї роботи!), але міг – і не міг* [2, с. 328]; *Нечутно, мов боса (а може, справді боса?), прошигнула позад Сивоока...* [2, с. 327].

Питальна модальність вставлених речень, риторичність, уведення вставних слів на емоційно-оцінному рівні пов'язані з інтимізацією та діалогізацією висловлення, із суб'єктивно-авторським сприйняттям дійсності: *Він узяв всі мої малюнки (ясна річ, ті, які подобаються мені самій) і зробив щось, мовби музикальні гравюри з цих малюнків, а потім усе це з'єднав у цілість* [2, с. 312]. Такі речення завжди психологізовані, тому що в них чітко проглядає неприховане ставлення мовця до сказаного.

Семантичне розмаїття смислових відношень демонструють вставлені конструкції пояснювального характеру, що переважно мають структуру словосполучення або підрядної обставинної причинової частини й уносять у розповідь елемент роздуму, напр.: ... *часи, коли чотирнадцятилітня королева*

наказувала задушити вночі свого шістнадцятилітнього чоловіка (*застарий для неї*) і сама ... тупотіла ногами: «Швидше! Швидше! Швидше!» [2, с. 71]. Структури уточнювального характеру спрямовані на конкретизацію, поглиблення інформації щодо якогось компонента чи всього повідомлення базової частини речення, напр.: ...потім сходи – *одні й ще одні* – і просторе помешкання [2, с. 272]; *Розкішний чотирипілковий намет князів, з високим Святополковим стягом угорі (на білому полі два схрещені золоті списи), стояв під розложистим дубом* [2, с. 248]. Уведення уточнювальної вставленої конструкції за допомогою сполучника сурядності *а* вносить відтінок зіставлення, напр.: *В такі дні, звиклий до відсутності свого ворога (а відсутність давала надію й на остаточне його усунення), стаючи з ним знову віч-на-віч, кінь діставав приступу шалу...* [2, с. 38]. Протиставна семантика нашаровується на уточнювальну за наявності заперечної частки: *Вони поступово заглиблювалися в гори, білий (не ласкавий, ні!) пил стояв над шляхом удень і вночі* [2, с. 251]. Підсилення категоричності автор досягає повтором частки та окличною інтонацією, що в комплексі увиразнює суб'єктивну модальність.

Показовим прийомом специфічно авторської організації парентичних конструкцій вважаємо вставлення прямої мови одного персонажа в пряму мову іншого в основному реченні, як-от: – *Нам треба для цього обрати нейтральну територію («Так ніби існує нині де-небудь нейтральна територія!» – думав Отава), щоб жодна з сторін не мала морального опертя і підтримки («Ти певний, що я зламаний остаточно, що мені ждати підтримки нізвідки, що обставини притисли мене, знищили мене», – подумав Отава), тому я пропоную завтра вранці зустрітися просто в соборі, в цій вашій Софії, яку ви так добре знаєте, яку ви любите, в якій...* [2, с. 204–205]. Діалогічності мовлення автор досягає завдяки паралельному вираженню, співіснуванню думок персонажів в одній часовій площині. Вставлені конструкції є свого роду дискусійними реакціями-репліками мовця щодо сприйманої інформації. Поліфонічності сприяє і прийом вставлення внутрішнього мовлення в зовнішнє, на зразок: *«Той чоловік, якого ти бачив (і як добре, що ти побачив його і тепер не треба пояснень!), – композитор»* [2, с. 312]. Продемонстровані вставлені конструкції маркують голос оповідача через оцінку зображуваних об'єктів чи їхніх ознак.

Ускладненість синтаксичної структури речень, показова для ідіостилю П. Загребельного, знаходить утілення і в ускладненості вставлених компонентів. Тяжіння до великого обсягу речень, до нанизування предикативних частин складного речення, до ампліфікації синтаксичних засобів ускладнення речення відбилося й на обсязі та побудові вставлень. Часто вони набувають надмірного розміру й поєднують у собі різні семантичні відтінки. Так, натрапляємо на вставлені конструкції-переклади, які переростають у коментарі, довідки, цілі екскурси з принагідними суб'єктивно-оцінними зауваженнями, як-от: *Назв було багато і різних: Kriegsgefangenenlager, Internierungslager, Durchgangslager, або Dulag, Arbeitslager, Firmenlager, Konzentrationslager, Straflager, Polizeihaf Lager, Judenarbeitslager, Arbeitserziehungslager, Kriegsgefangenenarbeitslager (Табір для військовополонених. Табір для інтернованих. Пересильний табір, з якого полонених спрямовувано до постійних таборів – шталагів і офлагів. Радянських полонених часто знищувано ще*

в дулагах. Робочий табір, власне – філія великого концтабору. Табори примусової праці при великих концернах, заводах, фабриках. Можна б тут згадати про штрафні табори концерну Крупна Дехан-шуле і Несерфельд-шуле або концерну Сіменса в Берлін-Хасельторст. Концтабори. Штрафні табори, де всі ув'язнені були приречені на обов'язкове знищення. Поліцейські табори на території СРСР для осіб, запідозрених в допомозі партизанам. Табори для знищення євреїв. Таким, наприклад, фактично був Майданек, який носив спершу назву робочого табору для військовополонених. Табори для «перевиховання» не дуже слухняних іноземних робітників. Засновані за наказом Гімmlера з 28 травня 1941 року. Робочі табори для військовополонених. Про їхній характер можна судити з того, що цю назву мав Майданек.) – всі ці назви не мали істотного значення [2, с. 568].

Отже, продуктивне використання вставлених конструкцій у художньому мовленні роману «Диво» П. Загребельного зумовлене передусім системою ідіостильових ознак мовомислення письменника та комунікативно-стилістичними потребами побудови художньої оповіді. Прагматика їх спрямована на доповнення, уточнення, конкретизацію інформації, принагідне зауваження або вираження емоційно-оцінних рефлексій.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Галайбіда О. В. Вставлені конструкції в українському художньому тексті : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / НАН України, Інститут української мови. Київ, 2009. 20 с.
2. Загребельний Павло. Диво : роман. Київ : Рад. письменник, 1968. 700 с.
3. Літературна норма і мовна практика / С. Я. Єрмоленко та ін. ; за ред. С. Я. Єрмоленко. Ніжин : ТОВ «Вид-во «Аспект-Поліграф», 2013. 320 с.
4. Сікорська В. Ю. Художній часопростір в історичних романах Павла Загребельного : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук ; спец. 10.01.01 «Українська література» / Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова. Кіровоград, 2007. 22 с.
5. Ставицька Леся. Про термін ідіолект. *Українська мова*. 2009. № 4. С. 3–17.

**Paluszak-Bronka Anna**

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego*

*Bydgoszcz, Polska*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6494-8931>*

#### **FORA, BLOGI I STRONY INTERNETOWE JAKO ŹRÓDŁA WIEDZY O POPRAWNOŚCI JEZYKOWEJ POLSZCZYZNY (NA PRZYKŁADZIE DZIEŃ DZISIEJSZY)**

Słowa klucze: Internet, poprawność językowa, pleonazm

Upowszechnienie się Internetu oraz szerokiej dostępności do tej globalnej sieci pozwala nie tylko na wymianę cyfrowych informacji i komunikowanie się między sobą, ale

stwarza cały szereg usług, w tym również związanych z nauką i poradnictwem językowym. W czasach pandemii COVID-19<sup>1</sup>, kiedy szkoły i uczelnie są pozamykane, korzystamy z możliwości nauczania zdalnego. Użytkownicy Internetu, również uczniowie i studenci, częściej niż zwykle, eksplorują różne zasoby sieciowe. Ci, których interesują zagadnienia poprawności językowej, sięgają do zbiorów bibliotek cyfrowych, czerpią informacje z internetowych poradni lingwistycznych, a także z rozmaitych źródeł, takich jak: fora, blogi i strony, których celem jest krzewienie kultury języka polskiego. Te ostatnie, co ważne, nie zawsze są prowadzone przez językoznawców lub polonistów, często ich administratorami są zwykli pasjonaci naszej mowy.

W artykule tym chciałabym zwrócić uwagę na alternatywne źródła zdobywania wiedzy w zakresie poprawności językowej. Interesować mnie będzie, czy wiedza upowszechniana na blogach, forach i różnych stronach internetowych jest wystarczająca i zgodna ze zdobyciami polskiego językoznawstwa normatywnego. Moje obserwacje ograniczam do oceny syntagmy *dzień dzisiejszy*<sup>2</sup> (i pokrewnych: *w dniu dzisiejszym*, *na dzień dzisiejszy*, *do dnia dzisiejszego*), której monoleksykalnym odpowiednikiem jest *dziś /dzisiaj*.

Oto przykłady. Na stronie Słownik polsko@polski<sup>3</sup> ktoś anonimowo zamieścił wlepkę:



<sup>1</sup>Choroba zakaźna, wywołana przez zakażenie wirusem SARS-CoV-2. Jej nazwa pochodzi z języka angielskiego. Jest to skrót od *Coronavirus Disease 2019*.

<sup>2</sup> Jest to wybór nieprzypadkowy. Zaintrygowały mnie wpisy internautów pod wlepką, w których pytano, czy oby na pewno jest to pleonazm, proszono o wyjaśnienie redundancji, wskazywano, że syntagma ta jest powszechnie używana.

<sup>3</sup> Jest to strona, która nazwą odnosi się do programu: „Słownik polsko@polski” emitowanego na antenie TVP Polonia od 11 stycznia 2009 r. W audycji prowadzonej przez prof. Jana Miodka i współuczestniczącej od września 2014 r. dr Justyny Janus-Konarskiej (wcześniej były to: Agata Dzikowska, a później Magdalena Bober) omawia się zagadnienia związane z kulturą języka polskiego. Uczestnikami są goście zaproszeni do Biblioteki Uniwersytetu Wrocławskiego oraz widzowie rozsiani po świecie. Pytania od widzów są przesyłane e-mailem, przez komunikator Skype oraz wspomnianą stronę Słownik polsko@polski na Facebooku [za: [https://pl.wikipedia.org/wiki/S%C5%82ownik\\_polsko@polski/](https://pl.wikipedia.org/wiki/S%C5%82ownik_polsko@polski/) dostęp dn. 21.02.2021 r.] i [za: [https://vod.tvp.pl/website/sownik-polskopolski,296452?fbclid=IwAR1ClrNWhfkexDoWPZjhmZOWxfU4F0liTONGrp6m6f07O3i2MPS15QD3BEI#](https://vod.tvp.pl/website/sownik-polskopolski,296452?fbclid=IwAR1ClrNWhfkexDoWPZjhmZOWxfU4F0liTONGrp6m6f07O3i2MPS15QD3BEI#/) dostęp dn. 21.02.2021 r.].

][post z dnia: 12.07.2018 r. na stronie „Słownik polsko@polski”, za: <https://www.facebook.com/Sownikpolskopolski/posts/1842119879168031/> dostęp dn. 21.02.2021 r.].

Wynika z niej, że jej autor uważa *dzień dzisiejszy* za błąd z nadwyżką semantyczną, czyli pleonazm<sup>4</sup>.

Według „Raportu stu najczęściej popełnianych błędów w Internecie”<sup>5</sup>, opracowanego przez Krzysztofa Kacprzykowskiego i Macieja Piotrowskiego, do najpopularniejszych odstępstw od normy należą właśnie pleonazmy, a wśród nich na pierwszym miejscu plasuje się wyrażenie *dzień dzisiejszy*, które stanowi aż 83% niepoprawnych konstrukcji w omawianej kategorii. Zdaniem autorów „Raportu” takie sformułowanie wielu osobom wydaje się brzmieć lepiej, jednak nie powinno występować w języku codziennym, potocznym, w którym wystarczy użyć słowa *dziś* [za: <https://nadwyraz.com/blog/blog-ubierz-sie-w-slowa/100-najczesciej-popelnianych-bledow-jezykowych-w-internecie-oficjalny-raport-ranking/> dostęp dn. 21.02.2021 r.].

Portal Stacja7.pl<sup>6</sup> tłumaczy – moim zdaniem, w sposób dość kuriozalny, by nie powiedzieć dziwaczny – skąd wzięły się w polszczyźnie konstrukcje: *na dzień dzisiejszy i w dniu dzisiejszym*:

„to spadek po systemie *szlusnie minionym*. Politycy rządzący w okresie PRL w ten sposób próbowali podkreślić osiągnięcia w realizacji „planów” rocznych lub kilkuletnich, np. *Na dzień dzisiejszy huta aluminium zrealizowała już 75% planu, a minęły zaledwie 4 miesiące roku. Z drugiej strony, taka wypowiedź mogła dodawać powagi informacjom negatywnym: W dniu dzisiejszym wojska imperialistycznego i sprzeciwiającego się pokojowi NATO zrzuciły groźnego szkodnika, żuka kolorado, zwanego również stonką ziemniaczaną, na uprawy ziemniaków w NRD. Forma poprawna: po prostu dzisiaj”*.

Wpis z 19.04.2016 r. [za: <https://stacja7.pl/styl-zycia/7-bledow-jezykowych-z-ktorymi-spotykasz-sie-kazdego-dnia/> dostęp dn. 22.02.2021 r.].

*Dzień dzisiejszy* jako syntagma z reduplikacją semantyczną znalazł się także w rankingu „Polityki” zatytułowanym: „30 błędów językowych, które popełniają nawet najlepsi”. Czytamy w nim, że jest to klasyczny pleonazm, czyli językowe *masło maślane*,

<sup>4</sup> W literaturze polskiej pleonazm definiuje się następująco: „wyrażenie składające się z wyrazów to samo lub prawie to samo oznaczających” [11, c. 580; 6, c. 115; 4, c. 163], „wyrażenie lub zwrot, którego składniki powtarzają tę samą treść” [12, c. 249], ‘związek wyrazowy, w którym człon gramatyczny podrzędny częściowo powtarza treść wyrazu gramatycznie nadrzędnego, przez co staje się przy nim zbędny” [1, c. 35], ‘związek wyrazowy, w którym wyraz podrzędny, określający, niepotrzebnie powtarza jakiś składnik wyrazu nadrzędnego’ [2, c.70], „wyrażenie złożone ze składników o podobnym znaczeniu – część podrzędna takiego wyrażenia zawiera elementy treściowe występujące w części nadrzędnej” [3, c. 642], „dwuczłonowa syntagma na mocy kodu zawierająca reduplikację semantyczną i pozostająca w stosunku bezpośredniej determinacji składniowej” [7, c. 8]. Pomimo pojawiających się różnic w objaśnianiu pleonazmu widać, że wszystkie definicje łączy twierdzenie, iż są to konstrukcje o składnikach redundantnych, czyli nadmiarowych.

<sup>5</sup> Raport został przygotowany na podstawie analizy danych za 2018 rok, tj. od 1.01.2018 do 31.12.2018. Dane pozyskano przy użyciu profesjonalnego narzędzia do monitoringu Internetu Brand24. Monitoring bazował na puli słów kluczowych, tj. wytypowanych błędach językowych w wielu konfiguracjach (odmienionych przez przypadki, z polskimi znakami oraz bez nich). Słowa kluczowe zostały przygotowane przez serwis Polshczyzna.pl i stronę Poprawna polshczyzna w niezależnej wielomiesięcznej analizie (ankietowanie 300 tys. czytelników serwisu). Pozwoliło to na wytypowanie kilkuset błędów językowych, które zostały poddane szczególnemu monitoringowi internetowemu [za: <https://cdn.shoplo.com/3449/files/raport-100-najczestszych-bledow-w-internecie-w-2018-roku.pdf/> dostęp dn. 22.02.2021 r.].

<sup>6</sup> Redaktorem naczelnym portalu jest Aneta Liberacka, matematyk z wykształcenia. Poruszane na stronie tematy oscylują wokół różnorodnych zagadnień. Ich autorami są ludzie różnych profesji. O poprawności językowej piszą głównie dziennikarze i osoby prowadzące warsztaty dziennikarskie [za: <https://stacja7.pl/regulamin-blogownii/> dostęp dn. 22.02.2021 r.].



ponieważ obie części wypowiedzi – *dniu* oraz *dzisiejszym* – niosą tę samą treść. Błąd ten często jest spotykany w oficjalnych pismach urzędowych i prawniczych [za: <https://www.polityka.pl/galerie/1613269,1,30-bledow-jezykowych-ktore-popelniaja-nawet-najlepsi.read>, dostęp dn. 23.02.2021].

Na stronie Ortograf.pl.<sup>7</sup>, która poza objaśnianiem pisowni, stawia sobie za cel rozstrzygnięcie wątpliwości językowych, wyrażenie *dzień dzisiejszy* jest formą niepoprawną, oznacza bowiem, że w pierwszej części wypowiedzi zostało powiedziane to samo, co w jego drugiej części. Zamiast niego, autor wpisu zaleca zastąpić je innym, o podobnym znaczeniu, np. *dziś*, *dzisiaj*, *obecnie*, *tymczasem*, *w tej chwili* [za: <https://www.ortograf.pl/watpliwosci-jezykowe/jak-piszemy-dzien-dzisiejszy-pleonazm>, dostęp dn. 21.02. 2021 r.].

Jak pokazują wybrane przykłady, na ogólnie dostępnych stronach różnych portali społecznościowych, ocena normatywna zestawień wyrazowych z *dzień* i *dzisiejszy* jest negatywna i wcale niejednoznaczna z opinią wydawnictw normatywnych. Według „Słownika poprawnej polszczyzny” konstrukcja *dzień dzisiejszy* jest prawidłowa tak samo jak *dzisiaj* [5, c. 143]. Stanowisko to podzielają również redaktorzy „Nowego słownika poprawnej polszczyzny”, chociaż zauważają, że syntagma *dzień dzisiejszy* jest nadużywana w stylu oficjalnym i urzędowym i zamiast niej lepiej zastosować słowo *dziś*. Poza tym dopuszczają użycia: *do dziś dnia* albo *do dzisiejszego dnia*, natomiast za niezgodne z normą uznają zestawienie *na dzień dzisiejszy* [8, c. 189].

Skąd te rozbieżności? Otóż, żeby poprawnie odpowiedzieć na pytanie czy *dzień dzisiejszy* to błąd leksykalny, polegający na reduplikacji znaczeń, trzeba przeprowadzić analizę semantyczną obu członów od czasów najdawniejszych po współczesne, należy bowiem pamiętać, że rozstrzygnięcie, czy dana konstrukcja jest redundantna, komplikuje historyczna zmienność znaczeń jej członów. Chodzi tu o to, że połączenie, które niegdyś mogło być uznane za pleonastyczne, dziś nim nie jest lub wręcz odwrotnie, poprawna historycznie struktura, wraz z zmianą znaczenia któregoś z jej elementów staje się pleonazmem. Ponad to konstrukcje z elementami nadmiarowymi o dużej frekwencji tekstowej, często powtarzane, mogą utrwalić się w języku i zasilić sferę frazeologizmów [2, c. 63-64; 7, c. 41]. Trudu tych badań nie zadają sobie twórcy wspomnianych blogów, forów i stron. Prawdopodobnie nie umieją ich przeprowadzić, ale to nie zwalnia ich z obowiązku sięgania do opublikowanych przecież opracowań naukowych. Przez to ocena o *dniu dzisiejszym* upowszechniana na ich witrynach w Internecie często jest intuicyjna, niezgodna z normą.

Po analizie znaczeń w słownikach języka polskiego, jaką przeprowadziłam na potrzeby artykułu „Czy *dzień dzisiejszy* to pleonazm?” [9, w druku], okazało się, że syntagma ta wykazuje ciągłość historyczną od staropolszczyzny po dziś dzień i jest nieodłącznym składnikiem komunikacji wszystkich Polaków<sup>8</sup>. To, czy jest pleonazmem, warunkuje sens,

<sup>7</sup> Ortograf.pl to system, w którym za pomocą algorytmu użytkownik może sprawdzić podany tekst pod kątem poprawności ortograficznej, gramatycznej, stylistycznej i typograficznej. Poza polszczyznę obsługuje on 28 innych języków. Na stronie zamieszczona jest znacząca uwaga, iż znalezione błędy i propozycje poprawek należy traktować jako sugestie, algorytm bowiem nie zaznacza wszystkich nieprawidłowości, a wiele poprawnych konstrukcji uznaje za nienormatywne [za: <https://www.ortograf.pl/> dostęp dn. 23.02.2021 r.].

<sup>8</sup> Zestawienie *dzień dzisiejszy* (w *dniu dzisiejszym*, *na dzień dzisiejszy*, *do dnia dzisiejszego*) jest stosowane powszechnie i pojawia się w różnych odmianach stylowych polszczyzny. Oto kilka przykładów: „Szanowni Państwo, w związku z pojawiającymi się pytaniami dotyczącymi zaliczeń i egzaminów w sesji zimowej roku akad. 2020/2021 przedstawiam ogólne zasady aktualne w tym zakresie na dzień dzisiejszy” [pismo dyrektora Kolegium I UKW z dn. 17.12.2020 r.], „Dzień dzisiejszy przyniesie nowe

w jakim jest użyta<sup>9</sup>. Gdy ma zleksykalizowane znaczenie bliżej nieokreślonej terażniejszości<sup>10</sup>, np.: „Dzień dzisiejszy nie napawa nas optymizmem na przyszłość”, to nie można jej uznać za strukturę z elementem naddanym, natomiast gdy oznacza konkretnie ‘ten dzień, obecny, aktualny dzień’, np.: „Szanowni Państwo, uprzejmie informuję, że za zgodą JM Rektora w dniu dzisiejszym pracownicy niebędący nauczycielami akademickimi pracują do godz. 12.00” [pismo Zastępcy Kanclerza UKW z dn. 31.12.2020 r.], to jest to zestawienie pleonastyczne, ale mające charakter precyzujący, jest bowiem eksponentem stylu oficjalnego, urzędowego. Czasami, żeby jednoznacznie rozstrzygnąć, w jakim sensie konstrukcja *dzień dzisiejszy* została użyta, należy rozpatrzyć (odczytać) ją na tle szerszego kontekstu. Na przykład w zdaniu przytoczonym przez Małochę-Krupę: „Aby spokojnie cieszyć się dniem dzisiejszym, już teraz pomyśl o jutrze” [7, c. 165], ilustrującym według niej pleonastyczne użycie omawianej syntagmy, nie jest – jak uważam oczywiste – że *dzień dzisiejszy* odnosi się do obecnego dnia. Raczej wskazuje na bliżej niekreśloną współczesność<sup>11</sup>.

Konstatując, na ogólnie dostępnych stronach (fora, blogi, strony poświęcone poprawności językowej), prowadzonych najczęściej przez niespecjalistów, normatywna ocena zestawień wyrazowych z *dzień* i *dzisiejszy* nie jest tożsama ze stanowiskiem wydawnictw poprawnościowych. Przede wszystkim ich autorzy nie zadają sobie trudu, by na podstawie analizy semantycznej, poprawnie odpowiedzieć na pytanie, czy jest to zestawienie pleonastyczne. W ocenie kierują się intuicją niepopartą badaniami historycznojęzycznymi. Nie pomaga to, rzecz jasna, przeciętnemu użytkownikowi języka, sięgającemu po najłatwiej i najszybciej dostępne rozwiązania, w rozwianiu jego wątpliwości dotyczących poprawności językowych. Wręcz przeciwnie, nierzadko strony te wprowadzają go nieświadomie w błąd. Czy do nich zaglądać? Owszem, ale wszelkie wpisy należy czytać krytycznie, sięgając jednocześnie do opracowań naukowych i wyjaśnień poradni językowych, także dostępnych on-line.

## BIBLIOGRAFIA

1. Bańko M. [red.], *Polszczyzna na co dzień*, [red.]. Warszawa, 2006. 809 c.

---

informacje w prowadzonej przez nas sprawie”, „W dniu dzisiejszym sklep nieczynny”, „Do dnia dzisiejszego nie rozumiem potęgowania” [przykłady za: <https://www.ortograf.pl/watpliwosci-jezykowe/jak-piszemy-dzien-dzisiejszy-pleonazm>, dostęp dn. 23.02. 2021 r.], „Nowy Rok” to nic innego jak dzień dzisiejszy, czyli 1 stycznia” [komentarz pod postem z dn. 4.01.2021 r. na stronie: *Językowe rozważania młodego polonisty. W trosce o piękną polszczyznę*, za: <https://www.facebook.com/jezykowerozwazania>, 21.02.2021 r.], „Szanowni Państwo, jest mi niezmiernie przykro z powodu zaistniałej sytuacji związanej z nieprawidłowościami przy szczepieniach przeciwko Covid-19 prowadzonych przez Centrum Medyczne Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego, spółkę zależną od Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego. Jako Rektor powołałem specjalną Komisję, która przeanalizowała krok po kroku proces szczepień. Informacja na temat ustaleń Komisji została opublikowana w dniu dzisiejszym na [www.wum.edu.pl](http://www.wum.edu.pl)”. [Oświadczenie Rektora WUM prof. Zbigniewa Gacionga z dn. 4.01.2021 r., <http://www.wum.edu.pl/node/15375/> dostęp dn. 23.02. 2021 r.], „Jak minął dzień, jak minął dzień dzisiejszy” [fragment przeboju „Jak minął dzień” Krzysztofa Krawczyka, za: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=jak+min%C4%85%C5%82+dzie%C5%84+tekst/> dostęp dn. 23.02.2021 r.].

<sup>9</sup> Nie zauważyła tego A. Małocha-Krupa w swoich rozważaniach o *dniu dzisiejszym*, może dlatego, że w swych badaniach nie uwzględniła analizy historycznojęzycznej znaczeń poszczególnych członów tworzących tę syntagmę.

<sup>10</sup> Pomijam tu s frazeologizowane zestawienia: *do dnia dzisiejszego* ‘do naszych czasów’, *człowiek dnia dzisiejszego* ‘człowiek współczesny’ [10, c. 206].

<sup>11</sup> W związku z tym, że jest to hasło reklamowe, uważam, że *dzień dzisiejszy* odnosi się do współczesności, a nie aktualnego dnia, zatem pleonazmem nie jest.

2. Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności leksykalnej (Słownictwo rodzime). Warszawa, 1987. 462 c.
3. Derwojedowa M., Karaś H., Kopcińska D. [red.], Język polski. Kompendium. Warszawa, 2005. 934 c.
4. Dominów Z., Dominów M., Popularny słownik terminów literackich i gramatycznych. Ożarów Mazowiecki, 2016. 256 c.
5. Doroszowski W. [red.], Słownik poprawnej polszczyzny. Warszawa, 1993. 1055 c.
6. Malczewski J., Nauka o języku. Słownik szkolny. Warszawa, 1990. 271 c.
7. Małocha-Krupa A., Słowa w lustrze. Pleonazm – semantyka – pragmatyka, Wrocław, 2003. 245 c.
8. Markowski A. [red.], Nowy słownik poprawnej polszczyzny. Warszawa, 1999. 1788 c.
9. Paluszak-Bronka A., Czy „dzień dzisiejszy” to pleonazm, w druku.
10. Skorupka S., Słownik frazeologiczny języka polskiego, t. I. Warszawa, 1996. 788 c.
11. Tokarski J. [red.], Słownik wyrazów obcych. Warszawa. 1977. 828 c.
12. Urbańczyk S. [red.], Encyklopedia języka polskiego. Wrocław-Warszawa-Kraków, 1993. 456 c.

## NETOGRAFIA

[https://pl.wikipedia.org/wiki/S%C5%82ownik\\_polsko@polski](https://pl.wikipedia.org/wiki/S%C5%82ownik_polsko@polski)  
<https://www.facebook.com/Slownikpolskopolski/posts/1842119879168031>  
<https://vod.tvp.pl/website/slownik-polskopolski,296452?fbclid=IwAR1ClrNWfhkexDoWPZjhmZOwXfU4F0liTONGrp6m6f07O3i2MPS15QD3BEI#>  
<https://www.facebook.com/jezykowerozwazania>  
<https://nadwyraz.com/blog/blog-ubierz-sie-w-slowa/100-najczesciej-popelnianych-bledow-jezykowych-w-internecie-oficjalny-raport-ranking>  
<https://cdn.shoplo.com/3449/files/raport-100-najczestszych-bledow-w-internecie-w-2018-roku.pdf>  
<https://stacja7.pl/regulamin-blogownii>  
<https://stacja7.pl/styl-zycia/7-bledow-jezykowych-z-ktorymi-spotykasz-sie-kazdego-dnia>  
<https://www.ortograf.pl>  
<https://www.ortograf.pl/watpliwosci-jezykowe/jak-piszemy-dzien-dzisiejszy-pleonazm>,  
<https://www.polityka.pl/galerie/1613269,1,30-bledow-jezykowych-ktore-popelniaja-nawet-najlepsi.read>  
<http://www.wum.edu.pl/node/15375>  
<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=jak+min%C4%85%C5%82+dzie%C5%84+tekst>



## ЗАСОБИ МОВНОЇ ЕКСПРЕСІЇ В ХУДОЖНІХ ТВОРАХ В. ШКЛЯРА (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «ЕЛЕМЕНТАЛ»)

Усебічне дослідження емоційно забарвленої лексики художніх творів дозволяє зрозуміти світобачення й світосприйняття автора, його ставлення до навколишньої дійсності, тобто до всього того, що є доступним для розуміння й відтворення людською свідомістю. Вивчення способів творення експресії, емоційно забарвленої лексики розкриває закономірності художнього словотвору, удосконалює відомості про словниковий склад української мови. Актуальність пропонованої розвідки зумовлена необхідністю аналізу емоційно забарвленої лексики у творах сучасних письменників, зокрема В. Шкляра, адже це дає можливість осягнути, наскільки забарвлена лексика дозволяє митцеві втілити ідейний задум твору.

Мета розвідки – вивчити засоби мовної експресії в художніх творах В. Шкляра на матеріалі роману «Елементал» [3].

Поняття мовної експресії в сучасному мовознавстві розуміють неоднозначно. Різні погляди на це питання висвітлили у своїх дослідженнях С. Єрмоленко, А. Коваль, Г. Колесник, Л. Масенко, М. Пилинський, О. Пономарів, В. Русанівський та інші лінгвісти. Найбільш детальну характеристику експресивності запропонував В. Чабаненко, зокрема, встановивши такі засоби її досягнення: 1) мовноструктурні (звуковий склад слова, семантика, афікси, частки, наголос, інтонація, порядок слів тощо); 2) різноманітні способи і прийоми стилістичної обробки мовних елементів (алітерація, асонанс, розтягування звуку, трансформація усталеної форми, транспозиція граматичних категорій тощо); 3) застосування стилістичних фігур (акромонаграма, ампліфікація, антитеза, градація, еліпс, каламбур, оксюморон, плеоназм, повтор); 4) використання тропів (метафора, гіпербола, парафраза тощо) [2, с. 10].

Художня проза В. Шкляра представлена семантично й стилістично різноманітними, експресивними текстами, емоційне забарвлення й оцінність яких залежить від багатьох факторів. На лексичному рівні спостерігаються слова різних тематичних груп та сфер вжитку. На окрему увагу заслуговує розмовна лексика, завдяки якій автор передає відповідну атмосферу подій, інколи вдаючись навіть до вульгаризмів: *Просто це викаблучування потрібне лише в гівняних американських фільмах* [3, с. 13]; *тут підкочується всіляка бізнесова наволоч і сіпається все це перекупити* [3, с. 24]; *Я дав йому новеньку п'ятдесятидоларову купюру і, відкинувшись на сидіння, приплющив очі: базар закінчено* [3, с. 27].

Інколи трапляються історизми, вжиті з відповідною стилістичною метою: *я побачив довкола себе німих **смердів**, які не отримують зарплатні і мовчки, як худоба, ходять на роботу* [3, с. 28].

Функцію увиразнення тексту, урізноманітнення мови, підсилення та негативної або позитивної оцінки виконують абстрактні найменування [1, с. 278], що

представлені в романі різноманітними тематичними групами: назви дій (*розуміння, викуп, випуск, дихання*), найменування узагальнених ознак характеру й поведінки людини (*чемність, жорстокість, проникливість, улесливість*); назви стану довкілля (*тиша, темрява*) й людини (*прострація, кволість*), назви результатів розумової та мовленнєвої діяльності (*засторога, відповідь, прохання, вибачення*) тощо. В аналізованому романі вони є як власне українськими, так і запозиченими, вживаються як у стилістично нейтральному, так і в експресивному контексті: *Краще вже відразу випробувати його на вошивість, ніж потім мати клопіт у дорозі* [3, с. 44]; *Почалося і закінчилося тим, що Лабазанов учинив заколот проти президента, дійшло навіть до стрілянини, під час якої загинув Русланів брат, і сухумський мафіозі втік у Надтеречний район, контрольований росіянами, втік із жаждою кровної помсти* [3, с. 48–49].

Найбільш характерною ознакою творів В. Шкляра можна назвати широке використання епітетів, що надає оповіді особливо яскравого емоційно-експресивного колориту, сприяє формуванню живих образів в уяві читача. Наприклад, перші ж рядки роману «Елементал» наповнені цими художніми засобами: *Початок цієї темної історії я люблю називати витоками... Взагалі-то я п'ю нечасто, як і личить дикому гусакові, але іноді таки надолужую втрачене, особливо у стані глибокого смутку за справжнім борщем та нормальною жінкою* [3, с. 8]. Загалом, за допомогою епітетів В. Шкляр часто змальовує іронічно-влучні й дотепні картини життя й описує персонажів творів, як-от: *Сюди сунуть всілякі гості, журналюги, клошари, роззяви і навіть дівулі з непристойно припухлими губами та надією вплинути в якусь романтичну пригоду* [3, с. 8]. Епітети часто стають частиною метафоричних образів твору: *Всередині теж не було нічого особливого, тут стояла мертва тиша* [3, с. 15]; *Проте не відомо, чи то він сірий твідовий костюм підібрав до сірих очей, чи, навпаки, підігнав сірі скляні очі до свого дорогого костюма* [3, с. 15]; *Київ у мене також не викликав жодного сентименту, він зависав у березневій сльоті чужий і похмурий, він був пісний і байдужий, цей Київ, і вітав мене лише простягнутими руками жебраків* [3, с. 28]. У деяких випадках важливість позначених епітетами образів підкреслюють парцельовані конструкції, а саме: *В його сірих очах не було ні задоволення, ні здивування. Тільки холодний спокій* [3, с. 16].

Не менш цікавий засіб художнього увиразнення мови романів В. Шкляра – метафора. Її використання дозволяє авторові створити цілком неординарні образи: *Ніколь цвіла і пахла – пахла дражливими парфумами і минулою ніччю* [3, с. 9]; *Найцікавіше у цій війні настане тоді, коли мертві почнуть повертатися з того світу* [3, с. 17]; *Тихою чорною рікою текла процесія до резиденції президента Ічкерії* [3, с. 21]; *Пемп, мабуть, подумав, що мене вразили бетеери, які тут і там бовваніли довкола летовища* [3, с. 22]; *Повертайся скоріше, бо я тут помру з нудьги* [3, с. 29]; *раптом холодну тишу розірвали артилерійські снаряди* [3, с. 51].

В арсеналі художніх засобів виразності В. Шкляра часто спостерігається персоніфікація: *А на кому кров і нещастя народу – розсудить історія* [3, с. 19].

Інколи трапляються зразки метонімії, наприклад: *Світ розгубився у здогадах і підозрах* [3, с. 18].

Особливе місце в системі художніх засобів мови творів В. Шкляра посідає порівняння, що можна віднести до одного з найулюбленіших тропів автора. Для детального опису подій і обставин письменник вдається до розгорнутих порівнянь, наприклад: *вона всією собою вбирала їхні відверті погляди і від того ставала іще гарнішою, змінювалася на очах, як змінюється сумне дерево Молукських островів під свіжим подихом ночі* [3, с. 9]; *Літак приземлився в аеропорту Махачкали, і я вилузувся з його сонного черева, майже як Одисей з троянського коня* [3, с. 21]. В інших випадках коротке, влучне порівняння дозволяє авторові одним штрихом розставити акценти в образі: *Він таки знепритомнів і навіть не подбав про мій недопитий джін – пузата пляшка випорснула з його руки і вибухнула, як протипіхотна граната, розбризкуючи навсідч осколки. Мені навіть здалося, що Марек також, як пійло, розпливається по підлозі і його доведеться збирати в коряк* [3, с. 10]; *Косарочка дзурмить у моїх руках, як бджола, і під її дзижчання так гарно думається* [3, с. 11]. За допомогою порівнянь В. Шкляр часто зображує портрети персонажів, як-от: *невдовзі асфальтовою доріжкою до мене підкотив чорний «пежо», і за його кермом я впізнав біле, наче вимочене в хлорці, обличчя нашого психоаналітика* [3, с. 12]; *До застілля Єльцин повертався пританцьовуючи, а тоді пішов у справжній танок, плескаючи себе по колінах, як цирковий ведмідь* [3, с. 35].

Підкреслити якусь думку, привернути увагу до окремих елементів оповіді інколи допомагає тавтологія, а саме: *Ніколь усміхалася до всіх і до всього. Ніколь цвіла і пахла – пахла дражливіми парфумами і минулою ніччю* [3, с. 9]. Повтори слів у цих рядках, на нашу думку, створюють медитативний настрій, посилюють відчуття заглиблення ліричного героя в спогади про минуле.

На окрему увагу заслуговують також стійкі словосполучення, вжиті автором з метою передачі влучної, дотепної і водночас лаконічної думки. Тексти творів В. Шкляра буквально рясніють дієслівними фразеологізмами: *А в барі мене найдужче зачепило за живе те, що Ніколь не розуміла російської, проте відчула, що мова про неї...* [3, с. 10]; *Мені зовсім не хотілося вирушати услід за доблесним російським взводним, що поліг смертю хоробрих від руки Марека* [3, с. 10]; *я перевдягнувся і ми з вітерцем помчали рівенькою трасою невідомо куди* [3, с. 13]; *Та всі зусилля виявилися марними і, втрапивши в глухий кут, грузинські спецслужби були змушені допустити до цього чеченців* [3, с. 19–20]; *сам я тоді був не таким, як тепер, хоча вже й спізнав, чому квіти лиха* [3, с. 27]; *Пригрів Джахар гадюку на грудях, думав тепер Султан Чорний* [3, с. 49]; *А тому вибач, старий, я за тобою зовсім не скучив і йду ва-банк* [3, с. 50] тощо. Рідше трапляються іменникові фразеологічні сполучення: *У Басаєва вже немає нікого... Тепер це самотній вовк* [3, с. 28]; *В аеропорту не було й натяку на зелений коридор, і мені довелося пройти найсуворіший митний контроль* [3, с. 22]; *розповів він про химині кури* [3, с. 23].

В окремих випадках автор використовує евфемізми, наприклад: *Тихою чорною рікою текла процесія до резиденції президента Ічкерії, де було приготоване останнє пристановище для небіжчика* [3, с. 21].

Отже, у художньому мовленні В. Шкляра мовну експресію створюють не окремі експресеми, а система взаємопов'язаних, різних за характером експресивного впливу та виражальними можливостями лінгвостилістичних одиниць. Такі художні засоби,

як епітет, метафора, персоніфікація, порівняння, а також використані зі стилістичною метою історизми, просторіччя, фразеологізми, евфемізми тощо, роблять мову яскравою, дієвою, впливовою, сприяють вираженню емоцій і думок автора.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Сіроштан Т. В., Костенко Г. О. Семантико-стилістичні параметри функціонування абстрактної лексики в сучасній українській прозі. *Українська література в загальноєвропейському контексті: збірник наукових праць*. Мелітополь, 2018. Вип. 1. С. 275–279.
2. Чабаненко В. А. Стилістика експресивних засобів української мови: монографія. Запоріжжя, 2002.
3. Шкляр В. Елементал: роман. Львів, 2001.

Сугаи Кента

Университет Хоккайдо, Япония

### ЯЗЫКОВОЙ СДВИГ В С. БРЭНЕСТЬ (РУМЫНИЯ)

На территории Румынии до сих пор существуют населенные пункты, жители которых используют болгарский язык в его различных диалектных вариантах. Предметом данной статьи является один из таких населенных пунктов, Брэнешть, расположенный в 20 км к востоку от столицы Румынии, в округе Илфов. Различными данными подтверждается, что предки носителей болгарского говора данного села происходят из Силистренской области в северо-восточной части современной Болгарии [5, с. 34, и др.]. В настоящий момент на болгарском языке в данном населенном пункте говорят только пожилые люди, у молодых же поколений жителей происходит постепенная смена употребляемого языка с болгарского на румынский, т.е. языковой сдвиг.

В настоящей статье будет рассмотрен вопрос явления языкового сдвига, наблюдаемого в Брэнешть, с целью выяснения возможных факторов, способствующих языковой ассимиляции в данном селе. Для этой цели будут использованы свидетельства информантов, интервьюированных автором статьи в 2012, 2013, 2015 и 2017 годах.

#### **Общая информация**

В населенных пунктах с болгарским населением в окрестностях Бухареста до сих пор живы носители болгарских диалектов, предки которых переселились в Валахию с родных земель, находившихся под османской властью, около двухсот лет назад. По поводу времени основания села Брэнешть существует несколько различных теорий. Обычно считается, что первые переселенцы оказались на этой территории в конце XVIII - начале XIX в. [5, с. 34, и др.]. Старейший из информантов, которых автор интервьюировал в селе, утверждает, что болгары переселились туда в 1780-е годы, однако Болокан считает, что это было в 1806 г. [1, с. 491]. По данным Велики и

Трайкова, например, зарегистрировано заселение 39 семей (131 человек) в 1831 г. [2, с. 248], что свидетельствует об основании данного села, как болгарского, по крайней мере в первой половине XIX в. Со второй половины XIX в. по начало XX в. в Брэнешть переселилось около тысячи жителей [5, с. 34; 3, с. 59], а в 1950-е годы Болокан сообщает, что в селе насчитывалось приблизительно две тысячи жителей-болгар [1, с. 491].

По данным последней переписи населения 2011 года в Румынии [6], общая численность населения села составляет 10,367 человек, из которых 9,875 человек считает себя румынами. Болгарами же — лишь единицы. К тому же следует подчеркнуть, что в данных переписи не было указано ни одного лица, считающего болгарский язык родным. В действительности же по результатам полевой работы, проведенной автором в селе Брэнешть в период 2012 - 2017 гг., выяснилось, что носители болгарского языка до сих пор живы. Возраст подавляющего большинства их превышает 80 лет. Следует отметить, что эти пожилые люди двуязычны, т.е. наряду с болгарским в повседневной речи используют и румынский язык, молодые же поколения жителей села, перешедшие на румынский язык, совсем не владеют болгарским. В Брэнешть, таким образом, наблюдается процесс языкового сдвига, в результате которого в недалеком будущем можно ожидать исчезновение местного болгарского говора.

### **Историческое развитие языковой ситуации**

Прежде всего следует уделить внимание историческому развитию языковой ситуации в селе Брэнешть. Предположительно это развитие можно разделить на три этапа. Вначале имеет место ситуация одноязычия, когда используется только болгарский язык, затем начинается процесс перехода на двуязычную ситуацию, и наконец вследствие процесса языкового сдвига билингвизм утрачивается. Таким образом, языковому сдвигу всегда предшествует билингвизм [9, с. 63].

Очевидно, что болгарский был единственным языком, функционирующим в качестве языка общения в пределах данного поселения, в начальный период после переселения. Иными словами, в селе господствовал болгарский монолингвизм. Этому способствовали географические факторы, а именно сравнительно изолированное расположение села и отсутствие тесных связей с соседними населенными пунктами, что вело к ограничению контактов с румынами. Это однако не означает, что в селе не было румынского населения. В этом отношении заслуживает внимания сообщение академика Болгарской академии наук Стояна Романски об этническом составе Брэнешть в 1906 г. В его письме, отправленном Любомиру Милетичу, в частности, говорится: «И сейчас имеется 466 семей с 2,110 жителями — все они болгары, из которых только около десяти семей валашских, и эти валахи знают болгарский» [3, с. 59]. В связи с этим есть следующее свидетельство одной информантки (ТМ, род. 1939 г.): «Моя бабушка была румынкой из другого села и совсем не знала болгарский, но, когда вышла замуж за дедушку, научилась болгарскому языку». Из этого ясно, что к началу XX в. даже новоприбывшие румыны, которые переселявшиеся в село, усваивали болгарский язык. В начале XX в. болгарский язык оставался языком общения, использовавшимся в разных сферах коммуникации между жителями Брэнешть. С другой стороны, это не означает, что население с болгарскими корнями

не владело румынским языком. В самом деле, немало информантов свидетельствуют о том, что их родители, вероятно родившиеся в первом десятилетии XX в., говорили и по-румынски. Одна информантка (ТО, род. 1932 г.) рассказывала, что она научилась румынскому языку у своего отца, хотя со своей супругой, которая, по словам информантки, не знала румынский, он постоянно говорил по-болгарски. На поколение родителей информантов 1930-х годов рождения, вероятнее всего приходится начало процесса формирования билингвизма вследствие усвоения, кроме родного болгарского, второго языка, т.е. румынского. Нами также было выяснено, что среди информантов, родившихся в 1930-е годы, все получили начальное образование. Одна информантка (BV, род. 1932 г.) рассказывала, что четыре года ходила в школу, где учила румынские стихотворения, которые помнит до сих пор. Таким образом к середине XX в. румынским языком должны были овладеть уже почти все жители села. При этом следует также учитывать такие свидетельства со стороны информантов, как: «в наши детские годы дома мы говорили только по-болгарски» или «на улице говорили в основном по-болгарски» и т.п. Почти все информанты, которых автор интервьюировал, рассказывали о том, что даже после вступления в брак продолжали пользоваться болгарским языком по крайней мере в семейной сфере коммуникации. Вопреки таким благополучным условиям для усвоения болгарского языка как родного, их дети, с которыми автор познакомился в селе, к настоящему моменту уже не говорят по-болгарски. Они пока еще сохраняют понимание болгарской речи, но говорить не могут. Поколение, родившееся в 1950-е и 1960-е годы, постепенно теряло активное знание болгарского языка, и наконец у нынешнего поколения селян двуязычие утратилось — болгарский язык вышел из их повседневного употребления. Вследствие этого, в наши дни даже двуязычные пожилые люди перестали использовать болгарский язык, так как, по их словам, «не с кем говорить по-болгарски».

Из этого можно сделать вывод, что ситуация двуязычия в Брэнешть имела место, вероятно, в течение не более двух-трех поколений. Билингвизм быстрыми темпами утрачивало большинство населения, и практически последним двуязычным поколением стали наши информанты, родившиеся в 1930-е годы. При этом следует отметить, что процесс языкового сдвига как бы ускорился у поколения их детей. В следующих главах факторы такого быстрого языкового сдвига, какой мы наблюдаем в Брэнешть, будут рассмотрены в соответствии с тремя категориями [9, с. 62-66].

### **Социальные, экономические и политические факторы**

Прежде всего остановимся на экономических, социальных и политических факторах языкового сдвига. Бухарест, ставший столицей независимого Королевства Румынии во второй половине XIX в, вместе с развитием в новейшее время постепенно расширял свою территорию. Село Брэнешть также перестало быть изолированным населенным пунктом, оказавшись в непосредственной близости от города. Развитие процессов модернизации общества и изменения в структуре экономики напрямую повлияли на образ жизни населения Брэнешть, активизируя контакты с внешним миром. Изменения в общественной жизни Румынии привели к тому, что усвоение румынского языка давало жителям социальные и экономические выгоды. Как результат, болгарское население села стало быстро усваивать и активно использовать

румынский язык как язык межнационального общения в повседневной жизни. Таким образом, в Брэнешть установился билингвизм, являющийся предпосылкой процесса языкового сдвига [9, с. 63].

Вначале сфера употребления румынского языка, вероятно, была ограничена общением с румынами в разного рода официально-деловых ситуациях, но с течением времени она расширилась под влиянием все большего влияния румынского государства на социальную жизнь села. Административные органы, армия, школьное образование, СМИ — все это содействовало увеличению случаев использования румынского языка. Следовательно, можно предположить, что дети, выросшие в послевоенные годы — в период после установления социалистического режима, стали употреблять румынский язык, возможно, даже в общении с друзьями и членами семьи, владеющими болгарским, что способствовало замене болгарского румынским и в неофициальной сфере общения. Таким образом, в данном селе сложилась ситуация билингвизма, но, вероятно, без устойчивой диглоссии, которая часто наблюдается в переселенческих общинах национальных меньшинств [7, с. 28]. Другими словами, «престижный» румынский и родной болгарский языки сосуществовали без различия функциональных сфер применения. Как указывают Холмс и Уилсон, устойчивая диглоссия не обязательно сводится к языковому сдвигу [9, с. 63], что подтверждается на примере болгарских меньшинств в Молдове [см. напр. 8]. Следовательно, языковая ситуация, возникшая в XX в. в с. Брэнешть вследствие вышеуказанных социальных, экономических и политических причин, составила один из важных факторов, содействующих процессу языкового сдвига.

При этом следует также учитывать то, что никто из пожилых двуязычных жителей, родившихся в 1930-е годы, не учился болгарскому литературному языку в школе. Так, один информант (DD, род. 1925 г.) свидетельствовал о том, что шесть лет ходил в сельскую школу в Брэнешть. При этом он подчеркнул, что школа была румынской, а не болгарской. Таким образом, отсутствие активных политических мер для сохранения болгарского языка также содействовало процессу языкового сдвига у населения, образующего национальное меньшинство.

### **Демографические факторы**

Теперь обратим внимание на демографические факторы языкового сдвига. В XX столетии начинается заселение с. Брэнешть румынами, прибывающими из различных населенных пунктов. Причины их переселения были разными. Одна из них — заключение брака с жителем села. Вследствие этого число болгарского населения по отношению к румынскому начало уменьшаться, и наконец болгары в селе стали меньшинством, о чем свидетельствуют данные последней переписи населения Румынии. Снижение численности болгарского населения вместе с сокращением функциональных сфер языковой коммуникации, о котором говорилось выше, несомненно вызвало ограничение случаев использования болгарского языка. Возникли неблагоприятные условия для сохранения языка даже для тех, кто активно пользовался им как родным.

Другим фактором потери возможностей использования болгарского, вызвавшей языковой сдвиг, стали смешанные браки. В смешанной семье при условии, если окружающая языковая среда не многоязычна, часто наблюдается тенденция, при

которой один из двух языков становится преобладающим [9, с. 64]. По словам информантки (ТМита, род. 1930 г.), которая вышла замуж за румына, после брака семейным языком стал именно румынский. Она сказала: «Много лет не с кем было говорить по-болгарски, но сейчас я нашла тебя [К.С., автора данной статьи]. Будем говорить о чем-нибудь...». Это свидетельствует о потере возможности говорить на своем родном языке. Демографические факторы таким образом непосредственно повлияли на ускорение процесса языкового сдвига в Брэнешть.

### **Отношение к языку и его ценностное восприятие**

В заключение рассмотрим факторы языкового сдвига с точки зрения личного отношения жителей села к болгарскому языку. Под влиянием вышеуказанных факторов функциональная сфера и возможность употребления болгарского языка постепенно уменьшались на протяжении XX столетия особенно у молодых поколений, в связи с чем отношение к болгарскому языку и его ценностное восприятие также подверглись изменениям.

По мнению Холмса и Уилсона, в обществах, где язык меньшинства оценивается высоко, скорость процесса языкового сдвига снижается [9, с.65]. В Брэнешть же, как можно полагать, болгарский язык никогда не оценивался населением особенно высоко, следовательно, и не было активного движения в его защиту. Скорее распространялись отрицательные взгляды на болгарский язык сначала среди румынского населения из-за проблем с взаимопониманием, а затем и у самого болгарского населения. Двуязычные жители постепенно сознательно или несознательно выбирали румынский язык в качестве языка повседневного употребления, на что влияли именно мнение и поведение окружающих [см. 4, с.110-111]. Так, сын одной из информанток (BV, род. 1932 г.), по ее словам, в детстве понимал и говорил по-болгарски, но теперь «не хочет» говорить. Его супруга — румынка из соседнего села, а их дочь не знает и не хочет учиться родному языку своей бабушки, хотя та, желая научить внучку, время от времени обращается к ней по-болгарски. Все остальные информанты свидетельствуют о том, что молодым людям, в том числе и их детям, не нравится болгарский язык и отсутствует желание ему научиться. Из всех этих свидетельств видно, что отношение к болгарскому языку у представителей молодых поколений негативное. Это, по всей вероятности, оказало заметное влияние на процесс языкового сдвига.

В связи с вышеизложенным следует отметить, что положительное отношение к болгарскому языку наоборот способствовало бы его сохранению. Среди жителей села, которых автор интервьюировал, был лишь один информант сравнительно молодого возраста (R, род. 1955), который говорит по-болгарски, хотя и с затруднениями, в то время, как большинство представителей этого поколения уже не владеет болгарским языком. Отличие этого информанта от других заключается именно в том, что он считает себя болгариним и гордится этим. Более того, когда данный информант в первый раз услышал, как автор говорил по-болгарски, он обратился к нему со словами: «Ты мой брат!» Кроме него, все пожилые информанты, говорящие на болгарском языке, также признают, что они болгары, т.е. определяют свою этническую идентичность как болгарскую. Мы видим, что для группы, состоящей из представителей национального меньшинства, язык играет роль символа



данной этнической группы [см. напр. 4, с.106]. В самом деле, автор данной статьи — японец — часто слышал со стороны пожилых двуязычных жителей вопрос: «Ты болгарин?» Язык, считающийся символом этнической идентичности, как правило, поддерживается в течение долгого времени [9, с.65]. Позитивное отношение к своему родному языку, очевидно, представляет собой важный фактор, способствующий сохранению данного языка [см. 5, с.107].

### **Заключение**

Скорость процесса языкового сдвига имеет различия в зависимости от тех или иных общественных условий. Бывает быстрая смена, требующая лишь одно-два поколения, и медленная [7, с.19]. Нам удалось выяснить, что ситуация билингвизма в с. Брэнешть имела место в течение не более двух-трех поколений, и к концу XX в. произошла сравнительно быстрая смена языка общения с болгарского на румынский. Выше нами были рассмотрены разнообразные факторы, влияющие на процесс языкового сдвига, но можно считать, что отношение к языку и его ценностное восприятие для жителей села Брэнешть представляют собой один из важнейших факторов. Это особенно ярко доказывает пример наших информантов, сохранивших свой родной язык. Они положительно относятся к болгарскому языку, до сих пор сохраняя болгарское самосознание и идентичность.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Bolocan, Gh. Cu privire la corelația de sonoritate în graiul bulgar din comuna Brănești // Studii și cercetări lingvistice, 4, 1958. pp.491-495.
2. Велики, К., Трайков, В. Българската емиграция във Влахия след Руско-турската война 1828-1829, София: Издателство на Българската академия на науките, 1980.
3. Жечев, Н. Към историята на изучаването на българските емигрантски заселища в Румъния през Възраждането (По случай 100 години от рождението на акад. Стоян Романски) // Българска етнография, кн.3, 1983. С.51-60.
4. Crystal, D. Language Death. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
5. Младенов, М.Сл. Българските говори в Румъния, София: Издателство на Българската академия на науките, 1993.
6. Национальный статистический институт, Recensământul populației și locuințelor: <http://www.recensamantromania.ro/rezultate-2/> (Последний доступ: 16.03.2021)
7. Pauwels, A. Language Maintenance and Shift, Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
8. Sugai, K. Съвременна езикова ситуация в Паркан, Молдова // Contributions to the 23rd Annual Scientific Conference of the Association of Slavists (Polyslav), Wiesbaden: Harrassowitz, Forthcoming. pp. 347-356.
9. Holmes, J., Wilson, N. An Introduction to Sociolinguistics, 5th ed. London: Routledge, 2017.

\*This research is supported by JSPS KAKENHI Grant Number 19K13175.

## **ПРОЦЕСИ ЗАПОЗИЧЕННЯ І ЗАСВОЄННЯ ОДИНИЦЬ ЕКЗОТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ**

Для лексикологічних праць кінця XIX – початку XX століть, у яких трактувались проблеми міжмовних контактів, характерним стає розглядати лінгвістичні питання у тісному зв'язку з питаннями культури. При цьому менш уваги приділялось аналізу семантичних зрушень, яким найчастіше підлягають запозичені слова, питання структурно-граматичної еквівалентності запозиченого слова його іншомовному прототипу, функціонуванню інолексем в мові-реципієнті.

Опрацюванням і науковим осмисленням проблеми запозичення у зазначений історичний період найбільш результативно займались німецькі лінгвісти Е.Ріхтер, Е.Хаугента ін. Основним об'єктом їх наукових інтересів виступала саме іншомовна лексика, її класифікація, семантика і стилістичний вжиток. Чимала увага в роботах того часу також приділялась процесам асиміляції слів іншомовного походження у мові-реципієнті, з'ясуванню причин запозичення у сфері лексики без достатньо чіткої диференціації власне мовних і екстралінгвістичних причин. Наприклад, Е. Ріхтер вважає, що основною причиною запозичення слів виступає комунікативна необхідність у номінації речей і понять. У зв'язку з вивченням питань асиміляції іншомовних слів у системі мови-реципієнта німецькі лінгвісти висунули ідею поділу всієї іншомовної лексики за ступенем її засвоєння в мові на слова засвоєні та “чужі”, такі, що в процесі запозичення не набули скільки-небудь широкого функціонування, не ввійшли до словотворчої парадигми мови-реципієнта, не зазнали фонетичної і граматичної адаптації у лінгвальній системі, що їх запозичила.

Класифікації інонімів, що пропонувались пізніше, ґрунтувалися на тому ж принципові розмежування слів іншомовного походження на такі, що повністю асимілювались у мові-реципієнті, і такі, що перебувають за межами активного словника носіїв мови-реципієнта, зберігаючи при цьому відтінок чужорідності.

Н.А. Шестакова, наприклад, серед “лексики іншомовного походження” пропонує розрізняти “запозичені слова”, повністю асимільовані в мові-реципієнті, та “іншомовну лексику”, що охоплює іншомовні лексеми. “які використовуються у мовленні, проте в синхронному зрізі не виступають складовою частиною лексичної системи мови, котра їх використовує” [6, с. 5].

У той же час бінарна опозиція лексем іншомовного походження не задовольняє деяких лінгвістів. Л.П.Крисін, наприклад, визначає так основні типи іншомовних слів:

- 1) запозичені слова;
- 2) екзотична лексика;
- 3) іншомовні вкраплення [3, с. 43].

Слова, що входять до двох останніх груп, автор розглядає як “чисто іншомовні” в системі мови, що їх запозичила, до того ж морфологічно нечленовані. Але аналіз

екзотичної лексики з усією очевидністю переконує в тому, що немає достатніх підстав для виділення екзотизмів в окрему підгрупу і протиставлення їх іншим лексичним запозиченням, якщо при цьому опиратися на таку їх ознаку, як асимільованість-неасимільованість у мові-реципієнті. Екзотична лексика неоднорідна. Серед екзотизмів простежуються лексеми, що дістали лексикографічну фіксацію і системне використання в певному контекстуальному оточенні, в якому вони виступають як своєрідні символи відповідного етносу. Трапляються також екзотизми, сфера вжитку яких замикається тим твором, де вони ”вжиті з метою чи створити враження *couleur locale* (місцевого колориту) (і тоді вони звичайно даються кількома словесними вкрапленнями), чи вводити в особливості описуваного побуту (і тоді вони можуть бути достатньо численні) [1, с. 44]. Ступінь асиміляції обох різновидів екзотизмів неоднаковий.

Як зазначає Павлушенко О.А., більшість екзотизмів підлягає на ґрунті української мови фонематичній субституції, пор.: тур. *sultan* – укр. *султан*.

Незначна кількість екзотизмів зазнала на ґрунті української мови фонетичної адаптації. Це такі лексеми, які містять у своєму складі звуки чи звукосполучення, не характерні для фонетичної системи української мови, напр.: тур. *mesit* – укр. *мечеть*, франц. *majordome* – укр. *мажордом*.

Словотворчу активність на ґрунті української мови виявляють тільки окремі екзотизми, наприклад: *султан* – *султанський*, *фелак* – *фелакхія*, *гранд* – *грандеса* тощо.

Семантичне засвоєння одиниць екзотичної лексики неоднотипне: засвоюють синоніми-екзотизми із значним зрушенням у лексичному значенні: звуження, переосмислення тощо. Наприклад, лексема *ясир*, уживана в турецькій мові із значенням “здобич з полонених”, на українському лінгвістичному ґрунті закріпилася тільки із значенням “полонення людей татарськими ординцями” [4, с. 96].

Екзотична лексика є стилістично маркованим пластом іншомовних за походженням слів. Сферою вживання екзотичних інонімів виступає переважно художня література, меншою мірою публіцистика і мова науки, але в усіх випадках екзотизми слугують засобом створення певного етнографічного, місцевого та історичного колориту, репрезентують своєрідні реалії життя представників інонаціональних соціумів, виконують у тексті свою особливу пізнавальну та естетичну функцію.

Екзотична лексика за ступенем засвоєння її одиниць лексико-семантичною системою української мови допускає внутрішнє членування на такі підгрупи:

1) лексичні запозичення, які повністю засвоїлися лексичною системою української мови (*хан*, *кумис*, *паранджа*, *шайтан*), водночас не втративши при цьому деякої мовленнєвої коннотативності, зумовленої збереженням цілком очевидного національномовного, вузько етнічного забарвлення;

2) деперманентні екзотизми, які літературно зафіксовані в творах одного чи кількох авторів у певному тематично обмеженому контекстуальному оточенні: *джихад* (війна за віру), *орта* (яничарський полк);

3) екзотазмими-оказіоналізми, літературна фіксація яких обмежується одним художнім твором: *полента* (каша з кукурудзяного борошна), *еспадрілли* (іспанське взуття).

Екзотична лексика становить виразно специфічний шар іншомовних запозичень, якому властиві своєрідні лексико-семантичні, формальні ознаки та стилістичне вживання в мові-реципієнті. Частину екзотизмів з повним правом можна кваліфікувати як лексеми повного засвоєння, бо вони фіксуються фонетичними та графічними засобами української мови, співвідносяться з граматичними класами і категоріями, властивими їй, виявляють словотворчу активність. Унаслідок досить давньої і часто повторюваної фіксації такі лексеми набули певної мовленнєвої регулярності, особливо в літературно-писемній формі мови-реципієнта. Вони функціонують у вузькому контекстуальному оточенні, що пояснюється національною специфікою позначуваних ними референтів.

Більшість екзотизмів належить до іншомовних слів у вузькому розумінні цього терміна, становить таку групу лінгвальних запозичень, котрі, використовуючись у літературно-писемному мовленні, на сучасному синхронному зрізі не виступають складовою частиною активної лексики української мови, бо означають неординарні для ментальності українців явища, поняття, а тому зберігають свою яскраво виражену іншомовність як у семантичному плані, так і своїми граматичними ознаками (специфічність морфемної будови, незмінність граматичної форми тощо).

Однак запозичені та інші лексеми належать до екзотизмів, оскільки їх екзотичність визначається не тільки ступенем лінгвальної засвоєності носіями української мови, але й ознаками, характерними для їх референтів: відсутність подібної реалії у побуті українців, у їх природному оточенні (флорі, фауні), в історично-культурній та суспільно-політичній дійсності українського народу, неприродність поняття, позначуваного тим чи іншим екзотизмом, для менталітету автохтонного населення України.

Запозичення різнотипних екзотизмів відбувається переважно писемним шляхом. Саме літературно-писемна фіксація надає екзотизмові статус нормативності у мові-реципієнті. Найчастіше екзотизми потрапляють до української мови внаслідок перекладу іншомовних текстів, а також через оригінальні українські художні твори.

Отже, спираючись на опрацьовані джерела та на власні міркування, вважаємо за доцільне всі запозичені українською мовою екзотизми розподілити на дві групи. До широких екзотизмів традиційно відносимо іноніми, вживані носіями всіх або більшості мов однієї лінгвальної сім'ї. Наприклад, екзотизми *мінарет*, *мечеть*, *чалма*, *Аллах* та інші, що належать до спільнотюркського словникового складу. Вузькі екзотизми вживаються тільки в одній, щонайбільше у двох мовах, позначаючи специфічні реалії одного чи двох генетично споріднених народів, наприклад: *полента* (каша з кукурудзяного борошна в італійців).

## ЛІТЕРАТУРА

1. Булаховский Л.А. Курс русского литературного языка. К.: Госучпедгиз, 1952. 448 с.

2. Історія української мови. Лексика і фразеологія / за ред. Русанівського В.М. К.: наукова думка, 1983. С.554-556.

3. Крысин Л.П. Этапы усвоения иноязычного слова. Русский язык в школе. 1991. №2. С. 74-78.

4. Павлушенко О.А. Екзотична лексика сучасної української літературної мови: джерела, семантика, функції: дис... канд. філол. наук. Вінниця. 1995. 150 с.

5. Стишов О.А. Динаміка лексичного складу сучасної української мови. Лексикологія. Лексикографія: навч. посіб. Біла Церква: «Авторитет» ФОП Курбанова Ю.В. 2019. 198 с.

6. Шестакова Н.А. Проблемы ассимиляции слов иноязычного происхождения в русском языке. Л.: 1974. 328 с.

**Тарасенко Т. В., Бруснік О. К.**

*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

## **МОВНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН**

Зростання інтенсивності міжнародного культурного обміну зумовлює підвищений інтерес до вивчення іноземних мов. Будучи найважливішим засобом людського спілкування і тому соціальною і національною за своєю природою, мова об'єднує людей, регулює їх міжособистісні та соціальні взаємодії, координує їх практичну діяльність. Мова забезпечує накопичення, зберігання і відтворення інформації, яка є результатом історичного досвіду народу і кожної особи окремо, формує індивідуальну і суспільну свідомість.

Уся людська цивілізація побудована на діалозі культур різних народів. Основною ланкою, що їх з'єднує, є мова. Мова і література – це частина культурної спадщини народу, інструменти її вираження та збереження. Для ефективного спілкування кожен з учасників комунікації має володіти достатнім рівнем мовної культури. Проблемі формування та розвитку мовної культури присвячено багато науково-методичних праць. Методологічною основою роботи є філософське розуміння нерозривності триєдності «мова – мислення – мовлення», яке визначає творчий характер засвоєння мови в працях О. О. Потебні, Л. В. Щерби; положення теорії мовленнєвої діяльності, що відбилося в працях Л. С. Виготського, І. О. Зимньої, О. О. Леонтьєва та інших науковців.

Поняття «культура» і «мова» дуже тісно пов'язані. Адже за одним із визначень, культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює систему виховання, освіти, духовної творчості [2, с. 182]. Мова кожного народу обслуговувала процес створення культури цього народу, і водночас, виступаючи головним інструментом процесу обміну культурними надбаннями різних країн, робила посильний внесок у світову культуру.

Цілісний системний підхід до вивчення феномена «культура» дає обґрунтування її сутності як унікального соціального явища, універсальної властивості суспільства. Явище культури розглядають як особливий тип інформаційного процесу, як знаки й сукупності знаків, у яких «зашифрована» соціальна інформація, тобто вкладені в них людьми зміст і значення [4, с. 25].

Л. В. Васильченко, аналізуючи поняття «культура» та її значення для суспільства й людини, робить висновок, що культура – це суттєва ознака окремої людини, групи людей, соціальних, професійних і національних спільнот, усього суспільства загалом; культура спеціаліста фокусує, поєднує всі ці інтегровані ознаки. Сутність культури має прояв, перш за все, в діяльності, а не тільки в сукупності досягнень і цінностей, накопичених людством у процесі історичного розвитку [1].

Культура сприяє об'єднанню народів різних країн. Знання культури надзвичайно важливе при вивченні іноземних мов, оскільки вона лежить в основі людського спілкування, а головною метою оволодіння іноземними мовами є підготовка учнів до здійснення міжкультурного спілкування. Знання культурної спадщини, особливостей мовленнєвого спілкування, історичних витоків мови, національних традицій, суспільного досвіду, втіленого в літературних творах, допомагає особистості не тільки удосконалювати внутрішню сторону комунікації, сприяючи розумінню духовних факторів у спілкуванні, а й формувати позитивні людські якості.

Мова виступає і як знаряддя пізнання, за допомогою якого можна черпати відомості про навколишнє нас дійсності, виробляючи лише теоретичну діяльність, опосередковану мовою, і не звертаючись безпосередньо до практичної діяльності.

Взагалі основою культури є мова. Мова – це універсальна семіотична система, оскільки всі знаки, в тому числі і знаки самої мови, слова, визначаються за допомогою слів. Мова рівною мірою відноситься до духовної, фізичної та матеріальної культури – як мовленнєворозумова діяльність, як система імен та як сукупність творів слова – рукописів, друкованих книг, записів усного мовлення на різного роду фізичних носіях інформації. Будь-який твір людини або явище природи може бути зрозумілим, осмисленим і описаним виключно за допомогою слова. Але і сама мова розвивається в міру розвитку культури – як інструмент пізнання і організації діяльності людей.

Для ефективного використання мови як інструмента спілкування людині необхідно володіти мовною культурою. Місце, що займає мова в житті людини і суспільства, дозволяє говорити про мовну культуру як про один з найважливіших видів культури. Під мовною культурою розуміється певний рівень розвитку мови, що відображає прийняті літературні норми даної мови, правильне і адекватне використання мовних одиниць, мовних засобів, які сприяють накопиченню і збереженню мовного досвіду. Мова суспільства і мова окремої людини є відбитками культури і вважаються показниками рівня культури будь-якої нації.

У зміст мовної культури зазвичай включаються такі компоненти:

1) культурологічний компонент – рівень освоєння культури як ефективного засобу підвищення інтересу до мови в цілому. Володіння правилами мовної і немовної поведінки сприяє формуванню навичок адекватного вживання і ефективного впливу на партнера по комунікації;

2) ціннісно-світоглядний компонент змісту виховання – система цінностей і життєвих сенсів. У даному випадку мова забезпечує початковий і глибинний погляд на світ, утворює той мовної образ світу і ієрархію духовних уявлень, які лежать в основі формування національної свідомості і реалізуються в ході мовного діалогового спілкування;

3) особистісний компонент – це індивідуальне, глибинне, що є в кожній людині і проявляється через внутрішнє ставлення до мови, а також через становлення особистісних мовних смислів [3].

Терміни «культура мови», «культура мовлення» та «мовна культура» широко вживаються в науковій та навчальній літературі. Іноді вони трактуються як синонімічні [5, с. 90], однак все сильніше поширюється тенденція до розмежування даних понять. У великому енциклопедичному словнику «Мовознавство» під редакцією В. Н. Ярцевої ця відмінність сформульована таким чином: поняття «культура мови» використовується, «коли маються на увазі властивості зразкових текстів, закріплених в пам'ятках писемності, а також виразні і смислові можливості мовної системи»; під «культурою мовлення» розуміється «конкретна реалізація мовних властивостей і можливостей в умовах повсякденного і масового – усного та письмового – спілкування» [8, с. 247].

У зарубіжному мовознавстві ці терміни спочатку вживалися як синоніми, а потім поняття культура мови поглинуло поняття культура мовлення. Становлення комунікативно-прагматичної парадигми в мовознавстві 70-х років призвело до того, що культура мови стала трактуватися як складова частина культури взагалі і, отже, не повинна була обмежуватися педантичним коригуванням окремих граматичних, стилістичних та смислових помилок. З того часу термін «мовна культура» позначає широкий спектр явищ, що належать як до мовної системи, так і до її функціонування в мовленні, а також до соціокультурно мотивованих характеристикам мовної поведінки [8, с. 89].

Таким чином, мовну культуру можна трактувати як вид культури, що займає особливе місце в її системі, який зумовлює і регулює буття людини в мовному середовищі. Зміст мовної культури, відповідно до аналізу наукових джерел, складають наступні компоненти: лінгвістичний (мовний), інституційний, когнітивний, аксіологічний, естетичний і потребнісно-мотиваційний.

1. Лінгвістичний аспект включає в себе власне мову і все різноманіття текстів, що її представляє.

2. Інституційний аспект виявляється у функціонуванні різних соціальних і культурних інститутів, що мають об'єктом своєї діяльності мову або мовну культуру його носіїв (науки про мову, система передачі знань про неї, мовна політика тощо).

3. Когнітивний аспект – мовні знання, мовні вміння, досвід освоєння мови. До складу мовних знань включають знання фонетики, лексики, граматики, орфоепії, орфографії, пунктуації, стилістики, мовного етикету. Розрізняють знання мови і володіння мовою. Друге має на увазі не просто знання правил певної мови, а здатність мобілізувати це знання при виконанні певних комунікативних завдань. Іншими словами, володіння мовою означає наявність не тільки мовних знань, але і мовленнєвих умінь. Мовленнєве вміння розуміється як здатність правильно вибрати

стиль мовлення, підпорядкувати форму мовленнєвого висловлювання завданням спілкування, вжити найефективніші мовні засоби [7, с. 147-148]. Мовні вміння мають творчий характер, оскільки обставини і завдання спілкування повністю не повторюються ніколи, і людині доводиться кожен раз заново підбирати потрібні мовні засоби.

4. Аксиологічний аспект – усвідомлене ставлення до мови як до загальнолюдської і особистої цінності; оцінка якості мови. Мова являє собою цінність, будучи феноменом, що володіє позитивною значущістю як для суспільства, так і для окремої особистості: транслятор культурної спадщини, сполучна ланка в діалозі культур, пізнавальна, естетична, що практично перетворює цінність. Ціннісне ставлення до мови характеризується внутрішнім прийняттям мови як цінності, усвідомленням постійної потреби в ній. Усвідомлення загальнолюдської значущості даного феномена властиво, як правило, людям з високим рівнем мовної культури, оскільки ґрунтується на розумінні його ролі в житті суспільства і людини. Особистісна ж цінність мови усвідомлюється набагато ширшим колом осіб завдяки необхідності високого рівня володіння рідною та іноземною мовою для досягнення успіху в багатьох сферах життя. Так, наприклад, на сучасному етапі суспільного розвитку в умовах глобальної інтеграції культур володіння іноземною мовою стає умовою успішної професійної діяльності.

5. Естетичний аспект ґрунтується на чуттєво-образному освоєнні дійсності за допомогою мови і включає в себе два компоненти: художню реалізацію і сприйняття мови; естетичне нехудожнє сприйняття і відтворення мови. У першому випадку мова йде про результат діяльності художника слова, в другому – про універсальне, повсякденне естетичне ставлення до мови або її окремих компонентів. Для естетичного аспекту мовної культури первинно переживання, а не адекватність розуміння.

6. Потребнісно-мотиваційний аспект реалізується в усвідомленні необхідності розвитку мовної культури і культури мовлення; в інтересі до вивчення мови, в тому числі й іноземної; у прагненні до красивої гармонійної мови. Даний аспект мовної культури об'єднує в собі все різноманіття чинників, здатних спонукати людину до вивчення мови, вдосконалення свого мовлення [4].

Отже, мова забезпечує накопичення, зберігання і відтворення інформації, яка є результатом історичного досвіду народу і кожної особи окремо, формує індивідуальну і суспільну свідомість. Для ефективного спілкування кожен з учасників комунікації має володіти достатнім рівнем мовної культури. Під мовною культурою розуміється певний рівень розвитку мови, що відображає прийняті літературні норми даної мови, правильне і адекватне використання мовних одиниць, мовних засобів, які сприяють накопиченню і збереженню мовного досвіду. У зміст мовної культури включаються культурологічний, ціннісно-світоглядний та особистісний компоненти. Мовна культура займає особливе місце в її системі, включаючи лінгвістичний, інституційний, когнітивний, аксіологічний, естетичний і потребнісно-мотиваційний аспекти, які зумовлюють і регулюють буття людини в мовному середовищі.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника. Харків: Вид. група «Основа», 2007. 176 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
3. Кочан І. М., Токарська А. С. Культура рідної мови : навч. посібник для студ. гуманіт. спец. вищих навч. закладів: збірник вправ і завдань. Львів: Світ, 1996. 232с.
4. Музальов О. О. Культурологія: навчальний посібник для учнів, студентів і викладачів. Львів: Львівський науково-практичний центр професійно-технічної освіти НАПН України, 2012. 185 с.
5. Опарина Е. О. Языковая культура как предмет общественного интереса. Язык и культура: сб. обзоров. Москва: ИНИОН, 1999. С. 88–108.
6. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологи. Москва: Просвещение, 1993. 240 с.
7. Соссюр Ф.Н. Труды по языкознанию. Москва: Прогресс, 1977. 695с.
8. Языкознание: большой энцикл. слов. / гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд. Москва: Большая. энцикл., 1998. 685 с.

**Циганчук Т. Л.**

*Вінницький комунальний  
гуманітарно-педагогічний коледж*

### **ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМІЧНОГО ВІДОБРАЖЕННЯ ДІЙНОСТІ ЗАСОБАМИ ПАРАДОКСУ**

**Актуальність дослідження.** Комічне відіграє в художній літературі особливу роль. Проте цей феномен залишається маловивченим. Існують численні спроби науковців дослідити окремі аспекти комічного. Але не існує зрозумілого визначення поняття комічного. Тому, досліджуючи багатогранність комічного, його тлумачення, структуру, особливості функціонування у художньому тексті, ставимо собі за мету чітко окреслити межі складових досліджуваного поняття.

Під комічним (з грецької – komikos – “смішний”) розуміють категорію естетики, що характеризує той аспект естетичного освоєння світу, який супроводжує сміх без співчуття, страху і пригнічення. Комічне в мистецтві пов’язане з виявленням і загостренням тих рис явища, які звичайно лишаються непоміченими.

**Об’єкт дослідження:** лінгвостилістичні особливості комічного.

**Предмет дослідження:** відображення дійсності засобами парадоксу.

**Мета:** дослідження лінгвостилістичних особливостей комічного відображення дійсності засобами парадоксу.

**Методи дослідження:** аналіз мовних та літературних джерел і навчально-методичних посібників, вивчення передового педагогічного досвіду, синтезу емпіричного матеріалу.

**Результати дослідження.** Комічне – одна з непростих філософсько-естетичних категорій. Єдиної структурованої теорії комічного до сих пір не існує, оскільки її кордони розмиті. Вчені не завжди розмежовують терміни «комічне», «комізм», «гумор», «сміх», «іронія», аналізуючи їх як одне ціле.

Проблему смішного, гумору і комічного аналізували такі вчені як Аристотель, І. Кант, Г. Спенсер, А. Шопенгауер і Ф. Ніцше, тема досліджувалася також В. Я. Пропп, М. М. Бахтіним.

В теорії комічного, представленої В.З. Санніковим, протиріччя в більшості випадків є «відхиленням від норми», завдяки якому виникає два плани змісту.

Короткий словник філософії дає своє визначення близьке до дефініції В. З. Саннікова: «Комічне – філософсько-естетична категорія, що позначає порушення або відхилення від того, що приймається в якості «норми», ідеалу соціальною групою, людським суспільством і викликає сміх» [Алексєєв 2016: 140]. Як категорія естетики комічне (комізм) належить до типів пафосу, які описують морально-емоційне відчуття світу, внутрішній душевний рух, настроїв автора.

Л. Н. Столович стверджує, що «комічне - це самовикриття явищ і людей, виявлення їх справжнього ціннісного значення, яке опиняється ницістю, антицінністю. Це виявлення протиріччя між явищем і його конкретними сторонами, які мають негативний ціннісний потенціал, і справжніми загальнолюдськими цінностями» [Столович 1999: 262].

Досліджуючи зародження комічного, О. В. Сахарова стверджує, що його витoki мають зв'язок з індивідуальним, особливим розумінням і відродженням явищ дійсності. «Людське сприйняття, схильне фіксувати спочатку аномальні явища, зумовлює створення деформованого фрагмента реальності, який і викликає сміх» [Сахарова 2007].

Можна зробити висновок, що основною умовою створення комічного ефекту є протиріччя при якому з'являється «додатковий сенс» [Трач 2007: 176], «другий план, який різко контрастує з першим» [Санніков 2002].

М. М. Бахтін поділяє сміх на три типи відповідно до трьох форм комічного: блазнювання, бурлеск і гротеск [Бахтін 1990: 339]. Блазнювання співвідноситься з невимушеним, нехитрим і незлим сміхом. Бурлеск має на увазі додаток зловтіхи, а в разі гротеску ми бачимо висміювання будь-якого предмета або явища за допомогою їх величезної гіперболізації, перебільшення. Функціонування комічного міцно взаємопов'язане з функціонуванням сміху і типами сміху, які з'являються у відповідь на виявлення комічного.

До основних видів комічного зараховують: сатиру, іронію, сарказм і гумор, парадокс. Серед вчених немає єдиної думки про розмежування форм комічного. Деякі виділяють дві базові форми комічного: гумор і сарказм (А. П. Квятковський, і М. Р. Желтухина). Іншої думки дотримуються, наприклад, С. І. Походня, Ю. А. Кирюхін, А. І. Диров і С. Г. Коншина, які виділяють іронію як окрему форму комічного. С. І. Походня вводить поняття «іронічний сенс» [Походня 1989: 126].

У свою чергу парадокс здається абсурдним і суперечить змістовному значенню затвердження характерного поняття, яке явно розходиться з загальноприйнятим.

Парадокс як словесну категорію визначають таким чином: здається абсурдним і суперечить змістовному значенню затвердження характерного поняття, яке явно розходиться з загальноприйнятим.

Категорія парадоксу включає в себе такі міркування як «невідповідність», «відхилення від норми», «контраст». Необхідно виділити наступні ситуації використання парадоксу в тексті:

- 1) парадокс оберігає значення від подальшого проходження по хибному шляху;
- 2) парадоксальна тенденція справи і слів позбавляє від необхідності серйозно ставитися до них;
- 3) парадокс використовується для вираження комічного ставлення до якої-небудь події об'єктивної реальності;
- 4) парадокс в тексті вживається для виявлення сприяння, відчуття збентеження до людини, яка опинилася в незручній ситуації;
- 5) парадокс може вживатися з метою пом'якшення протистояння;
- 6) парадокс чітко виставляє думку і виводить абсурдність в чітку лінію;
- 7) парадокс дозволяє висловити почуття по відношенню до того, для чого не існує соціально прийняттого або легкого способу вираження;
- 8) парадокс здатний розряджати обстановку, руйнувати бар'єри;
- 9) парадокс може служити для залучення й утримання уваги читача.

Парадокс є потужним засобом вираження емотивності. Емотивність – це не тільки слід емоційної реакції на образ, що лежить в основі значення, але ще і результат інтерпретації образної підстави в категоріальному просторі установок культур.

Парадокс виділяє найбільш важливе в тексті і служить критерієм наявності стилістичної значущості у тих чи інших елементах тексту. При сучасному стилістичному аналізі, розглядаючи художні тексти в їх цілісності та індивідуальній неповторності як складні внутрішньо організовані системи взаємопов'язаних і взаємообумовлених елементів, виділяються принципи, за допомогою яких текст тлумачиться як органічна єдність форми і змісту. Стилїстика пропонує типи висування, які включають в себе засоби створення експресивності, спрямованої на досягнення комічного ефекту.

It was a full hour before they could make up their minds to tell timothy. If only it could be kept from him! If only it could be broken to him by degrees (Galsworthy).

Літературознавці також лінгвісти, так само як філософи, також мовознавці, збігаються в думці, що темологічна зв'язка «парадокс - комічне» універсальна. Комічному у всіх формах притаманне протиріччя. Тому категорію парадоксу доцільно розглядати в аспекті комічного, через комічне, в ролі комічного.

**Висновки.** Таким чином ми приходимо до наступних висновків:

1) Парадокс, точніше його соціокультурний прототип, пов'язаний з ігровою ситуацією. Парадоксальні контексти зазвичай зв'язуються з комічним ефектом. Це природно, тому що для досягнення останнього комунікативне цілепокладання не обов'язково, так само як і не є обов'язковим наявність мети в грі.

2) Утворення узуальних фразеологічних парадоксів відбувається на тлі стереотипів категоризації, що відбивають типові лінгвокультурні прототипи.

3) Парадокс звертається в апеляцію до «серйозних» тем і намірів, якщо мовець вводить в контекст одиниці сенсу з протилежним вихідному екстенціоналом. Хто говорить, використовуючи випадковий парадокс, підвищує надійність обраної мовної стратегії. Вимагаючи, по соціолінгвістичним нормам, від слухача ігрової інтерпретації сказаного, він тим не менше висловлює стратегічно важливі думки і при цьому позбавляє слухача можливості адекватного по ефективності відповіді.

#### ЛІТЕРАТУРА

- 1.Иванова, И. П. Теоретическая грамматика современного английского языка / И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов. М.: Высшая школа, 1981. 285 с.
- 2.Швейцер, А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты / А.Д.Швейцер; отв. ред. В. Н. Ярцева. М.: Наука, 1988. 214 с.
- 3.Стилистические аспекты перевода: учеб, пособие / О. А. Сулейманова, Н.Н. Беклемешова, К. С. Карданова и др. М.: Академия, 2010. 176 с.
- 4.Набоков, В. Мистецтво перекладу / В. Набоков // Лекції з російської літератури. Нью-Йорк, 1960. С. 319.
- 5.Алимов, В. В. Художественный перевод : практический курс перевода: учеб, пособие / В. В. Алимов, Ю. В. Артемьева. М.: Академия, 2010. 256с.
- 6.Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу : навч. посіб. К.: Юніверс, 2003. 280 с.

**Pawlak Marta**  
*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego*  
*Bydgoszcz, Polska*

#### **SOCJOLOGICZNE UWARUNKOWANIA JĘZYKA FERDYNYANDA KIEPSKIEGO (NA PRZYKŁADZIE LEKSYKI I WYRAŻEŃ O NAJWIĘKSZEJ FREKWENCJI)**

Sitcom *Świat według Kiepskich* opowiada o losach polskiej rodziny, która zмага się z licznymi problemami, m.in. alkoholizmem czy długotrwałym bezrobociem. Jednak to, co wyróżnia ten serial na tle innych emitowanych w polskiej telewizji, stanowi komizm językowy. Bohaterowie nie posługują się poprawną polszczyzną – popełniają mniej lub bardziej rażące błędy fonetyczne, fleksyjne, frazeologiczne czy stylistyczne. Stosują też, charakterystyczne zresztą dla mówionej odmiany polszczyzny, liczne powtórzenia, wtrącenia czy zdania urwane. Zindywidualizowanie mowy bohaterów, będące odpowiedzią na hiperpoprawność języka oper mydlanych [1, c. 3-5], pozwala na wskazanie wyznaczników idiolektu poszczególnych bohaterów.

Celem niniejszej pracy jest zatem wskazanie takich elementów idiolektu Ferdynanda Kiepskiego, które cieszą się największą frekwencją w dwunastu odcinkach – od 517 do 528, które były emitowane od 6 września do 29 listopada 2017 r. na antenie Telewizji Polsat.

W tej pracy przyjmuję definicję języka osobniczego zaproponowaną przez Annę Wojciechowską i Mariana Bugajskiego. Zdaniem tych badaczy jest to „język mówiony przez jednostkę”; „zespół nawyków mownych jednostki w danym czasie”; „język pojedynczego użytkownika języka w danym okresie rozwoju tego użytkownika”; „mowa jednostkowa (idiolekt, język indywidualny, język osobniczy) to odmiana języka etnicznego używana przez jednego człowieka” [2, c. 24]. Ponadto zgodnie z zaleceniami Zenona Klemensiewicza ograniczę się do wskazania charakterystycznych dla Kiepskiego osobliwości oraz odrębności językowych [3, c. 574-575]. Katalogując wyznaczniki idiolektu, zastanowię się nad pełnionymi przez nie funkcje [4, c. 267-278]. Zgodnie z założeniami Marka Ziółkowskiego, jeżeli będzie to konieczne, uwzględnię kontekst społeczny, wiadomo bowiem, że zazwyczaj odbiorca, aby komunikacja przebiegała sprawnie, dostosowuje język wypowiedzi do adresata [5, c. 21].

Ferdynand Kiepski od wielu lat pozostaje bezrobotny, co wynika nie tylko z braków w jego wykształceniu (prawdopodobnie nie ukończył nawet szkoły podstawowej), lecz także z lenistwa. Utrzymuje go żona – Halina, która pracuje w szpitalu jako pielęgniarka i co miesiąc przekazuje mężowi pieniądze na jego wydatki (głównie alkohol i papierosy).

W języku głównego bohatera *Świata według Kiepskich* największą frekwencją cieszy się następująca leksyka:

- **przepraszam**, występujące najczęściej z przysłówkiem **bardzo**. Bohater stosuje je w sytuacjach, w których jego użycie wiąże się z ogólnie przyjętymi zasadami kultury, np. gdy zwraca się z pytaniem: *Przepraszam bardzo, panie Bocian. Pana Kazimierza szukam. Jest pan Kazimierz?* (odc. 519) lub wówczas, gdy tłumaczy żonie, w jaki sposób pozbyć się niechcianych gości: *No jak to co? No idź i powiedz, że **przepraszamy**, dziękujemy bardzo, ale już było miło, ale wypierdzielać prosze!* (odc. 518).

Jednakże takie użycie leksemu **przepraszam** należy do wyjątku. Najczęściej Kiepski stosuje je jako wtrącenie, które nie wnosi ze sobą żadnej treści, np.: *Ale, **przepraszam bardzo**, Halinka, ja żem to dla nas wszystkich* (odc. 518); *Halinka, **przepraszam bardzo**, czy ty nie możesz jednego zdania użyć bez słowa dupa?* (odc. 520); *Bardzo cię przepraszam, Halinka, ale ja z tym środowiskiem nie mam nic wspólnego. Ja owszem, **przepraszam**, jak przechodze obok i wychodze, to mi mówią dzień dobry, a jak wychodze od nich, to mi mówią do widzenia – kultura* (odc. 520).

Słowo **przepraszam** pojawia się w wypowiedziach Kiepskiego, gdy towarzyszą mu silne negatywne emocje, jak miało to miejsce w przypadku znacznie przedłużającej się wizyty krewnych: *Czyś ty oszalała? **Przepraszam bardzo**, ale może w twojej rodzinie tak sie robi, ale u mnie nie. **Przepraszam!*** (odc. 518) albo gdy nie rozumie, dlaczego żona ma do niego pretensje o to, jak zachowywał się przy gościach: *Ale o co się tobie rozchodzi, **przepraszam bardzo**, bo nie rozumiem?* (odc. 519).

- **proszę** używane w celach grzecznościowych w komunikacji zarówno z członkami rodziny, jak i osobami nienależącymi do niej: *No **prosze**, Halinka, liczą się w małżeństwie proste rzeczy, **prosze** ciebie, w małżeństwie dobrze zjeść, prawda* (odc. 522); ***Prosze** pana, ja wole tutaj z palcem w dziurze siedzieć niż panu kielbase dawać, **prosze** pana. Wypierdzielaj pan stąd!* (odc. 525); *Na obkoło, **prosze** księdza. Można iść tak na ukos. Niech ksiądz idzie już!* (odc. 525);

Jego zastosowanie może wynikać również z silnych, negatywnych emocji towarzyszących bohaterowi w chwili tworzenia wypowiedzi. Przykładem tego jest sytuacja, kiedy to w domu Kiepskich pojawia się zniechęcony sąsiad – Boczek, który przyszedł, aby naprawić zepsuty kaloryfer. W ramach podziękowania Halina chce poczęstować go obiadem, na co stanowczo nie zgadza się Ferdynand Kiepski. Obrażony Boczek grozi, że już więcej nie pomoże sąsiadom: *A **prosze** bardzo! I bardzo dobrze! I, panie, żadnego nie będzie żarcia, żadnego picia. I, panie, wypierdzielaj mnie pan w podskokach. Już! Natychmiast!* (odc. 525). Kiepski stosuje to słowo także wtedy, gdy żona nie chce dać mu pieniędzy: ***Prosze!** Chrześcijanka sie znalazła. No **prosze!** Do kościoła idzie, a miłosierdzia w sercu nie posiada dla bliźniego swego i zlorzeczy bliźniemu swemu* (odc. 527).

- **prawda** traktowane jako wtrącenie: *Jest huncwot jeden, jest huncwot jeden. Narzeczony jest tutaj, **prawda**. No tak, że jest młodość, **prawda*** (odc. 518); *Kto sie u nas na to cieciowanie najmie? Bo roboty tam za dużo nie jest, **prawda**, a kasa jest zupełnie niezła, przepraszam* (odc. 523); *No nie jest aniołek, ale, przepraszam bardzo, to jest pan prezes, **prawda**, jakiś szacunek jako do osoby publicznej to mu sie należy, no chyba nie?* (odc. 524).

- **no** mające na celu zaakcentowanie kwestii, np. przekazanie rozmówcy, że prezentowane przez niego obuwie przypadło Kiepskiemu do gustu: *No ładne, eleganckie są* (odc. 519) lub gdy przytakuje sąsiadowi: *No oczywiście, panie Marianie. Jak się człowiek spieszy, to się diabeł cieszy* (odc. 520).

Może ono stanowić również przejaw zdenerwowania – jak miało to miejsce wtedy, gdy żona nie chciała wyjawić bohaterowi, dlaczego jest obrażona: *Halina, ja dalej nie rozumiem, o co się tobie rozchodzi, **no!*** (odc. 519) albo oburzona Kiepska nie chciała otworzyć mężowi drzwi, mimo że ją o to prosił: *Halinka, ale otwórz na chwile. Ja ci tylko dam prezenta na urodziny i se pójde **no*** (odc. 519).

Bohater operuje również utartymi wyrażeniami, które funkcjonują w jego wypowiedziach od wielu lat:

- **paszon won**, będące zniekształconą formą rosyjskiego wyrażenia *пошёл вон* ‘spierdalaj’, które Kiepski stosuje w odniesieniu do zniechęconego sąsiada – Boczka, aby wyprosić go ze swojego domu, korytarza lub, jak zostało to w serialu określone, z publicznej, prywatnej toalety: ***Paszon won** mi stąd, ty chamie jeden!* (odc. 523); *Panie Boczek, nie udawaj pan mojej żony, bo ja pana po głosie rozpoznaję. Wydalaj się pan stamtąd szybko! I **paszon won** stąd!* (odc. 527); ***Paszon won**, ty grubasie pornograficzny. Poszedł stąd!* (odc. 527).

- **idę, kurde/noc jest, kurde/co jest, kurde** używane przez bohatera jako reakcja na to, że w środku nocy ktoś zapukał do drzwi: ***Idę, kurde. Noc jest kurde. Noc jest, kurde. Co jest?*** (odc. 517); ***Idę, kurde. Co jest, kurde? Noc jest, kurde!*** (odc. 518); *Zaraz, kurde! **No idę, kurde. No! Noc jest kurde! Idę. Co jest, kurde?*** (odc. 524).

- **kogo to do dupy niesie**, które Kiepski wypowiada, gdy w ciągu dnia ktoś zapuka do drzwi: ***Kogo to do dupy niesie?*** (odc. 523); ***Kogo to znowu do dupy niesie?*** (odc. 527).

- **nie rozerwię się** – stosowanej w tej samej sytuacji, co dwa powyższe przykłady: ***Idę, idę. Nie rozerwię się (...)*** (odc. 518); ***Idę, idę! Nie rozerwię się przecież, no! Co je...? Czego?*** (odc. 520);

Trzy powyższe wyrażenia podkreślają negatywną reakcję Kiepskiego na zaistniałą sytuację.

Poza tym Kiepski używa:

- **tak (...)** **nie będzie**, które stanowi sprzeciw na zastaną sytuację. Bohater wypowiada te słowa, gdy żona prosi go o podzielenie się z ciotką piwem: *Nie, nie, nie! Tak nie będzie! Wyjdź. Jak wyjmnę, to cię zawołam. I zamknij* (odc. 518), gdy z racji zmiany czasu obiad został podany wcześniej: *Tak być nie będzie! Tak być nie będzie. Oszukaliście mnie! Proszę mnie tutaj powtórkę obiadu o piętnastej zrobić. Natychmiast, proszę!* (odc. 520), , gdy Halina wyrzuciła fotel, na którym Kiepski siedział od wielu lat: *Tak dalej być nie będzie! Tak dalej...! Ja ci mówię – ty wchodzisz na moje terytorium, a ja mojego terytorium będę bronił jak niepodległości. I ja stąd wychodzę, i ja nie wiem, kiedy wrócę, ale jak wrócę, Halinka, to fotel ma być na swoim miejscu!* (odc. 528),

- **gównno to (kogoś) obchodzi** stosowane w odniesieniu do sąsiada – Boczka, który zadaje Kiepskiemu pytania: *Gównno to pana obchodzi! Idź pan stąd* (odc. 518); *Gównno to pana obchodzi. Paszon won!* (odc. 525);

- **nie wytrzymię**, co uwydatnia wściekłość bohatera. Kieruje je do Boczka, gdy ten próbuje się dowiedzieć, dlaczego jego sąsiad w nocy przebywa na korytarzu: *Nie no, ludzie! Nie wytrzymię! Nie wytrzymię! Wypierdzielaj mnie pan stąd! Natychmiast wypierdzielaj pan stąd!* (odc. 518) lub stanowi odpowiedź na informację, że krewne żony pozostaną u Kiepskich z dłuższą wizytą: *Halinka, ja tego nie wytrzymię. Ja je wszystkie poduchami powyduszam albo powybijam ciupagą* (odc. 518).

- **zasadzić komuś kopa/kopa w dupę**, które stosuje wobec nielubianego sąsiada – Boczka: *Panie, panie, ja zaraz wstanę, nogę ugnę w kolanie i takiego kopa panu zasadzę, że pan salto normalne w powietrzu robi* (odc. 518); *Panie, jak pan wie, to niech pan mówi, a jak nie, to kopa w dupę i wypierdzielać stąd* (odc. 520); *Panie, licz się pan ze słowami, bo panu zasadzę kopa w dupę tą ciupagą* (odc. 528). Świadczy to o tym, że bohater jest bardzo poirytowany zachowaniem sąsiada.

- **wychodzę i ja nie wiem, kiedy wrócę** – w ten sposób Kiepski manifestuje swoje rozczarowanie, ale i złość, jak miało to miejsce wtedy, gdy jego żona postanowiła wymienić stare fotele na nowe: *Tak dalej być nie będzie! Tak dalej...! Ja ci mówię – ty wchodzisz na moje terytorium, a ja mojego terytorium będę bronił jak niepodległości. I ja stąd wychodzę, i ja nie wiem, kiedy wrócę, ale jak wrócę, Halinka, to fotel ma być na swoim miejscu!* (odc. 528); *Nie no! Tak dłużej być nie może! Tak dalej być nie będzie! Ja ci oznajmiam, że w tym domu dojdzie do rozwodu jednej pani z drugim panem. Ja odchodzę i wychodzę, i ja nie wiem, kiedy wrócę* (odc. 528).

- **nie chcem, ale muszem** – ten wałesizm<sup>12</sup> podkreśla trudną sytuację, w jakiej znalazł się bohater, np. gdy Halina wraz z prezesem Kozłowskim wypija alkohol należący do Kiepskiego: *Nie no, muszę się napić. No nie chcem, ale muszem się napić. No muszem się napić!* (odc. 520) lub gdy musiał udać się na cmentarz w poszukiwaniu swojego starego fotela: *No ja nie chcem, ale muszem* (odc. 528).

- **ja se/sobie nie życzę**, słowa te wyrażają niezadowolenie, a wręcz sprzeciw wobec aktualnych wydarzeń. Kiepski wypowiada je do do sklepowej: *Pani Malinowska, jako rzymski katolik nie życzę sobie takich implikacji, dobrze?* (odc. 519). Stanowią one reakcję na to, że jego żona wraz z prezesem Kozłowskim wypija alkohol należący do bohatera: *Przepraszam bardzo, ale ja nie życzę sobie takich libancji w moim domu, no!* (odc. 520)

---

<sup>12</sup> wałesizm - powiedzenie, którego autorem jest były prezydent Polski – Lech Wałęsa.

oraz na to, że Boczek podjął się drobnych prac naprawczych w domu Kiepskich: *Nie będę żadnego palca do dziury wsadzał i ja se nie życzę grubasa w tym domu* (odc. 525).

- **o co się rozchodzi** stosowane przez Kiepskiego nie tylko po to, by wyrazić niezrozumienie, ale przede wszystkim by w ten sposób zaznaczyć rozdrażnienie z racji, że żona nie chce wprost powiedzieć, co ma na myśli: *Ale o co się tobie rozchodzi, przepraszam bardzo, bo ja nie rozumiem* (odc. 519); *Halinka, ja dalej nie rozumiem, o co się tobie rozchodzi, no* (odc. 519); *Przepraszam bardzo, ale ja nie rozumiem, o co się rozchodzi* (odc. 522).

Podsumowując, należy zaznaczyć, że często wykorzystywane przez Ferdynanda Kiepskiego słowa oraz wypowiedzenia sprawiają, że staje się on zindywidualizowaną postacią, którą można scharakteryzować nie tylko na podstawie zachowania czy sposobu ubierania się, ale także dzięki językowi. Dobierana przez bohatera leksyka określa go w sposób pośredni, jednakże to na jej podstawie można stworzyć prawdziwy portret bohatera.

Obraz tej postaci zdaje się być niejednoznaczny. Cechy, które można wywnioskować na podstawie słownictwa i wyrażen stosowanych przez Kiepskiego, to brak ogłady czy wręcz prymitywność. Jednak należy wziąć pod uwagę fakt, że zazwyczaj wypowiada je pod wpływem negatywnych emocji takich, jak zdenerwowanie czy złość bądź kieruje je pod adresem nielubianego sąsiada. Można dostrzec, iż bohater stara się używać także słownictwa, które kojarzy się pozytywnie, tj. *proszę* i *przepraszam*, jednak takie sytuacje nie zdarzają się często. Prawdopodobnie dobór leksyki przez Kiepskiego uwarunkowany jest tym, w jakim środowisku przebywa, ponieważ w jego otoczeniu przeważają osoby słabo wykształcone lub bezrobotne. Taką zależność między językiem a grupą społeczną, do której dana jednostka należy potwierdzają badania Ziółkowskiego.

### **Bibliografia:**

1. Bucknall-Hołyńska J., *Serial, o którym się fizjologom nie śniło (Świat według Kiepskich)*, [https://www.academia.edu/4124155/Serial\\_o\\_kt%C3%B3rym\\_si%C4%99\\_fizjologom\\_nie\\_%C5%9Bni%C5%82o\\_%C5%9Awiat\\_wed%C5%82ug\\_Kiepskich\\_](https://www.academia.edu/4124155/Serial_o_kt%C3%B3rym_si%C4%99_fizjologom_nie_%C5%9Bni%C5%82o_%C5%9Awiat_wed%C5%82ug_Kiepskich_). 13 c.
2. Bugajski M., Wojciechowska A., „*Teoria językowego obrazu świata*„ w *badaniu idiolektu pisarza*, „Poradnik Językowy”, 1996, z. 3. 76 c.
3. Klemensiewicz Z., *Jak charakteryzować język osobniczy?* [w:] A. Kałkowska[red] *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*, pod red., Warszawa, 1982. 913 c.
4. Sławkowa E., *Język pisarza jako metodologiczny problem stylistyki*, [w:] K. Maćkowiak, C. Piątkowski, J. Gorzelana, *Studia o języku i stylu artystycznym*, t. V: *Język i styl twórcy w kręgu badań współczesnej humanistyki*, Zielona Góra, 2009. 332 c.
5. Ziółkowski M., *Socjologia języka — szkic modelu teoretycznego subdyscypliny socjologii kultury*, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/20430/1/018%20MAREK%20ZI%3%93%C5%81KOWSKI%20RPEiS%2037%282%29%2C%201975.pdf> . 25 c.

### **Netografia:**

1. *Świat według Kiepskich*, reż. Patrick Yoka, <https://www.ipla.tv/wideo/serial/Swiat-wedlug-Kiepskich/759>.



***КОНЦЕПТОСФЕРА  
ТА МОВНА КАРТИНА СВІТУ***

## ЕВОЛЮЦІЯ КОНЦЕПТУ EPIDEMIC В ІСТОРИЧНОМУ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

**Постановка проблеми.** У зв'язку із викликами, що постали перед людством через COVID-19, у всіх галузях науки значного поширення набули дослідження, пов'язані із хворобами та здоров'ям населення. Безсумнівно, у першу чергу увага зосереджена на медичних та біологічних дослідженнях, а також – на простеженні впливу пандемії на економіку, безпеку та освіту. Утім, епідемії та пандемії як глобальні проблеми неможливо у повній мірі усвідомити (а, отже, і вирішити) без відповідних розвідок у царині філології – зокрема, тих, що досліджують історію формування концептів EPIDEMIC, PANDEMIC, CORONAVIRUS тощо.

Історичні трансформації і відповідна еволюція концептів у різні віхи розвитку суспільства та науково-технічного прогресу дозволяють не тільки осмислити роль і функції тих або інших концептів в історичному розвитку людства, але і з'ясувати їхній вплив на свідомість, культуру та навіть на загальну картину світу. Наріжним каменем цього дослідження є концепт EPIDEMIC, актуалізований у зв'язку з глобальними світовими викликами. Утім, незважаючи на очевидну актуальність та безпосередній вплив на формування світового порядку денного, у вітчизняному науковому дискурсі поки що бракує вичерпних досліджень, що були б присвячені концептам EPIDEMIC, PANDEMIC, VIRUS та їхньому походженню і трансформаціям.

Аналіз останніх публікацій показав, що тема привертає увагу мовознавців у зв'язку із COVID-19. Так, у 2020 році виникає чимало публікацій, пов'язаних із концептом CORONAVIRUS, його вербалізацією та проявами у медійному дискурсі, лексичними інноваціями, створеними у зв'язку із пандемією коронавірусу тощо (зокрема, роботи україномовних і російськомовних дослідників – Н. Долусової, С. Жаботинської, В. Катерміної, К. Красницької, Н. Степанюк, К. Яченко; зарубіжних – Z. Hu, S. Karami, Q. Li, Ö. Mahmut, Z. Yang, A. Zhang тощо). В англomовному науковому дискурсі наявні розвідки, присвячені концепту VIRUS, PANDEMIC, їх застосуванню та змінам у ході історії, а також особливостям функціонування (наукові роботи R. Cardilli, V. T. Covello, J. Clemens, M.E. Hanson, V. Langholf, A. Mitropoulos etc.). Утім, малодослідженими або взагалі не дослідженими залишаються питання еволюції концептів категорії медично-епідеміологічного дискурсу, що на нашу думку, потребує висвітлення.

**Метою статті** є спроба дослідити еволюцію змісту та сприйняття концепту EPIDEMIC у контексті міжгалузевих розвідок (включаючи філологію, біологію, право, медицину, історію, філософію, мистецтво та психологію тощо), а також представити хронологічну систему історичних трансформацій концепту.

Реалізація визначеної мети цієї статті передбачає виконання таких **завдань**: 1. Розглянути основні історичні підходи до розуміння та сприйняття концепту EPIDEMIC. 2. Проаналізувати сучасне значення концепту EPIDEMIC.

**Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Концепт EPIDEMIC є складовою медично-епідеміологічного дискурсу. Він представлений у більшості культур і мов світу через приналежність до професійного лексикону медиків і біологів, утім, не обмежується лише цією сферою застосування. На сьогодні помітно, що концепти EPIDEMIC, PANDEMIC, VIRUS etc. набувають значного поширення в історичному, медійному, художньому дискурсах; навіть у побутовій сфері. Частота їх вживання та транслювання у різних сферах людського буття можна пояснити глобалізацією сучасного світу, екологічними проблемами, які стають причинами поширення захворювань, економічним розвитком і його впливом на модернізацію медицини, доступністю інформації щодо здоров'я та хвороб населення, а також – популярністю соціальних мереж і блогів, в яких експерти (медики, біологи, науковці) можуть поширювати знання про ті або інші аспекти фізичного та ментального здоров'я людей.

Важко заперечити, що погляди людей на епідемії трансформувалися упродовж історії і прямо корелювали із науково-технічним прогресом, досягненнями у сфері інноваційної медицини, а також – з цивілізаційним розвитком суспільства загалом.

Згідно з дослідженням П. М. Мартін та Е. Мартін-Гранел, «...термін епідемія (від грецького ері [on] плюс demos [люди]), вперше використаний Гомером, набув свого медичного значення, коли Гіппократ використав його як заголовок для одного зі своїх відомих трактатів» [8]. У період до Гіппократа це слово використовувалося радше у політичному та філософському контексті, аніж медичному. Дослідник А. Віллас Боас зазначив, що цей концепт зазнав семантичної еволюції. Початкове його осмислення стосувалося народу та використовувалося письменниками й ораторами на позначення «...чогоось, що трапляється у народі» («...as something that happens “in the people” [epi demos]») [10]. Автор стверджує, що у такому значенні слово проіснувало століття і його використовували Платон, Теетет, Симпозіум, Парменід, Арістотель, Ксенофонт, Фукідід, Аристофан, Софокл. Із контексту запропонованих науковцями цитат давньогрецьких текстів розуміємо, що концепт EPIDEMIC стосувався тем внутрішньої та зовнішньої політики, репутації відомих осіб «у народі» і навіть громадянської війни як такої, що відбувається «серед народу» [10; 8].

Як було вже згадано раніше, медичного значення концепт EPIDEMIC набув уже після того, як він був використаний античним лікарем Гіппократом. У першій книзі «Епідемії» він дає характеристику кожному сезону, а потім – наводить опис характерних для кожної пори року хвороб і їх симптомів. Значну увагу медик приділяє конкретним випадкам і пацієнтам, описує їх зараження, симптоми та наслідки від хвороб [6]. Примітно, що серед дослідників (зокрема, позиції 8, 10 в списку літератури) ще і досі не вирішене питання походження та передумов цієї смислової трансформації слова. Без відповіді залишається і питання про те, чому Гіппократ використав у назві свого трактату слово «епідемії». Так, згідно з історичними дослідженнями [8] на той час були поширеними терміни, що відповідали хворобам, проблемам здоров'я і руйнації тіла, утім, слово «епідемія» для їх позначення не використовувалися.

Подальші смислові навантаження, яких набув концепт, додали йому більш конкретного та вузького значення, а також були прямо пов'язані з історичним контекстом та масовими зараженнями. Першим достовірно історично відомим випадком епідемії була чума в Афінах, яку описав у своїй роботі Фулідід. У своїй «Історії Пелопоннеської війни» він присвятив 25 глав цій епідемії, детально описуючи симптоматику чуми, її розповсюдження та причини виникнення, а також соціальні та економічні наслідки. Утім, саме поняття «епідемія» у своїй роботі Фулідід не використовував [4]. Цей період можна вважати початком формування у суспільній свідомості концепту EPIDEMIC як пов'язаного із масовим і швидким поширенням хвороби серед населення. Як бачимо, цей етимологічний шар уже охоплює медичне значення *epidemos* і входить у змістовний мінімум концепту EPIDEMIC.

Перша зареєстрована пандемія (світова епідемія) – Юстиніанова чума закріпила у колективному несвідомому небезпеку та смертоносність цього явища, остаточно змістила сприйняття концепту EPIDEMIC у негативний полюс. Більше того, у цей період він набуває асоціацій із невідоротністю, фатальністю та повною руйнацією. Так, письменник Прокопій Кесарійський, ставши свідком чуми писав: «Від чуми не було спасіння людини, де б вона не жила <...> багато будинків спорожніли <...> мало кого було можна зустріти за роботою» [2; с. 106].

Наступний етап в еволюції цього концепту відбувся у добу високого та пізнього Середньовіччя та має зв'язок із християнством і епідемією чуми. Хвороби, як й епідемії, у цю епоху найчастіше трактувалися як покарання за гріхи та зображалися метафорично. Одним із яскравих прикладів напівметафоричного сприйняття концепту EPIDEMIC є трактат XIV століття «Свята медицина» (*Le Livre de Seyntz Medicines (The Book of Holy Medicine)*), написана Генрі Ланкастерським. У цій роботі «...містяться найбільш широко відоме використання медичних метафор та образів для опису релігійного досвіду» («it contains the most extensive known use of medical metaphors and imagery to describe religious experience») [11]. Цей твір, написаний у розпал епідемії Чорної смерті, хоч і є автобіографічним і присвячений визнанню гріхів автора, направлений на найширшу аудиторію та покликаний покаятися усіх читачів та звернутися для захисту від чуми найперше до «лікарів душі», а вже потім – до «лікарів тіла»: «Most sweet Lord, have mercy on me and give me grace that I might with my tongue heal the foul wound of my mouth, and with my tongue clean it of the filth that is there, that is, by confessing the filthy sins of my mouth and all the others, by true confession, with heartfelt sorrow» [13].

Поруч із цим, у період Ранняго Відродження розпочинаються і перші спроби раціоналізувати містично-релігійну образну та значущу складову концепту EPIDEMIC. До прикладу, письменник Дж. Боккаччо зі скептицизмом і певним гумором пояснює смертоносність епідемії не її надприродним походженням, а звичайним нерозумінням лікарів і шарлатанів сутності проблеми: «Ніякі поради доктора не помагали од сього помору, ніякі ліки не ставали в пригоді: чи то вже така була натура хвороби, чи неуки-гоїтели (а тоді, крім учених медиків, порозводилось було багато лікарів та лікарок, що зроду й не нюхали медицини), не мігши знати, в чім сила недуги, не вміли прибрати на неї способу» [1; с.4]. Тоді ж активізуються

дослідницькі прагнення лікарів й учених, направлені на захист здоров'я та певну раціоналізацію людських уявлень про епідемії. Так, в епоху чуми з'являється 281 «чумний трактат», кожен із яких присвячений спробам зрозуміти причини епідемії та рекомендаціям щодо ефективного лікування тощо [12].

Чергові етапи еволюції терміну описані у дослідженні П. М. Мартіна та Е. Мартін-Гранел: «Термін «*uridime*» в середньовічній французькій мові бере свій початок з цих латинських слів, і далі він став «*erudime*» в 14 столітті, «*eridimie*» в 17 столітті, а потім «*epidémie*» в 18 столітті. Лише через 22 століття після Гіппократа, у другій половині XIX століття, терміни «*épidémiologie*» (1855), «*épidémiologique*» (1878) та «*épidémiologiste*» (1896) з'явилися у французькій мові» [8]. Автори стверджують, що в англійській мові схожі трансформації відбувалися майже одночасно зі змінами у французькій. Додамо, що друга половина XIX століття – визначний етап не тільки для епідеміології як медичної галузі, але і для розуміння терміну «епідемія» та концепту EPIDEMIC загалом. Він пов'язаний із постатями Л. Пастера, Р. Коха, А. Левенгука, Дж. Сноу та їхніми відкриттями, які остаточно обґрунтували раціональний підхід до розуміння концепту EPIDEMIC, затвердили його функціонування у медичному дискурсі та додали нових смислових відтінків до значення.

Словник-тезаурус 21 століття пропонує такі синоніми для лексеми «epidemic»: «widespread catching, communicable, contagious, endemic, general, infectious, pandemic, prevailing, prevalent, rampant, rife, sweeping, wide-ranging; widespread disease contagion, endemic, growth, outbreak, pest, pestilence, plague, rash, scourge, spread, upsurge, wave, what's going around» [9]. В Encyclopaedia Britannica знаходимо сучасну дефініцію лексеми: «Epidemic, an occurrence of disease that is temporarily of high prevalence. <...> The rise and decline in epidemic prevalence of an infectious disease is a probability phenomenon dependent upon transfer of an effective dose of the infectious agent from an infected individual to a susceptible one» [3]. Звернення до лексикографічних фактів надає нам можливість дослідити як основну, так і внутрішню форми концепту. Адже у цих синонімах ми простежуємо як і загальне, відкладене у колективній свідомості сприйняття концепту EPIDEMIC, так і те, що не доступне більшості людям, а відкрите для розуміння лише фахівцям у певних сферах (медикам, біологам, історикам і лінгвістам).

Таким чином, отримані факти підтверджують припущення авторки про те, що концепт EPIDEMIC пройшов крізь численні історичні трансформації. Розвиток лексичного значення слова «епідемія», яке номінує досліджуваний нами концепт, проходило шляхом диференціації й ускладнення змісту за рахунок нашарування додаткових смислів і відтінків значень. Останні, у свою чергу, пов'язані з релігією, науково-технічним прогресом, розвитком медицини та впливом спалахів масштабних світових епідемій на колективну свідомість населення світу.

Що стосується сучасної англійської мови, на сьогоднішній день концепт EPIDEMIC має переважно значення великого спалаху певної хвороби, використовується здебільшого у медичному дискурсі та найчастіше асоціюється у людей саме зі сферою здоров'я.

Було з'ясовано, що первинне значення слова «epidemic» відрізнялося від того, яке існує сьогодні. Вперше використане Гомером, а потім – іншими давньогрецькими письменниками і філософами, це слово означало щось, поширене у народі або в межах певної країни. Гіппократ став першим, хто використав слово «епідемія» у медичному контексті. Деякі смислові навантаження та відтінки додавалися, інші зникали, але у зв'язку з постійним активним прогресом людства в семантиці стало переважати розуміння епідемії як хвороби, що швидко та активно розповсюджується, зумовленої епідемічним штамом. Саме через розвиток біологічних досліджень, наукових відкриттів і покращення стану медицини концепт EPIDEMIC втратив або мінімізував свою релігійно-містичну складову. У сучасному світі багатшарова структура концепту EPIDEMIC включає в себе не лише базові параметри (поширеність, масовість), але й образні та асоціативні, що пояснюється відбитком історичного розвитку людства на колективній свідомості.

На нашу думку, проведене дослідження має практичну цінність та є перспективним щодо подальших досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Боккаччо Дж. Декамерон. / Пер. з італ. М. Лукаша. Х.: Фоліо, 2004. 672 с.
2. Даниэл М. Тайные тропы носителей смерти / Пер. с чеш. Е. А. Егорова; Под ред. Б. Л. Черкаского. М. : Прогресс, 1990. 416 с.
3. Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2020). Epidemic. Encyclopedia Britannica. Retrieved from: <https://www.britannica.com/science/epidemic>
4. Cohn, Samuel Kline. 2018. *Epidemics: hate and compassion from the plague of Athens to AIDS*. Retrieved from: <https://bit.ly/3edVf3G>
5. Grigsby, Bryon Lee. *Pestilence in Medieval and Early Modern English Literature*. New York: Routledge, 2004. 197 p.
6. Hippocrates. Of the Epidemics. Translated by Francis Adams. HTML anthology. Retrieved from: <http://classics.mit.edu/Hippocrates/epidemics.html>
7. List of etymologies of words in 90+ languages. Retrieved from: <http://www.ezglot.com/etymologies.php>
8. Martin, Paul & Martin-Grel, Estelle. (2006). 2,500-Year Evolution of the Term Epidemic. *Emerging infectious diseases*. 12. 976-80. 10.3201/eid1206.051263.
9. Roget's 21st Century Thesaurus, 3rd edition. A Delta Book. 2005. 977 p.
10. Villas Boas, A. Spirituality and Health in Pandemic Times: Lessons from the Ancient Wisdom. *Religions*. 2020. Vol. 11, 583. <https://doi.org/10.3390/rel11110583>
11. Virtual Mentor. 2006. 8(4). 256-260. <https://doi.org/10.1001/virtualmentor.2006.8.4.mhst1-0604>
12. Winslow, C., & Duran-Reynals, M. (1948). Jacme D'Agramont and the first of the plague tractates. *Bulletin of the History of Medicine*, 22(6), 747–765. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44442234>
13. Yoshikawa N. K. (2009). Holy medicine and diseases of the soul: Henry of Lancaster and Le livre de seyntz medicines. *Medical history*, 53(3), 397–414. <https://doi.org/10.1017/s0025727300003999>

## ТОПОЛОГІЧНІ ОЗНАКИ В ОПОВІДАННІ ПАНАСА МИРНОГО «ЛИХИЙ ПОПУТАВ»

Оповідання «Лихий попутав» – один із ранніх творів Панаса Мирного, текст якого складався неоднозначно і не одразу. У процесі перевидань письменник неодноразово повертався до тексту оповідання, вносячи значні зміни. Текст цього твору, перебував у постійному русі від першого до останнього друкування [7, с. 60].

У перші роки перебування Панаса Рудченка в Полтаві через свого брата Івана Рудченка (літературний псевдонім Іван Білик) він становив зв'язки з львівським журналом «Правда», надіслав туди свої твори. У 1872 році з'явилися перші його публікації – вірш «Україні» і оповідання «Лихий попутав». А через два роки на сторінках того ж журналу побачили світ «П'яниця» і нарис «Подоріжжя од Полтави до Гадячого» [1, с. 34].

За життя автора оповідання друкували шість разів (окрім першодруку, збірка «Збираниця з рідного поля» – Київ, 1886; окремі видання – Полтава, 1899; Львів, 1901; Київ, 1903; «Книжка перша творів» – Київ, 1903). І зв'язок між текстами названих публікацій непрямий. У цьому ланцюзі намітилися, власне, дві лінії. По-перше, одна з найпізніших прижиттєвих публікацій твору (окреме львівське видання) повністю відтворює першодрук. Судячи з усього, прямої причетності до неї автор не мав. Іншу лінію в історії тексту твору започатковано збіркою «Збираниця з рідного поля», у котрій оповідання «Лихий попутав» подається в новій редакції, яку повторено в пізніших прижиттєвих виданнях твору (окремі полтавське та київське видання, «Книжка перша творів»)[3].

Судячи з прочитаних книг, можна вважати, що завданням Панас Мирного було «просто і правдиво» описати життя своєї країни. У молодості, він записав у своєму щоденнику «Не хочу тієї слави, їй Богу, не хочу. Вся моя слава – Україна. Якби я їй добра хоч на макове зернятко зробив, то б і мені була слава» [4]. Відповідно до цих слів, письменник створив декілька продуманих та прожитих творів, що розкривають перед собою в яскравих образах, живу картину соціального життя лівобережної України. Своїми творами, автор намагався розкрити усі проблеми, які він бачить у народі, де несправедливість та злочин, коються над людьми, котрих вважають маленькими. Відправною точкою для Панаса Мирного є кріпосне право, котре поступово зживає себе і переходить в іншу стадії «вільної праці».

Оповідання «Лихий попутав» Панас Мирний починає, як спомини дівчини на ім'я – Варка Луценкова. Їй вісімнадцять років, вона молода, здорова та весела «як та пташка по весні» [2, с. 30]. Одна біда в неї, батьків забрала холера, коли вона була ще дитям, та залишилась вона жити у домі дядька, де з ранку до вечора «як муха в окропі» працює на благо дядькової сім'ї.

Дім для головної героїні є місцем де вона завжди зайнята роботою, спочатку у сім'ї дядька, потім у наймах господині. У домі вона кляне свою долю та мріє про власне, вільне життя.

Вулиця для Варки є місцем свободи, як у селі так і у місті. Вона виривається із хатніх справ та постійних обов'язків до дівчат та хлопців, та може нарешті показати себе у всій красі, гучно заспівуючи пісні, жартуючи та вперше закохавшись. Також вулиця стає для неї місцем, де вона дізнається гірку правду про брехню та зраду, а також здійснює злочин, про який вона буде довго пам'ятати.

У селі ми знайомимось з головною героїнею та її важким життям. З села вона хоче втекти, і коли виходить з нього то відчуває легкість та веселість «так неначе знову на світ народилася» [2, с. 31], але село не йде від Варки, воно залишається самій її суті, разом з довірливістю та наївністю, коли її обманує коханий. У селі вона знає одні негаразди, там завжди до неї ставляться як не до людини, а як до собаки, котру можна вигнати посеред ночі на вулицю з малою дитиною на руках.

Побиванка – край міста, у який прийшла Варка щоби найматися до Мотрі у помічниці, вдови з чотирнадцятирічною дитиною.

У місто вона відправляється щоб залишити колишнє життя позаду, та щоб нарешті почати вести своє власне, а не працювати на добробут інших. І спершу у неї виходить, місто їй подобається, вона відчуває, що воно її прийняло як рідну, і люди тут добрі, та вона себе відчуває краще ніж будь-коли. Так минає рік, вона отримує свою першу зарплатню, та не може натішитись. Дуже скоро вона зустрічає свого коханого, міського, гарного парубка, та її життя наповнюється справжнім щастям, поки вона не вирішує піти спати однією літньої ночі у коморі.

У коморі збуваються всі мрії Варки, коханий хлопець обіцяє що візьме її за себе, та їй здавалось «буцім я літала по широкому світу, билася крильцями у синє небо» [5, с. 3].

Гірку правду вона дізнається прийшовши до млина під час прогулянки у часи смутку. Вона чує розмову коханого з другом, та дізнається що той її обдувив, та одружуватись з нею не збирається. Після цієї події героїня більше не знає ні добра, ні радості. Кругом неї все сильніше згущується темрява, серед якої не має світла для її новонародженої дитини, та для неї самої.

Минає одна пора року за іншою, проходить другий рік служби у наймах, та їй доводиться покинути місто повернувшись до села, вона виходить на поле, знову бачить схожу картину, коли йшла з села до міста «місто у диму куріється, синіє здалі, бані на церквах миготять, панські будинки біліють, як сніги весною по лісах» [2, с. 50], та тільки на цей раз вона бачить у місті не надію та мрії, а біль, який воно їй причинило, та бажає йому «Бодай ти, місто, вогнем знялось, крізь землю пішло!». Вона разом з дитиною повертається у дім, у котрому їй здається тепер зовсім чужим. Собаки їй не пізнають, та навіть старший син дядька не впізнає одразу.

Коли однією нічю місяць світить у вікно, всі у домі сплять окрім Варки. Поряд спить дитина, вона дивиться на неї та у місячному сяєві бачить свою дитячу пору, дівування – «все-все, до самого непримітного» [2, с. 54]. Місяць та ніч для Варки, як і для більшості людей стає порою спогадів по минулим дням, що були кращі ніж тепер, по мріям, котрі не збулись, та планам, що тепер змінились. Вона



бачить моменти зі свого життя, поки не доходить до коханого що обманув, та його жахливого реготу. Вона дивиться на дитину, та бачить і відчуває його поряд з собою, от того й хапає дитя за горло.

Варку виганяє з дому дядько, вона ночує в дома у сусіди, і вона їй радить йти у волость шукати справедливості для себе. Волость залишається єдиним шансом для героїні хоча б на якесь добро до себе. Вона йде, а по дорозі помічає що не взяла з собою хліба, а на вулиці глибока, холодна осінь. Вона відчуває себе погано «аж шкура болить» [5, с. 6], а дитина на руках кричить та плаче. Здається, що до волості лишилось небагато, героїня заходить на міст, де здійсниться її подальша судьба. Вона марить, та бачить весілля зі своїм коханим, як грає музика, ходять люди, то туди то сюди; усюди столи стоять, а на столах напитки та їжа...

- Дивись, яка дитиночка? Як квіточка! Як виросте, у школі віддам, грамоти навчу [2, с. 56].

Вона віддає дитину, а після нічого не пам'ятає. Очунялася вона вже у тюрмі, туди її посадили, за те що дитину у річку кинула. Там вона просиділа цілий рік.

Після тюрми її відправили у монастир, там вона проробила півроку. Гуменя того монастиря, до вона була казала: «зробила ти гріх тяжкий, як би рідного батька або матір на той світ звела. То тебе, – каже, – лихий попутав, то він на все зле й навів і буду тебе аж до сорока літ усе стерегти. Гляди!...Молись, одмолюйся, од його тільки молитвою й одіб'єшся, а більше нічим... І дасть тобі Господь добра усякого, доживеш ти вік у спокої» [5, с. 6].

Світ Варки Луценкової – малий та безжалісний. Від самого дитинства, після смерті батьків, вона не знає ні любові, ні жалю. З усіх сторін, починаючи від людей, та закінчуючи власною долею, її шпиняє навколишній світ. Напевно це через те, що вона простака, в неї немає досвіду життя, вона не розбирається у людях, та намагається бути як усі. В неї відбувається бунт характеру, лише одного разу, коли вона вирішується піти з дому, на пошуки іншого шляху, де вона зможе працювати на власну долю.

Усе її життя проходить у роботі, с поза ранку, до сходу сонця, день у день. Все що вона бачить, це хата, в якій вона закарбована, та люди, які їй не милі. Все що вона бачить за життя – це село, дорогу між селом і містом, вулиці та саме місто.

Автор скупиться на опис світу, який бачить героїня. Він більше загострює думки на її відчуттях, коли їй сумно, або радісно, коли вона в думках, чи не знає, що їй робити далі. У такі моменти, він береться за опис природи. Так, у момент зустрічі з коханим хлопцем «небо палало, як вогнем», а коли він йде від неї, героїня помічає «захід поблід, пожовк» [5, с. 3]. Події, які трапляються у оповіді, майже завжди малюються у якийсь колір, дивлячись зі стану, який охоплює у цей час героїню: будь то сум, то він – чорний; збудження – червоне; розчарування – жовте.

У діалогах, персонажі іноді балакають приказками, або крилатими виразами. Часто героїня веде внутрішній діалог з собою. Це відбувається у моменти, коли в неї морально не стабільне відчуття світу.

Цим оповіданням, Панас Мирний показує, яке несправедливе суспільство по відношенню до маленької жінки, яка намагається якимось зачепитися за маленькі гілки щастя.

Головній героїні багато від життя не потрібно, всього-то місце де спати, праця за гроші, трошки любові та поваги. Але і цього вона не отримує, а якщо і отримує, то на невеликий проміжок часу, або під призмою лестощів та брехні.

Панас Мирний дуже чітко показує суспільство та безвихідність положення людини, яку осудили, та яка не розуміє що їй робити далі. Він показує, як важко жилося людям, особливо жінкам, котрих не ставили ні у що, окрім хатніх справ. Тому це оповідання наповнене всеосяжної печалю людини, котра була усіма відкинута та залишена безжальному життю років царизму.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Є.Є. Радченко, О.І. Володарець. Панас Мирний. Життя і творчість у фотографіях, ілюстраціях, документах К.: Радянська школа, 1983. 160 с. (34 с)
2. Панас Мирний. Твори в двох томах. К: Київ. Наукова думка. 1989. 751 с.
3. <https://md-eksperiment.org/post/20181127-panasa-mirnogo-1870-h>
4. [http://ocls.kyivlibs.org.ua/mirni/tvori/Shodenniki\\_Mirni/Shodenniki\\_Mirni.ht](http://ocls.kyivlibs.org.ua/mirni/tvori/Shodenniki_Mirni/Shodenniki_Mirni.ht)
5. <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=2612>
6. <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/31951/02-Noncharuk.pdf?sequence=1>

**Калужская Л. О., Кирчева Ю. А.**  
*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

#### **СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТАМИ BLUE И GREEN**

Фразеологизмы стали объектом пристального изучения. Сложность, многоплановость феномена фразеологизма инициировали исследование особенностей этимологии, структуры, семантики, функций устойчивых словосочетаний (В. Виноградов, О. Кунин, О. Смирницкий, Л. Смит).

Современные исследования в области фразеологии посвящены лингвокультурологическим, переводоведческим, когнитивным аспектам фразеологизмов. Отдельного внимания требуют вопросы изучения фразеологизмов в процессе освоения иностранного языка [3, 2].

Цвет, его осмысление, влияние на человека неизменно привлекают внимание специалистов разных сфер. Психологи, дизайнеры, маркетологи, лингвисты изучают особенности цвета. В фокусе внимания лингвистов находится картина мира, сложившаяся в определенной лингвокультуре. Эта картина мира влияет на мировоззрение носителей языка. Цвет, его восприятие в прямом и переносном значении в лингвокультурах представлены неодинаково. Символика цвета, его переносные значения имеют особенный интерес для исследования картины мира

представителей отдельной лингвокультуры [1]. Наша работа посвящена семантике англоязычных фразеологизмов с компонентом *blue* и *green*.

В процессе развития языков формировался особый слой лексики – фразеологизмы. Фразеологизмы тесно связаны с культурой. Например, единица *to welsh on someone\something*, которая означает «нарушить данное слово, не выполнить обещания», своим появлением обязана сложным отношениям между англичанами и уэльсцами в прошлом. У цветообзначений в английском языке также образовалась особая, культуроспецифичная семантика. Слово *purple* имеет переносное значение «королевский, благородный», поскольку в прошлом одежда такого цвета носилась персонами высокого ранга. Прилагательное *blue* имеет переносные значения «печальный, унылый, пуританский, строгий, аристократический». В семантике прилагательного *green* представлены значения «незрелый, молодой, неопытный, наивный, энергичный, завистливый, ревнивый».

Фразеологизмы, которые содержат номинацию цвета, возникают преимущественно на основе метафорического или метонимического переноса. Так, фразеологизм *white lies* образован на основе метафорического переноса. Компонент *white* несет семантику «хороший, позитивный». Устойчивое словосочетание *men in white coats*, обозначающее медиков, появилось благодаря метонимическому переносу.

В процессе исследования фразеологизмов группы холодных цветов с компонентами *blue* и *green*, мы пришли к выводу, что в основном эти единицы имеют отрицательное значение. Например, идиома *talk till (one's) face is blue* обозначает говорить (о чем-либо) неоднократно и долго, особенно, когда никто не слушает.

Синий цвет символизирует доброту, верность, постоянство, расположение, а в геральдике обозначает честность, добрую славу и верность. В фразеологизмах с компонентом *blue* широко представлена семантика «печальный, мрачный». Все знают о таком музыкальном стиле, как блюз. Эту музыку можно назвать спокойной, даже печальной. По-английски название этого стиля – «*blues*». Название «*blues*» произошло от выражения «*blue devils*» – меланхолия, тоска. Отсюда есть несколько схожих по смыслу выражений: «*the blues*» – меланхолия, хандра, «*dark/navy blue*» – испуганный, печальный, подавленный, «*blue study*» – мрачные раздумья, тяжёлые мысли.

Например, когда человек говорит: «*I am feeling blue*» – это значит, что он хочет сказать, что ему грустно. Также, когда о человеке говорят: «*He is as blue as the devil*» подразумевают, что он очень мрачный.

У многих народов этот цвет – символ неба и вечности. А у англичан, наоборот, синий цвет не всегда и не везде имел положительное значение. Для них синий цвет связан с мрачным, пугающим. Черты, ведьмы, привидения по пересказам часто были в голубом наряде. Была примета, если встретишь женщину в голубом фартуке, то с тобой случится несчастье. Люди не красили дома, окна в голубой цвет. Такое мировоззрение нашло отражение в следующем фразеологизме *blue Monday*. Это словосочетание является названием дня в январе (как правило, третий понедельник месяца), который, как сообщается, является наиболее удручающим днем в году для стран Северного полушария.

Зеленый цвет действует успокаивающе, но выяснилось, что он может оказывать и угнетающее впечатление. В значении фразеологизма *green-eyed monster* имеется в виду очень ревнивый человек, потому что зеленый цвет – это традиционно цвет ревности.

Далее рассмотрим некоторые фразеологизмы группы холодных цветов, которые несут положительное значение. Фразеологическая единица *blue ribbon* обозначает приз за первое место; на соревнованиях человека, который выигрывает первое место, часто награждают синей лентой.

Фразеологизм *get the green light* используется для выражения значения получить разрешение на продолжение определенного действия или задачи.

Зеленый цвет символизирует покой, тепло. Этот цвет традиционно для многих народов и стран символизирует всю растительность, плодородие. Например, *have green fingers* или *have a green thumb* употребляются в значении «иметь хорошие руки», когда говорят об опытных садоводах и огородниках. В английской фразе «*She has a green thumb*» речь идет не о том, что цвет ее пальцев изменился, а о том, что у нее «легкая рука», то есть она любит землю, растения, и именно у неё всё хорошо растет в саду или огороде.

В английской языковой картине прилагательное *green* зафиксировано как символ молодости, неопытности: *as green as grass* – очень молодой, неопытный, *greener* – новичок, неопытный, простак.

Существует большое количество фразеологизмов, которые могут использоваться для обозначения семантики чувств и эмоций. Рассматривая фразеологизмы с компонентом **color**, мы заметили, что значительная часть идиом связана с обозначением эмоций, а именно страха, испуга, гнева, смущения и все они имеют отрицательное значение. Приведем следующие примеры со всеми компонентами:

- *a blue funk* – чрезвычайно тревожное, нервное или страшное состояние;
- *(as) green as grass* – очень зеленого цвета; неопытный и, возможно, наивный;
- *green-eyed monster* – очень ревнивый человек;
- *green with envy* – полный желаний чьей-то собственности или преимуществ; очень жадный, завистливый.

Также существуют такие идиомы, которые несут нейтральное значение, или как положительное, так и отрицательное, в зависимости от контекста. Приведем несколько примеров:

- *men (and women) in blue* – полицейские, милиция;
- *green room* – закулисная комната в театре, которой актер может пользоваться, находясь вне сцены.

Итак, проанализировав 100 фразеологизмов с компонентом **color**, мы можем сделать вывод, что подавляющее большинство фразеологических единиц имеют отрицательное значение. Также в каждой группе есть фразеологизмы, которые несут нейтральное значение, или как положительное, так и отрицательное, в зависимости от контекста.

Также следует отметить, что фразеологизмы с компонентом **color** содержат в своей семантике национально-культурный компонент. В них сохранились отпечатки этнокультурных традиций, верований.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева Е. Я. Цветообозначение как источник лингвокультурологической информации // Сборник статей по итогам III-й международной конференции «Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В. Г. Гака», Москва, 2018. С. 94-99.

2. Калужська Л. О., Гончарова О. А. Методичні особливості навчання фразеологізмів на уроках англійської мови в початковій школі // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету, Умань, 2020. Том 2. №1. С. 58-64.

3. Kövecses, Zoltán. A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context. *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy* / ed. by M. Pütz, S. Niemeier, and R. Dirven. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2012. P. 87-116.

**Колева Красимира**

*Шуменски университет*

*„Епископ Константин Преславски“*,

*Мелитополски държавен педагогически университет*

*„Богдан Хмелницки“*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4938-9427>

## ЕЗИКЪТ НА РЕПАТРИРАНИТЕ ОТ ТУЛЧАНСКО

### БЕСАРАБСКИ БЪЛГАРИ

#### (Ч. 1. Устойчиви граматични черти в прономиналната система)

Статията е част от по-голямо изследване на езиковата ситуация в селища с компактно българско население от Югоизтока и Североизтока на българското землище, мигрирало принудително в резултат от военните кампании на Балканите между Руската и Османската империя през 18 и 19 в. с кулминация Кримската война (1853-1856), последвалият реванш през Руско-Турската война (1877-1878) и решенията на великите сили за възстановяване на статуквото отпреди Кримската война в резултат на преговори и договори, завършили с Крайовската спогодба (1940).

Миграционните процеси в тази кръстопътна за Европа територия с етнически смесено население са от векове, имат перманентен характер и са с различни посоки. С най-тежки последици за големи маси от българското население са периодичните военни конфликти, довели до Източния въпрос. Населението от театъра на военните действия (Източна / Одринска и Северна Тракия, част от Мизия и Южна Добруджа) е принудено да се изсели в Бесарабия [1]. Както е известно, в Добруджа не е останало старо местно българско население [2].

**Добруджанският въпрос** за принадлежността на територията, населението и историческото наследство в този голям ареал на Югоизточна Европа възниква след Руско-турската война (1877-1878). Според конюнктурата границата между Румъния и България в Добруджа непрекъснато се измества на юг в полза на Румъния, въпреки че тя има официална позиция по въпроса: *Както географско-икономически, така и етнически, и исторически Добруджа не съставлява част от нашата територия. Разположена отвъд Дунава, тя е естествено продължение на България; населена е най-вече с българи, турци, татари. В нея румънци няма* [3].

**Крайовската спогодба** е договор, подписан на 07.1940 г. между Царство България и Кралство Румъния след тежки преговори под надзора на великите сили (главно Германия, СССР и Италия) по време на Втората световна война. В резултат на Букурещкия договор след Междусъюзническата война (1913) Добруджа е окупирана от Румъния и властите заселват 88000 румънци, принуждавайки 68000 българи от северната част да се преселят само с малко имущество и със стадата си. Румънските заселници са оземлени с отнетата от българите от Северна Добруджа земя като компенсация на румънските поземлени имоти, създадени в Южна Добруджа.

В този сложен исторически контекст съдбата на българите от Тулчанско е тежка и е показателна за живота на бежанците, платили цената на статуквото, установено в „коридора“ със стратегическия излаз на Черно море. Изследването на езика и културата на това население е трудна, но важна задача.

Тук сравнявам старото и новото в езика на българите от две съседни тулчански села при универсалната и най-устойчива граматична система – местоименната – с убеждението, че този клас думи е част от **езиковата картина на света**, особено информативна за етнически общности, попаднали не по своя воля в нова и чужда в езиково и културно отношение среда.

**Горна Чамурла** и **Долна Чамурла**, Тулчанско, са съседни села в Северна Добруджа, на 10-12 км едно от друго [4, с. 178 – 179]. Селищните названия са образувани от апелатива *самур* (‘глина’ < тур.), използван за строителен материал и досега в бесарабските села. Горна Чамурла / Горно Чамурлии е село с преобладаващо българско население. [5, с. 215]. Днес *Seamurlia de Sus*, Чамурлия де Сус е в землището на румънската община Харманджия / Бая, Тулчанско. Населението е 1258 д. (2002). Долна Чамурла / Долно Чамурлии е българско село близо до гр. Бабадаг. Първата българска църква в селото е построена в 1825 г., а в 1830 е открито и българското училище. Сега *Seamurlia de Jos*, Чамурлия де Жос е център на община в Окръг Тулча, Румъния. Наброява 1258 души (2002).

Двете села са основани от българи бежанци от Източна България, които са живели преди това (през втората половина на XIX в.) в Бесарабия. Не е известно кога точно бежанците са напуснали родните си места. Селата в Тулчанско са били чисто български. По сведения на днешните потомци в Горна Чамурла са се заселили семейства от Провадийско, а в Долна Чамурла – от Ямболско и Севлиевско. Информатори споменават и за македонци, живели известно време във Влашко. След задължителната размяна на население между България и Румъния в резултат от Крайовската спогодба (07.09. 1940 г.) чамурлийци се заселват в Южна Добруджа в

няколко съседни добрички села. Част от населението на Горна Чамурла живее компактно в Добрево и Овчарово, а останалата част – в селата със смесено население Пчеларово и Дъбовник, в което има най-голям брой чамурлийци (около 200 души). Наблизо са и преселниците от Долна Чамурла – в селата Бежаново и Спасово, които също са съседни и са със смесено население. Етно-демографска характеристика на населението в Южна Добруджа прави Максим Сл. Младенов [6, с. 399, с. 419].

И двата говора са **източни**. Те не са изследвани за Българския диалектен атлас.

Като **мизийски** преселнически говор от Провадийско е описан от Диана Добрева ойколектът на Горна Чамурла [7]. М. Сл. Младенов посочва, че диалектът на преселниците от Горна Чамурла в селата Добрево и Овчарово спада към **шуменско-преславския тип на мизийските говори**, но за езика на селата със смесено население Дъбовник и Пчеларово липсва информация.

Говорът на преселниците от с. Долна Чамурла е проучван в края на 80-те години на 20-и век. Данните се съхраняват в Диалектния архив на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“. Те сочат, че в резултат на вековните контакти между балканско, тракийско и мизийско население се е получил **смесен източен говор**.

Сравнението между двата чамурлийски говора е важно по няколко причини:

Населението от двете села за един и същи период има еднаква демографска характеристика. Миграционните процеси са протичали паралелно и са сходни.

Липсват достатъчно сведения за точното локализиране на населението преди началото на миграцията, чието начало се датира преди повече от два века.

Населението е живяло един век в условията на българско-румънски билингвизъм, което води до консервиране на едни и до разколебаване на други елементи от езиковата система.

Турското влияние е главно в областта на речника. Значението на тези думи е избледняло в езиковото съзнание на населението.

Влиянието на книжовноезиковите процеси върху диалектната система не бива да се пренебрегва.

Днешното разпространение на чамурлийските говори в селища и със смесено население прави езиковата ситуация в тях по-сложна.

Сравнението между два териториално близки говора, изпитали еднакви външни влияния, може да даде отговор и на въпроси, отнасящи се както до вътрешносистемния им езиков развой, така и до интеграционните процеси между двата типа диалекти.

Много подходящ материал за сравнение са местоименните системи като най-устойчиви в езиците. Що се отнася до българския език, те са още по-интересни заради неравномерния ход на развоя от синтетизъм към аналитизъм. Съвременното състояние на проминалната система в българския е най-убедителна илюстрация на съотношението статика ~ динамика в сравнително устойчивото граматично равнище.

Личните местоимения имат форми за лице, число, род (в 3 лице, единствено число) и падеж (именителен, винителен и дателен). Косвените облици са пълни (със самостоятелно ударение) и кратки (клитики). Употребата им е в зависимост от синтактичната им служба.

В двата чамурлийски говора личните местоимения са източни по тип от системата : **аз – той – те**.

**Третоличните местоимения** като сложни хибриди между персоналиите и демонстративите се отличават с разнообразие във формите и употребите.

Облиците им в именителен падеж се характеризират със следните общи особености:

При сингуларните форми няма изравняване за мъжки и среден род, характерно за тракийските говори.

В множествено число еднаква е само формата **те // т'е**, напр.: *те нъли писаа са за румънци* (Долна Чамурла); *т'е гон'ът ни од'елит'е на рабута* (Горна Чамурла).

Различие има в ойколекта на с. Горна Чамурла. Тук се употребяват и персоналните форми **тий // т'ей** по аналогия с облиците за първо и второ лице, единствено число *ний* и *вий*, както е в мизийските и балканските говори, напр.: *тий б'аа на рабутъ с кръсниць Йанъ*; *тий мл'огу мъ курит*; *т'ей били ж'уви, мър*.

В акузатива се наблюдават еднаквите за двата ойколекта местоимения:

В единствено число пълните форми **негу, нейъ** и кратките им съответници **гу, йъ**.

И в двата говора се употребява кратката форма за женски род **гъ // га**, характерна за шуменско-преславския подтип на мизийските говори и за тракийския тип диалекти в Добруджа, напр.: *ши гъ земим нейъ, ши гъ сложим на соската* (Долна Чамурла); *кът б'еши бол'нъ, одиуми да га убиждами у т'ау* (Горна Чамурла).

В множествено число в ойколекта на с. Горна Чамурла формата е **т'ау**, а в говора на с. Долна Чамурла - **т'аф**, както е на североизток.

Кратката плурална форма е **ги**.

Изненадва фактът, че тук липсва характерната и за мизийските, и за балканските говори вариативност.

Във всеки от чамурлийските говори се срещат специфични архаични особености:

В диалекта на с. Горна Чамурла се наблюдават формите **тòгу** (за мъжки и среден род) и **т'ийе // т'ейе** (за женски род) – акузативни облици на личното местоимение, напр.: *т'а шъ съ ж'ени – когуту искъ, тòгу шъ земи; спурет тòгу и ас т'еглъ; наместу т'ийе, з'еу другъ коткъ; той издърджа т'ийе и т'а си устаи дицата; кутр'ату мъ бреса, т'ийе шъ зъмнъ*.

Любомир Милетич преди повече от век регистрира интересен факт в шуменския говор: „Родителната форма **того** във функция на общ косвен падеж в редки случаи се появява и като следпоставен член“: *на попатъго го даде; спорет олътъго теле търс'ет; чил'акатъго з(и)йан сториха* (Шумен). Според учения, който очертава ареала на тази архаична особеност, „примерите представляват последните остатъци от пълното някога сложно склонение на съществителното и члена“ (8, с. 85). Очевидно в резултат от неравномерния развой към аналитизъм до края на XIX в. косвената форма за мъжки род **того** е била жива в шуменския говор, но вече не се е срещала формата за женски род, а за среден род тя не е съвпадала с облика за мъжки род.

В съвременната езикова ситуация тези архаични форми се откриват само в говора на мизийски преселници в Бесарабия, установили се там преди повече от двеста



години. Това потвърждава близостта на горночамурлийския диалект с мизийските говори.

В идиолектите на по-възрастните информатори от с. Долна Чамурла се среща пълната винителна форма за женски род **нези**, напр.: *църквѣтъ има кой да утгувар'а за нези*. Тази особеност е характерна за одринския подтип на тракийския тип говори.

В ойколекта на с. Горна Чамурла функционира генерализираната кратка форма **и**, напр.: *Иван ли? – Ч'есту и виждѣм тука; Зелник ли? – Купи, шѣ и точѣ; Шѣ и видиш кѣковий чил'ак б'еши; Вѣл'нѣтъ ич не и прид'еми; Ни ър'есѣуми тийе, чи и сринѣуми; Налей удѣ, тури и у куптору; Дит'ету си искѣ н'егууту, искѣ да и нараниш, да и присушиш; Д'аду шѣ пусти магариту, шѣ и распрегни; Б'епчиту ми, ни и дуw'едwѣ дѣ и вид'ѣ; Кѣту и пустиѣ мъж'ету, сички трѣгнѣуми; Чинийт'е да и истриwѣм ли? Купиу уни wѣглишѣтъ, чи кѣту и гуриш, пушиш, пушиш.*

Факт е, че в шуменския говор акузативното местоимение **и** се употребява само за среден род.

При формите за дателен падеж еднакви за двата говора са както пълните форми, които са аналитични, така и кратките **му**, **и**, **им**.

Различия се наблюдават в употребата им.

В косвените падежи дублирани местоимения се срещат само в говора на с. Долна Чамурла, докато в ойколекта на с. Горна Чамурла се използват или само пълните, или само кратките форми, т.е. липсва балканизмът удвояване на косвените форми, срещащ се във всички източни говори, напр.: *Нѣ негу му съ одиши дѣ учи* (Долна Чамурла); *Нѣ тейе ни казwѣм ништу* (Горна Чамурла).

При употребата на третоличното местоимение в двата чамурлийски ойколекта се откриват и общи особености, характерни за повечето североизточни говори:

Акузативните форми се използват вместо показателни, напр.: *Кой а напраейми нейа кубилица; Дай ми негу нош; Зимай негу уд'алу* (Долна Чамурла).

Честа е употребата на именителни вместо косвени форми. Това е доказателство за сериозно разколебаване на падежната система, напр.: *Дай ми т'а чаша! Дай ми той нош! Пувикѣй то дите!* (Долна Чамурла); *Той ут край времи му съ оди; Т'е йа йат, чи wѣр'ели пуд'ер'е ми; Т'а йа имау за майкѣ; Устѣй йе т'а!* (Горна Чамурла).

Анализът на прономиналната система очертава следните по-важни **изводи**:

Ойколектът на с. Горна Чамурла е по-архаичен (акузативните облици **тогу**, **тийе**, кратката генерализирана форма **и**). По това той се свързва с мизийските говори.

Диалектът на с. Долна Чамурла е смесен. В него са интегрирани най-много балкански и тракийски особености и по-малко мизийски. Иновациите (по-малко фонетични варианти, загубата на синтетичните пълни дателни форми) го свързват с балканските говори, а архаичната акузативна форма за женски род **нези** – с южните български диалекти.

Наличието на паралелна кратка акузативна форма за женски род **гѣ** // **га** е тракийска особеност в двата ойколекта, която се открива в шуменско-преславския подтип на мизийските говори в Добруджа и е факт, който заслужава внимание с оглед на прецизиране на класификацията на диалекта на преселниците в с. Горна Чамурла.

Развоят към аналитизъм е подчертано неравномерен в диалекта на с. Горна Чамурла. Този факт рязко отличава горночамурлийския от съседните му говори, превръщайки го в своеобразен **остров**.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дойнов, Ст. Българите в Украйна и Молдова през Възраждането (1751 – 1878): [монография]. София: Академично издателство „Марин Дринов“, 2005. 361 с.
2. Добруджа. Етнографски, фолклорни и езикови проучвания: [монография]. София: Издателство на БАН, 1974. 498 с.
3. Братиану, Й. / Ion Brătianu. Steaua României, 02.04.1878.
4. Чилингиров, Ст. Възраждане (1810 – 1878 г.). - Научна експедиция в Добруджа, 1917 г. Доклади на университетски и други учени, София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, II. изд., 1994.
5. Романски, Ст. Народностен характер. - Научна експедиция в Добруджа, 1917 г. Доклади на университетски и други учени. Дял втори. Статии от сборник „Добруджа“. География, история, етнография, стопанско и държавно-политическо значение“. София: Издание на Съюза на българските учени, писатели и художници, 1918. 454 с.
6. Младенов, М. Сл. Характеристика на говорите. – В: Добруджа. Етнографски, фолклорни и езикови проучвания: [монография]. София: Издателство на БАН, 1974.
7. Добрева, Д. *Говорът на с. Горна Чамурла, Тулчанско*. Канд. дисертация. БАН, София, 1986 [машинопис].
8. Милетич, Л. / Miletič, Lj. Südslavische Dialektstudien. II, Das Ostbulgarische: [монография]. Wien: Alfred Hölder, 1903. S. 302.

**Лобойко Т. С., Хомчак О. Г.**

*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

#### **АСОЦІАТИВНО-ВЕРБАЛЬНА МОДЕЛЬ КОНЦЕПТУ КАЛИНА**

Концепт *калина* в українській лінгвокультурі до цього часу не досліджувався в межах асоціативної площині, але вивчення саме таких флористичних концептів є важливим складником питання про відродження національної свідомості українців та виховання у наступних поколіннях відчуття прекрасного.

Використання асоціативного експерименту для виявлення особливостей мовної свідомості не є новим (Л. Адоніна, Т. Доценко, А. Залевська, А. Рудакова, Й. Стернін, Н. Уфімцева та ін.) [2, с. 44]. За час існування когнітивної лінгвістики, на думку дослідників, асоціативний експеримент

zareкомендував себе як „надійний інструмент досліджень у багатьох напрямках” [1, с. 107].

Асоціативний експеримент проводився Лабораторією філологічних досліджень Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького серед студентів філологічного факультету. В експерименті взяло участь 300 студентів.

Інформантам було запропоновано дати асоціативну реакцію на слово-стимул *калина*. Асоціативне поле досліджуваного слова-стимулу після завершення обробки отриманих результатів набуло такого вигляду:

### **КАЛИНА (300)**

➤ Україна **97**; червона **83**; ягоди **51**; дерево **35**; кущ **29**; пісня**26**; родина **13**; школа **12**; символ України **11**; дівчина, символ **10**; гіркість, краса, свято **8**; кисла **7**; Батьківщина, малина, намисто, рослина, рясна **5**; верба, гарна, кров **4**; дім, лада, любов, рушник, терпка**3**; автомобіль, вікно, вінок, зелена, зима, кисточки, кровава, маленька, молода, мати, народ, нація, оберіг, «Ой, цвіте...», пиріг, плече, поле, птахи, садочок біля хати **2**; авто, акація, багатство, брат, бузина, буквар, варення, весна, вечір, вино, вишиванка, воля, горобина, грона, доброта, долина, домівка, друг, єдність, затишок, звичай, зелень, земля, здоров'я, кислота, краплі крові, ліки, люблю дивитись, мед, мир, мистецтво, мова калинова, настойка, Наталя, націоналісти, національне вбрання, палісадник, пеньок, посиденьки прекрасна, природа, пристрасть, рідна людина, радіостанція, ріка, родючість, сад, світлиця, село, сестра, сокира, сонце, Софія Ротару, сторожка, стрічка, струнка, танок, терпкість, тепло, тин, традиції, у лузі, хвилювання, хетчбек, українка, українська сорочка, «Українському роду нема переводу», флора, чарівна, червона на могилі, Шевченко, яскрава.

За допомогою методу когнітивної інтерпретації представляємо мовні одиниці у вигляді набору когнітивних ознак, розташованих у порядку убутання їх частоти:

- зв'язок зі своєю Батьківщиною, місцем народження чи проживання 107 (Україна 97, Батьківщина 5, дім 3, домівка, село1);

- співвіднесеність із кольором 85 (червона 83, зелена 2);

- співвіднесеність з рослинами 83 (дерево 35, кущ 29, малина, рослина 5, верба 4, акація, бузина, горобина, грона, пеньок1);

- співвіднесеність з їжею та напоями 57 (ягоди 51, пиріг 2, варення, вино, мед, настойка1);

- співвіднесеність із якостями та властивостями 29 (кисла 7, рясна 5, гарна 4, терпка 3, кровава, маленька, молода 2, прекрасна, струнка, чарівна, яскрава1);

- зв'язок із родиною, близькими людьми 29 (родина 13, дівчина 10, мати 2, брат, друг, рідна людина, сестра1);

- співвіднесеність із мистецтвом 29 (пісня 26, мистецтво, „Ой, цвіте...”, танок 1);

- зв'язок із національними символами 22 (символ України 11, символ 10, мова калинова1);

- співвіднесеність з абстрактними поняттями 20 (свято 8, любов 3, багатство, воля, доброта, єдність, затишок, мир, краса, пристрасть, тепло1);
- співвіднесеність з позитивними поняттями та емоціями 13 (любов 9, дружба, родючість, надія, теплота 1);
- співвіднесеність із навчанням 13 (школа 12, буквар1);
- співвіднесеність із смаковими рецепторами 10 (гіркість 8, терпкість, кислота1);
- співвіднесеність з просторами 9 (поле 2, садочок біля хати 2, долина, палісадник, ріка, сад, у лузі 1);
- співвіднесеність з прикрасою 8 (намисто 5, кисточки 2, стрічка1);
- співвіднесеність з етносимволом 7 (рушник 3, вінок, вишиванка, національне вбрання, українська сорочка1);
- співвіднесеність з транспортом та його марками 7 (лада 3, автомобіль 2, авто, хетчбек1);
- співвіднесеність з негативними поняттями та емоціями 6 (кров 4, краплі крові, хвилювання1);
- співвіднесеність із культурою 5 (оберіг 2, звичай, посиденьки, традиції 1);
- співвіднесеність із природою 5 (зелень, природа, сонце, вечір, флора 1);
- співвіднесеність з рідною землею, країною 3 (народ 2, земля1);
- зв'язок із народом, державою, нацією 3 (нація, націоналісти, українка 1);
- співвіднесеність із приміщенням 3 (радіостанція, світлиця, сторожка 1);
- співвіднесеність із видатним українським поетом 3 (Шевченко 3);
- співвіднесеність з висловом та словосполученням 3 (люблю дивитись, „Українському роду нема переводу“, червона на могилі 1);
- співвіднесеність з порами року 3 (зима 2, весна 1);
- співвіднесеність із частинами будинку 2 (вікно, тин 1);
- зв'язок із частинами тіла 2 (плече 2);
- співвіднесеність зі здоров'ям 2 (здоров'я, ліки 1);
- співвіднесеність з птахами 2 (птахи 2);
- співвіднесеність з народними співаками 1 (Софія Ротару 1);
- співвіднесеність з іменем 1 (Наталя 1);
- співвіднесеність із знаряддям праці 1 (сокира1).

Усього нами виявлено 32 когнітивні ознаки, що організують асоціативне поле концептукалина:

Ядро концепту складається з передбачуваних елементів, які відображають найбільш значущі для людини поняття, пов'язані з калиною:

зв'язок зі своєю Батьківщиною, місцем народження чи проживання 107 (домінанта – *Україна* 97); співвіднесеність із кольором 85 (домінанта – *червона* 83); співвіднесеність з рослинами 83 (домінанта – *дерево* 35).

Навколоядерна зона представлена когнітивною ознакою: співвіднесеність з їжею та напоями 57 (*ягоди* 51).

Ближня периферія складається з 5 когнітивних ознак: співвіднесеність із якостями та властивостями 29; зв'язок із родиною, близькими людьми 29;

співвіднесеність із мистецтвом 29; зв'язок із національними символами 22; співвіднесеність з абстрактними поняттями 20.

Дальня периферія складається із 20 когнітивних ознак: співвіднесеність з позитивними поняттями та емоціями 13; співвіднесеність із навчанням 13; співвіднесеність із смаковими рецепторами 10; співвіднесеність з просторами 9; співвіднесеність з прикрасою 8; співвіднесеність з етносимволом 7; співвіднесеність з транспортом та його марками 7; співвіднесеність з негативними поняттями та емоціями 6; співвіднесеність із культурою 5; співвіднесеність із природою 5; співвіднесеність з рідною землею, країною 3; зв'язок із народом, державою, нацією 3; співвіднесеність із приміщенням 3; співвіднесеність із видатним українським поетом 3; співвіднесеність з висловом та словосполученням 3; співвіднесеність з порами року 3; співвіднесеність із частинами будинку 2; зв'язок із частинами тіла 2; співвіднесеність зі здоров'ям 2; співвіднесеність з птахами 2.

Крайня периферія (об'єднує ознаки, які представлені одиничними реакціями) включає 3 ознаки, що становить 1% за кількістю отриманих асоціацій.

В результаті обробки даних отриманих під час асоціативного експерименту робимо висновки, що найбільша кількість реакцій на слово-стимул *калина*: *Україна 97; червона 83; ягоди 51*. Це зумовлено тим, що в уявній картині світу студентів концепт *калина* асоціюється з символом української культури, з державою, з саме рослиною із червоними ягодами.

Слід зауважити, що в наївній картині світу студентів переважають тематичні асоціації до концепту *калина* (*дерево 35, куш 29, малина, рослина 5, верба 4, акація, бузина, горобина, ягоди 51, пиріг 2, варення, вино, мед, родина 13, дівчина 10, мати 2, брат, друг, рідна людина, пісня 26, мистецтво, танок 1, символ України 11, символ 10, мова калинова 1, свято 8, любов 3, багатство, воля, доброта, єдність, затишок, мир, краса, пристрасть, тепло 1, любов 9, дружба, родючість, надія* тощо).

В результаті вільного асоціативного експерименту нами було виявлено, що концепт барвінок репрезентовано переважно парадигматичними реакціями на відміну від концепту *калина*, який репрезентується за допомогою тематичних асоціацій. Це пояснюється тим, що поряд з фактором частотності який є головним, парадигматичні асоціати фіксують семантичну сутність концепту.

На сьогодні асоціації до концепту *калина* можна розподіляти та обробляти за різними критеріями, проте в деяких випадках чітку межу між належністю до однієї тематичної групи провести неможливо. Це зумовлено тим, що одна й та сама асоціація може відноситися до різних тематичних груп одночасно.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Залевская А.А. Введение в психолінгвістику. М.: Изд-во РГГУ, 1999. 382 с.
2. Клименко А.П. Ассоциативное поле и текст. Функционирование и развитие языковых систем. Минск: Вышэйшая школа, 1990. С. 44-46.

## **МОВНА КАРТИНА СВІТУ ЯК ПЛОЩИНА ВЕРБАЛІЗОВАНОГО ВТІЛЕННЯ ЕМОЦІЙ**

Система відображення емоцій у мові зумовлює різноманітні підходи до вивчення поняття емотивності та інших невід'ємних від неї категорій, які мають тісний взаємозв'язок із поняттям мовної картини світу (МКС), адже їхньою основною функцією є відображення емоцій як позамовної дійсності на лексичному рівні. Кожна природна мова відображає певний спосіб сприйняття та організації світу, а значення її одиниць утворюють певну систему поглядів, своєрідну цілісну колективну філософію – свою для кожної мови, яка є обов'язковою для всіх її носіїв [1, с. 631]. Зафіксовані у мові знання людини про навколишній світ утворюють МКС, яка передує спеціальним картинам, таким як фізична, хімічна, адже «людина здатна зрозуміти світ і саму себе завдяки мові, в якій закріплений суспільно-історичний досвід – як загальнолюдський, так і національний, що визначає специфічні особливості мови на всіх її рівнях» [12, с. 64–65].

МКС є частиною загальної картини світу, яка відображає особливості взаємодії людини зі світом і найважливіші умови її існування в ньому, а тому її визначають як цілісний образ світу, що лежить в основі світобачення людини та репрезентує важливі характеристики світу [15, с. 11]. Відбиваючись у семантиці природної мови, дійсність зазнає значних змін, а тому вона суттєво відрізняється від МКС, яка зумовлена специфікою конкретних мовних культур. Таким чином, МКС є, по суті, світобаченням через посередництво мови, цілісним відображенням нею внутрішнього світу людини та навколишнього світу. Вперше про існування МКС згадано у другій половині XIX століття в ученнях про внутрішню форму мови В. фон Гумбольдта та О. О. Потебні, які досліджували закономірності розвитку мови у поєднанні з уявленнями її безпосереднього носія – народу. В їхніх ученнях поняття картини світу розглянуто як фундаментальне поняття, що відображає взаємини людини та її оточення: «Зрозуміло, що у кожній мові закладено самотутній світогляд. Як окремий звук постає між предметом і людиною, так і мова постає між людиною та природою, яка впливає на неї внутрішньо та ззовні. Людина переважно та навіть винятково (оскільки відчуття та дія у неї залежать від її уявлень) живе з предметами так, як відображає це мова» [5, с. 324]. Таким чином, розмаїття сприйняття дійсності відображено у різних мовних формах, воно забезпечує втілення мовою своєрідності культури певного народу. Розвиваючи цю ідею у своїх працях, Е. Сепір стверджував, що «люди живуть не тільки у матеріальному світі та не тільки у світі соціальному, як прийнято думати: значною мірою вони всі перебувають і у владі тієї конкретної мови, яка стала засобом вираження у цьому суспільстві... уявлення про те, що людина орієнтується у зовнішньому світі, по суті, без допомоги мови та те, що мова є лише випадковим засобом вирішення специфічних завдань мислення і комунікації, – це лише ілюзія... ми бачимо, чуємо та взагалі сприймаємо навколишній світ саме так, а

не інакше, в основному завдяки тому, що наш вибір при його інтерпретації визначається мовними звичками нашого суспільства» [14, с. 261].

У сучасному мовознавстві поняття МКС є одним із ключових у сучасній лінгвістиці [4], адже в її формуванні беруть участь всі сторони психічної діяльності людини, включаючи емоційні процеси, що визначають особливості її мислення та ставлення до навколишньої дійсності. Чітке розмежування науковцями мислення та мови призвело до розрізнення концептуальної та мовної картин світу, межі яких залишаються досить нечіткими. У науковій літературі сформувалося кілька поглядів на співвідношення концептуальної та мовної картин світу:

- концептуальна картина світу є основою мовної картини світу, а тому «основний зміст мовної моделі світу покриває увесь зміст концептуальної моделі» [11, с. 115];
- концептуальна та мовна картини світу є тотожними [15, с. 216];
- концептуальна та мовна картини світу не можуть збігатися, оскільки в концептуальній картині світу є поняття, які не мають мовного вираження [13, с. 55].

Як справедливо зауважує О.О. Залевська, проблема специфіки тих чи інших аспектів або фрагментів картини світу відображена у двох основних напрямках: «одні науковці беруть за основу мову, а тому аналізують встановлені факти міжмовної схожості чи відмінності крізь призму мовної системності та говорять про *мовну картину світу*, тоді як для інших початковою є культура, мовна свідомість членів певного лінгвокультурного суспільства, а у центрі уваги опиняється *образ світу*» [6, с. 40].

Таким чином, поняття МКС чітко відмежоване від поняття концептуальної або когнітивної картини світу, адже МКС є основою мовного втілення та формується під впливом навколишньої дійсності. МКС безпосередньо вербалізує концептуальну картину світу, реалізує її через мову, а тому ці дві картини перебувають у тісній взаємодії на вербальному рівні та протиставляються як понятійний рівень свідомості та рівень значень.

Як стверджує Л.Б. Нікітіна, «між цілісною концептуальною картиною світу як системою образів світу та знань про світ (куди входять і наукові, і мовні знання), з одного боку, та МКС (куди входять і наукова МКС, і наївна МКС) – з іншого, існують складні відносини, взаємозв'язок і взаємопроникнення» [13, с. 12].

На думку Ю.Д. Апресяна [1], загалом сучасні роботи, що використовують поняття МКС, можна поділити на два основних напрями – психолінгвістичний і лексикографічний. До психолінгвістичного напрямку належать О.О. Залевська, С. Левінсон, О.О. Леонт'єв, О.І. Новиков та інші. Роботи цих вчених виконані спеціальними методами, що використовуються у психолінгвістиці, основою яких є експеримент безпосередньо з носієм мови, а не аналіз текстів, тоді як для лексикографічного напрямку МКС – це результат, до якого прагне опис конкретної мови методами системної лексикографії: «Надзавданням системної лексикографії є відображення втіленої у мові наївної картини світу – наївної геометрії, фізики, етики, психології тощо. Наївні уявлення кожної з цих сфер не хаотичні, а утворюють певні системи і, цим самим, повинні однаково описуватися у словнику» [1, с. 351].

Емоційна сфера свідомості, яка також є невід'ємною частиною МКС, дає змогу виокремити емоційну картину світу, що відображає об'єктивно існуючу дійсність

через емоції людини як частини її психіки. Відтак, емоційна картина світу є різновидом МКС, об'єднує у собі такі компоненти, як емоційні уявлення та поняття, що формують складне структурно-сміслову утворення, елементи якого, відбиваючись у мові, обов'язково емоційно «опрацьовуються» людиною [2, с. 25], а тому вивчення презентації емотивної лексики у МКС є пріоритетним завданням емотиології. Специфіка емоцій щодо мови полягає у тому, що, будучи частиною об'єктивної дійсності, вони можуть бути відображені у мові, а також, беручи участь у формуванні МКС, вони є інструментом відображення самих себе та інших об'єктів дійсності [17, с. 7–8]. Картина світу містить оцінні елементи навколишньої дійсності, осмислені мовною свідомістю на основі життєвого та творчого досвіду, а тому МКС є наслідком діяльності цілого ряду поколінь, для яких мова є засобом передачі досвіду світосприйняття. Базуючись на принципах антропоцентричної лінгвістики, МКС розкриває специфіку мислення людини, відображаючи об'єктивний світ через відчуття, сприйняття, поняття, судження та уявлення. Таким чином, МКС існує як частина загальної картини світу, яка знаходить своє відображення у мовних формах, адже саме у мові втілюються відносини між явищами і предметами навколишньої дійсності. Тобто, будучи основою МКС, картина світу є феноменом набагато складнішим, адже не все, що сприймається та пізнається, набуває вербальної форми [3, с. 44]. Необхідно зазначити, що МКС як «вербально виражений результат духовної активності людини як суспільної істоти, постійно змінюється з розвитком самої людини та її уявлень про світ у ході всесвітнього історичного процесу» [16, с. 20]. Враховуючи таку особливість МКС, беззаперечним є той факт, що вона формується за допомогою мовних засобів, що відображають мовні універсалії, а також за участі засобів, що закріплюють особливості національного світобачення певного етносу, а тому конкретна національна мова «досить по-різному розчленовує дійсність, накладаючи свій специфічний відбиток на загальнолюдські процеси мислення та на особливості вербального оформлення думок» [9, с. 42].

Поняття МКС науковці розглядають як цілісну сукупність елементів, що утворюється за допомогою таких лінгвістичних засобів як:

- номінативні засоби мови – лексеми, що забезпечують розподіл і класифікацію об'єктів національної дійсності;
- граматичні засоби мови;
- функційні засоби мови – відбір найчастотнішої лексики для спілкування, тобто складу комунікативно релевантних мовних засобів народу;
- образні засоби – напрями розвитку переносних значень, внутрішня форма мовних одиниць, національно-специфічна образність;
- фоносемантика мови;
- дискурсивні (текстові) засоби мови – специфічні засоби та стратегії побудови тексту, аргументації, діалогу, особливості стратегій і тактик комунікативної поведінки народу у стандартних комунікативних ситуаціях, прийоми побудови текстів різних жанрів.

Саме тому, використовуючи поняття мовної картини світу, лінгвісти найчастіше мають на увазі лексичний рівень з притаманним йому процесом номінації, адже лексика є важливим джерелом інформації про МКС. Аналіз структури лексико-



семантичного поля дає змогу визначити ступінь його номінативної різноманітності та охарактеризувати його основні елементи, які є частиною дійсності, відображеної у мові. Саме тому лексико-семантичне поле є певним способом систематизації та впорядкування лексичних одиниць мови і належить до цілісного номінативного простору мовної системи, який є результатом лексичної інтерпретації світових реалій як частини картини світу. Таким чином, картина світу як система уявлень про навколишній світ і людину у ньому розкривається через лексико-семантичну систему мови, а лексико-семантичне поле, яке характеризується як складне системне утворення, що відрізняється динамічністю та розмитістю меж, є презентацією мовної картини світу у лексиці, тобто її окремим фрагментом, важливим змістовим елементом, адже основою МКС є знання, закріплені у семантичних категоріях і семантичних полях, які складаються зі слів та словосполучень.

Деякі мовознавці пропонують диференціювати три статуси МКС: системний, текстовий і текстонаслідувальний [18, с. 9–10]. У нашому дослідженні МКС ми розглядаємо з погляду її системного представлення у поєднанні з використанням текстового аспекту, адже ми вивчаємо вияв основних властивостей лексем, які аналізуємо в ілюстративних контекстах. Саме вони є відображенням індивідуально-авторської картини світу письменника, що є наслідком категоризації свого світовідчуття певною мовною особистістю та опосередковується мовою й авторським світобаченням, отримує свою матеріальну оболонку у процесі розумово-мовленнєвої діяльності письменника, тобто при створенні ним художніх текстів. Як зауважує Г. В. Колшанський, поняття МКС передбачає ознаку цілісності, а ця цілісність у мові може бути реалізована тільки у масштабах всієї системи, яка, в свою чергу, може бути реалізована у тексті як довготривалому акті спілкування людей певного соціуму, а тому цікавим є дослідження авторського тезауруса на основі вияву нестандартних семантичних зв'язків слів, «властивих не мові загалом, а тільки певному автору» [10, с. 227]. Вивчення ад'єктивних емосемізмів в індивідуально-авторській картині світу через текст як цілісну мовну єдність, відтак, є перспективним й актуальним, оскільки дозволяє ширше подати загальну мовну картину світу і стимулює вчених «залишити системно-детерміністичний світ звичного представлення мовної будови та ступити до імовірнісного світу мовної особистості» [8, с. 48], яка проявляє себе у художніх текстах у всій своїй багатогранності і невичерпності.

Підсумовуючи погляди вчених на сутність МКС, ми розглядаємо її як певну системно впорядковану модель, що виражається за допомогою різних мовних засобів, є соціально значущою та передає інформацію про навколишній світ. Відтак, мовна картина світу відображає специфічні риси мови, а тому її вивчення дає змогу зрозуміти систему уявлень окремого народу, зокрема його самотність та світопізнання, адже «відтворення моделі світу на основі аналізу мовних даних можна вважати першим й основним етапом реконструкції мовної картини світу, тоді як другий етап передбачає можливу інтерпретацію на основі соціально-історичних і культурних факторів» [7, с. 15]. Таким чином, при вивченні такої складно організованої системи людини як емоції у структурі МКС, відбувається дослідження емоційної картини світу на основі англійських емотивних прикметників, які складають її вагому частину, адже детальний опис семантики груп цих мовних

одиниць як окремого її фрагменту дає змогу безпосередньо уявити загальну картину світу англійської мови.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка : попытка системного описания / Ю. Д. Апресян // Избранные труды. – М., 1995. – 767 с.
2. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики / А. Вежбицкая. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 272 с. (Язык. Семиотика. Культура. Малая серия).
3. Геляева А. И. Человек в языковой картине мира / А. И. Геляева. – Нальчик : Каб-Балк. ун-т, 2002. – 177 с.
4. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу : монографія / І. О. Голубовська. – [2-е вид., випр. і доп.]. – К. : Логос, 2004. – 284 с.
5. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 451 с.
6. Залевская А. А. Национально-культурная специфика картины мира и различные подходы к ее исследованию / А. А. Залевская // Языковое сознание и образ мира. – М.: „Сарма”, 2000. – С. 39–54.
7. Иванова Е. В. Пословичные картины мира. СПб., 2002. 160 с.
8. Караулов Ю. Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть / Ю. Н. Караулов. – М., 1999. – 180 с.
9. Костомаров В. Г. Объективная картина мира в познании и языке / В. Г. Костомаров. – М. : МГУ, 1990. – 98 с.
10. Кузьмина Н. А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка / Н. А. Кузьмина. – Екатеринбург–Омск, 1999. – 268 с.
11. Лисиченко Л. А. Структура мовної картини світу / Л. А. Лисиченко // Мовознавство. – 2004. – № 5–6. – С. 36–42.
12. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие / В. А. Маслова. – [4-е изд., стер.]. – М., 2011. – 208 с.
13. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие / В. А. Маслова. – [4-е изд., стер.]. – М., 2011. – 208 с.
14. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М.: АСТ : Восток-Запад, 2007. – 314 с.
15. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М.: Издательская группа „Прогресс”, „Универс”, 1993. – 654 с.
16. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке : язык и картина мира / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Постовалова и др. – М.: Наука, 1988. – 216 с.
17. Хайрулина Р.Х. Фразеологическая картина мира: от мировидения к миропониманию : монография / Р. Х. Хайрулина. – Уфа : БГПУ, 2008. – 300 с.
18. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В. И. Шаховский. – [4-е изд., испр. и доп.] – М. : ЛКИ, 2012. – 208 с.
19. Шпильная Н. П. Языковая картина мира в структуре речемыслительной деятельности языковой личности. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. 152 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ВІДОБРАЖЕННЯ КОГНІТИВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ ПРИ РОЗРОБЛЕННІ МОДЕЛІ ІНФОРМАЦІЙНО-ПОШУКОВОГО ТЕЗАУРУСУ (ПТ)

Об'єктом когнітивної лінгвістики, ключовим поняттям якої вважається саме концепт, є засоби вербалізації концептуальних систем, тобто вербалізована інформація з відповідними завданнями вивчення форм функціонування саме вербалізованої інформації в інформаційних системах, як природних, так і штучних

У сучасній концептології дослідження концептів відбувається у багатьох напрямках: лінгво-логіко-філософському, лінгвокультурологічному, лінгвопсихологічному, психолінгвістичному та лінгвокогнітивному [3]. Однак, досі не розробленим залишився інформаційний аспект аналізу концептів, що зумовлює актуалізацію зазначеного наукового напрямку.

Концепт тлумачиться когнітологами як набір смислів, якими оперує людина у ході мисленнєвої діяльності, „інформаційна структура свідомості, різносубстратна, певним чином організована одиниця пам'яті, яка містить сукупність знань про об'єкт пізнання, вербальних і невербальних, набутих шляхом взаємодії п'яти психічних функцій свідомості й позасвідомого” [10, с. 256].

Враховуючи, що смисл формується лише за участі людського чинника, при розробленні моделі галузевого ПТ актуалізується проблема співвідношення „об'єкт – суб'єкт”. Об'єктивна реальність концептосфери певним чином інтерпретується як розробником ПТ, так і його користувачем, у ході чого виникають не завжди тотожні смисли. Завдання укладача ПТ полягає в максимальному забезпеченні близькості об'єктивної інформації, осмислених способів її представлення укладачем ПТ та смислу, який формується у користувача при пошуку інформації за допомогою ПТ. Досягненню цієї мети, на наш погляд, сприяє інформаційний підхід до укладання ПТ, що ґрунтується на понятті інформативності як когнітивної та комунікативної категорії. Тобто опора на категорію інформативності як феномен, здатний реалізуватися в мовному просторі, дозволяє сприймати її як засіб наближення чинників об'єктивного і суб'єктивного при розробленні як концептуальної моделі ПТ, так і при реалізації цієї моделі в інформаційно-пошуковій лексикографічній системі концептів.

В основу розроблення моделі інформаційно-пошукового тезаурусу (ПТ) нами покладено принцип концептуалізації: адже така лексикографічна система к ПТ містить вербалізовані концепти, які є відображенням концептуального сегменту навколишньої дійсності. Особливості цього відображення в ПТ і є метою нашої статті.

Пошук відповідностей між концептуальним і мовним рівнями як одне із стрижневих завдань сучасних когнітивних досліджень [8, с. 23] виявив зв'язок концептуальної системи з ідеографічно організованими мовними висловленнями, що дозволило дослідникам „розглядати вербальну ідеографічну організацію як

концептуальну модель, що містить всі знання і весь ціннісний досвід, накопичений певним соціумом.

Ідеографічний принцип лексикографії, який, за Л. В. Щербою, полягає в тому, що ідеографічний словник має дати можливість підійти до вивчення мови, керуючись ідеями, а не формами [14, с. 77–78], ґрунтується на ідеографічній організації концептуальної системи, що дозволяє сприймати вербальну ідеографічну систему як концептуальну модель, що передає основні знання, вироблені людьми у певній концептуальній сфері, яка відповідає певному фрагменту дійсності. Отже, ідеографічний принцип лексикографування в повній мірі відповідає когнітивному підходу до галузевих лексикографічних систем, який дозволяє сприймати їх як відображення певної концептосфери мовними засобами. При цьому одиницями такої лексикографічної системи виступає вербалізований концепт, який у мовних засобах фіксує знання людини про певний фрагмент дійсності.

Одним із аспектів дослідження концептів у сучасній когнітивній лінгвістиці, релевантних для побудови галузевих ІПТ засобами когнітивної лексикографії, є аналіз їх взаємодії за рахунок різноманітних концептуальних зв'язків, насамперед, парадигматичних і синтагматичних. Під концептуальною взаємодією розуміють „динамічний аспект концептуальних зв'язків, їх вияв у дії, в мисленневих процесах і результатах. Це, в першу чергу, процеси співвіднесення і порівняння концептів, їх порівняння і розрізнення, зближення і розведення, аналізу і синтезу, системного упорядкування, уподібнення й інтеграції, об'єднання в імплікативні й категорійні структури різних рівнів складності, а також прагматичне оброблення концептів” [7, с. 53 – 57]. М. В. Нікітін визначає можливі цілі взаємодії концептів і їх результати, співвідношення концептів для встановлення схожості і розбіжностей між ними на різних рівнях їх змістових структур. Результатом є систематизація концептів: однорівнева та ієрархічна, кількісна та якісна, гіпо-гіперонімічна (родо-видова) та партитивна (по лінії ціле – частина), еквонімічна (співгіпоніми) та аналогічна; ознаковий синтез і аналіз концептів, їх ототожнення і розмежування; співвідношення на імплікативній основі концептів речі та її ознак і формування препозитивних структур; формування на основі імплікативних зв'язків між концептами речей складних багаторівневих когнітивних комплексів – фреймів і сценаріїв, що зводяться у сумарні, узагальнені картини і моделі світу у статиці і динаміці; інтеграція концептів [7, с. 62 – 63]. Визначені М. В. Нікітіним форми взаємодії концептів є важливими для відображення їх в ІПТ як концептуальних моделей світу. Взаємодія концептів відбувається в межах реалізації імплікативних потенціалів концептів, тобто закріплених у пам'яті інформаційних рефлексів зв'язків тих об'єктів-денотатів, які відображаються цими концептами. Сучасні проекти ІПТ передбачають реалізацію лише першого напрямку взаємодії концептів. Дослідження решти напрямів можна сприймати як можливу наукову перспективу.

Концептуальна система кожної людини складається з двох частин – універсальної, такої, що притаманна усім людям, та індивідуальної, яка залежить від фізичного, соціального та культурного досвіду кожного з них і безпосередньо пов'язана з ним [5, с. 48]. При створенні діалогових систем „людина – комп'ютер” особлива увага має бути звернута саме на універсальну складову. Такий підхід

відповідає нашому баченню когнітивного та комунікативного різновидів інформативності будь-якої мовної одиниці, у тому числі і вербалізованого концепту як одиниці лексикографічної системи, яка розглядається нами з позицій інформаційної лінгвістики як інформ.

У зв'язку з цим виникає ще один аспект польового представлення концепту-інформа, який пов'язується з його денотативним та конотативним сприйняттям. Кожний вербалізований концепт-інформ ППТ має свій інформаційний потенціал, який доцільно представити у вигляді поля: у ядрі поля перебуває та базова інформативність, яка пов'язана у кожного носія мови з загальним уявленням про предмет, явище, процес, ознаку (інформативність як когнітивна категорія), на периферії – інформативність (як комунікативна категорія), пов'язана з індивідуальним асоціативним сприйняттям терміна кожним носієм мови окремо. Наприклад, вербалізований концепт „лист” несе базову загальномовну інформативність „різновид документа”, але кожний індивідуум при використанні слова *лист* уявляє конкретний лист, образ якого виникає у нього в певний момент. Таким чином, на загальномовну інформативність (денотат) нашаровується ще й індивідуальна інформативність (конотат). На периферії інформативності може проявитися ще один вид інформативності – групова, пов'язана з особливостями сприйняття явища, дії, предмета, ознаки певною групою людей, часто соціально чи політично об'єднаною, нацією або кількома націями, пов'язаними між собою історичними коренями, територією, ментальністю. Ця інформативність може виявлятися як у синонімічних відношеннях між використаннями лексеми, так і в антонімічних відтінках конотації.

Розвиток системології [1, с.142 – 153; 6 та ін.] у мовознавстві зумовив виникнення поняття системної лексикографії, однією з проблем якої стала проблема систематизації елементів когніції.

Ю. М. Караулов, підкреслюючи роль у процесах систематизації таких лексикографічних систем, як галузеві тезауруси, зазначав: „Тезаурусний спосіб систематизації знання найбільш повне втілення знайшов у галузевих тезаурусах, призначених для використання в специфічних інформаційно-пошукових системах. У цьому випадку систематизація знання рівнозначна систематизації термінології у відповідній галузі” [4, с. 185].

Враховуючи, що проблема систематизації когнітивних структур виявилася тісно пов'язаною з проблемою моделювання, ППТ стали цілком логічно розглядатися, як моделі певних концептосистем.

Згідно із сучасними концептуальними підходами до комп'ютерного моделювання процесу мови цей процес її оброблення має носити інтегральний характер, що означає оброблення синтаксичних і семантичних структур разом зі знаннями про світ [12, с. 401– 449; 11; 9, с. 4].

В. А. Широков формулює принцип консолідованості та інтегрованості елементів лексикографічних систем, в основу якого кладе ідею інтегрованості лінгвістичного моделювання мови та її представлення в лексикографічній системі [13, 48].

Отже, дослідження структурування інформації, що передається вербалізованими концептами, розглядається нами як шлях пізнання концептуальної картини світу

через засоби мовної картини світу.

На нашу думку, логічно з-поміж виділених когнітологами типів концептів (див. класифікації концептів Ю. С. Степанова, А. П. Бабушкіна, З. Д. Попової, С. Є. Нікітіна, С. Г. Шафікова, Е. К. Войшвилло, В. Л. Іващенко та ін.) акцентувати увагу саме на науковому концепті (концепт у науковій мові, концепт у науковій картині світу), який сприймається як „особлива одиниця когніції, відмінна від концепту [етно]культури, художнього концепту тощо” [2].

У зв'язку з цим вважаємо за доцільне створення інформаційно-пошукових тезаурусів галузевих концептів, здатних систематизувати когнітивні уявлення людини, тобто організовувати зберігання знань, які дійсно, на відміну від інформації, відрізняються характеристиками індивідуально-особистісного сприйняття, що спирається на життєвий досвід і реальну інформаційну потребу споживача. Опора при розробленні тезауруса на базову одиницю – концепт – дасть можливість наближує можливості комп'ютера до когнітивних можливостей людини.

Таким чином, при розробленні ППТ певної галузі беремо до уваги, що основним засобом вербалізації концепту є термін (термінопоняття), який є інформаційним маркером не лише для лінійних текстів наукового та офіційно-ділового стилів, а й для таких специфічних текстів, якими є галузевий ППТ. Саме за рахунок термінів, що виконують стиле- і текстотвірну функції, формується ядро інформаційного поля й утворюється інформаційна мережа наукового дискурсу. Об'єднання вербалізованих концептів (термінопонять як дискретних одиниць представленої концептосфери виступає складовою частиною інформаційної мережі такого наукового дискурсу, яким є галузевий ППТ.

Когнітивний підхід до елементів лексикографування, що ґрунтується на виявленні множини концептів як елементарних інформаційних одиниць (інформів) певної концептосфери та їх гіпотетичних властивостей, дозволяє говорити про втілення в такій лексикографічній системі інформативності як когнітивної категорії, що здатна бути представленою під час реалізації в мовленні в межах комунікативного процесу як категорія комунікативна. Отже, викладене дає підстави говорити про окремий клас лексикографічних систем, а саме про системи концептографічні, в яких на основі інформаційного підходу вербалізація концептів набуває комплексного характеру.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Н. Системный характер научного знания и методы исследования целостности объектов // Системный анализ и научное знание. М., 1978. С. 142 – 153.
2. Демьянков В. З. Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке // Вопросы филологии. М., 2001. №1. С. 35 – 47.
3. Интонация и грамматика // Изв. Отд. рус. языка и словесности АН СССР. Л., 1928. Т. 1, кн. 2. С. 258 – 276.
4. Караулов Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. М.: Наука, 1981. – 366 с.
5. Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов // Новое в зарубежной лингвистике: Когнитивные аспекты языка. 1988. Вып. XXIII. С.12 – 52.

6. Мельников Г. П. Системология и языковые аспекты кибернетики / Под ред. Ю. Г. Косарева. М.: Сов. радио, 1978. 368 с.
7. Никитин М. Н. Развернутые тезисы о концептах // Вопросы когнитивной лингвистики. №1, 2004. С. 53 – 64.
8. Позднякова Е. М. Концептуальная организация производного слова // Когнитивная семантика: Материалы Второй Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике, 11 – 14 сент. 2000 г. / Отв. ред. Н. Н. Болдырев; Редкол: Е. С. Кубрякова и др.: В 2 ч. Ч. 2. Тамбов: Изд-во Тамбовского ун-та, 2000. 261 с. С. 23 – 27.
9. Русанівський В. М. Теоретико-лінгвістичні засади та інформаційно-комп'ютерне забезпечення україномовних лінгвістичних інтелектуальних систем / В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, В. А. Широков // Мовознавство. 1996. № 4 – 5. С. 7 – 48.
10. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К. 2006. 716 с.
11. Селфридж М. Интегральная обработка обеспечивает надежное понимание // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. XXXIV: Пер. с англ. / Сост., ред. и вступ. сл. Б. Ю. Городецкого. М.: Прогресс, 1989. С. 161 – 208.
12. Шенк Р. Интегральная понимающая система / Р. Шенк // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. XII: Прикладная лингвистика. – М.: Прогресс, 1983. – С. 401 – 449.
- 13 Широков В. А. Семантичні стани мовних одиниць та їх застосування в когнітивній лексикографії / В. А. Широков // Мовознавство. – 2005. – №3 – 4. – С. 47 – 62.
14. Щерба Л. Избранные работы по языкознанию и фонетике / Щерба Л. – Т. I. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1958. – 183 с.

***ХУДОЖНИЙ ТЕКСТ***  
***ЯК ФЕНОМЕН АВТОРСЬКОЇ МОДЕЛІ СВІТУ***



## ТВОРЧА МАНЕРА ЧАРЛЬЗА ДІККЕНСА: КОЛОРИТНІ ОБРАЗИ РОМАНУ “GREAT EXPECTATIONS”

Творчість Чарльза Діккенса користується популярністю як серед читачів, так і серед філологів-дослідників. Дослідженню його творчої манери свої наукові праці присвятили Н. Єремкіна, Ю. Комардина, І. Матвієнко; внесок письменника в розвиток реалізму як літературного напрямку досліджували О. Баканов, Н. Михальська, Д. Урнов; роман “Great Expectations” став об’єктом досліджень М. Купченко, І. Гредина, К. Ощепка.

Письменник, як прибічник реалістичного мистецтва, глибоко і послідовно показує справжню природу вікторіанського суспільства, захопленого своїми успіхами, яке з насолодою слухає хвалебні пісні і гімни на свою адресу. У романі “Great Expectations” Ч. Діккенс показує цілу плеяду колоритних образів, які склали суспільство того часу. А разом з тим зображує трагічний шлях молодого людини, вихідця з бідних класів, який розраховує зайняти гідне місце в суспільстві, а також заможних людей, яких спіткала така ж сама доля розчарування і краху надій.

Найбільше уваги у романі приділено головному герою. Герберт так описує його «...*a good fellow, with impetuosity and hesitation, boldness and diffidence, action and dreaming, curiously mixed in him*». Сам герой характеризує своє життя як блукання по заплутаному лабіринту перипетій: «...*I am to be followed into my poor labyrinth*» [38, с. 197]. Автор не говорить про Піпа як про негативного персонажа або позитивного, для нього головне – еволюція особистості. На початку він постає перед нами як чутлива дитина, яку пригнічував світ дорослих: «...*I should not have minded that, if they would only have left me alone. But they wouldn't leave me alone. They seemed to think the opportunity lost, if they failed to point the conversation at me, every now and then, and stick the point into me. I might have been an unfortunate little bull in a Spanish arena, I got so smartingly touched up by these moral goads*» [38, с. 22].

У період «great expectations» майбутнє Піппіпа здається йому блискучим і повним райдужних надій: «*Morning made a considerable difference in my general prospect of Life, and brightened it so much that it scarcely seemed the same*» [38, с. 124]. Наприкінці історії читач спостерігає вже за дорослою людиною, яка зазнала краху своїх мрій і усвідомила всю ілюзорність своїх надій: «...*how poor I was, and how my great expectations had all dissolved, like our own marsh mists before the sun...*» [38, с. 399].

До класу Піпа належить Джо Гарджері – чоловік сестри Піпа, який був для нього батьком і другом: «*Joe and I being fellow-sufferers, and having confidence as such, Joe imparted a confidence to me...*» [38, с. 8]. Як ми вже зазначали, автор не дає негативної чи позитивної оцінки своїм героям, але його позитивне ставлення до цього героя відчувається навіть в описі: «*Joe was a fair man, with curls of flaxen hair on each side of his smooth face, and with eyes of such a very undecided blue that they seemed to have*

*somehow got mixed with their own whites. He was a mild, good-natured, sweet-tempered, easy-going, foolish, dear fellow – a sort of Hercules in strength, and also in weakness»* [38, с. 8]. На прикладі Джо автор показує, що не всі люди з оточення Піпа прагнули багатства та високого положення в суспільстві. Кожного разу, коли коваль одягає чужий для нього костюм джентльмена, він не відчуває себе самим собою: «*It ain't that I am proud, but that I want to be right, as you shall never see me no more in these clothes. I'm wrong in these clothes. I'm wrong out of the forge, the kitchen, or off th' meshes»* [38, с. 191], – цим автор підкреслює ту прірву яка розділяє протилежні класи. І хоча всі вважали його «*awful dull»*, насправді він був мудрим і єдиним з усіх героїв розумів, що для щастя достатньо займатися лише своєю улюбленою справою. Читача підкорює його невідомою доброта. Коли він чує зізнання про те, що арештант скуштував їхню святкову вечерю, він не розлютився, а тільки відповів: "*We don't know what you have done, but we wouldn't have you starved to death for it, poor miserable fellow-creatur. – Would us, Pip?»* [38, с. 34], – не кожен може проявити таку гуманність. Та не кожен може не тримаючи образи на людину, яка у свій час покинула його, з безкорисною відданістю підтримати її у тяжку хвилину. Джо миттєво приїздить доглядати за хворим Піпом: «*...Joe stayed with me, and I fancied I was little Pip again. For, the tenderness of Joe was so beautifully proportioned to my need, that I was like a child in his hands. He would sit and talk to me in the old confidence, and with the old simplicity, and in the old unassertive protecting way... He did everything for me»* [38, с. 397]. Не зважаючи ні на що, цілісність його натури не змінюється: «*There was no change whatever in Joe. Exactly what he had been in my eyes then, he was in my eyes still; just as simply faithful, and as simply right»* [38, с. 397]. Цей символічний образ справляє незабутнє враження на читача.

Протилежним образом Джо є його дружина – місіс Джо Гарджері. Автор зовсім по-іншому подає її описання з уст маленького Піпа: «*She was not a good-looking woman, my sister, ... Mrs. Joe, with black hair and eyes, had such a prevailing redness of skin that I sometimes used to wonder whether it was possible she washed herself with a nutmeg-grater instead of soap. She was tall and bony, and almost always wore a coarse apron, fastened over her figure behind with two loops, and having a square impregnable bib in front, that was stuck full of pins and needles»* [38, с. 8]. Вона була охайною, але ця її гідність тонула у вихвалянні себе. Вона постійно скаржилася на свою долю, зображала з себе жертву обставин, а насправді була тираном. Автор дає підтвердження цьому через висловлення Джо: «*I don't deny that your sister comes the Mo-gul over us, now and again. I don't deny that she do throw us back-falls, and that she do drop down upon us heavy. At such times as when your sister is on the Ram-page, Pip...candour compels fur to admit that she is a Buster»* [39, с. 41].

Ще одним не менш яскравим образом є Міс Хевішем, яка суттєво вплинула на долю Піпа. Це один із найфантастичніших неповторних образів не тільки англійської, але й світової літератури. Такою читач бачить її з опису Джо: «*I had heard of Miss Havisham ...as an immensely rich and grim lady who lived in a large and dismal house barricaded against robbers, and who led a life of seclusion.»* [38, с. 44]. А маленького сільського хлопчика Піпа вразив образ цієї жінки до глибини душі: «*She was dressed in rich materials - satins, and lace, and silks – all of white. Her shoes were white. And she*

*had a long white veil dependent from her hair, and she had bridal flowers in her hair, but her hair was white. Some bright jewels sparkled on her neck and on her hands, and some other jewels lay sparkling on the table. Dresses, less splendid than the dress she wore, and half-packed trunks, were scattered about» [38, с. 48]. Для нього вона була схожа на страшну воскову фігуру, яка лежала у труні: «Once, I had been taken to one of our old marsh churches to see a skeleton in the ashes of a rich dress, that had been dug out of a vault under the church pavement. Now, waxwork and skeleton seemed to have dark eyes that moved and looked at me» [38, с. 49]. Чуйною дитячою душею Піп відчув з самого початку їхнього знайомства ту гнітючу печаль, страшне горе, яке зламало цю жінку. Ч. Діккенс показує як самолюбива, горда й егоїстична натура, під вагою життєвої особистої трагедії ламається і стає мстивою. Наприкінці свого життя вона зрозуміла весь жах своїх намірів, які вона втілила в Естелі, зруйнувавши тим самим її життя і зіпсувавши її душу: «Until you spoke to her the other day, and until I saw in you a looking-glass that showed me what I once felt myself, I did not know what I had done. What have I done! What have I done!" And so again, twenty, fifty times over, What had she done!» [38, с. 338].*

Поряд з іншими героями роману автор вводить образ дівчинки – в майбутньому це об'єкт чистої благородної романтичної любові Піпа: «...the young lady, who was very pretty and seemed very proud» [38, с. 47]. Вона є антиподом Естели, чий часто мінливий настрій збивав з пантелику і зачіпляв Піпа, цього простого хлопчика: «Estella was always about, and always let me in and out... Sometimes, she would coldly tolerate me; sometimes, she would condescend to me; sometimes, she would be quite familiar with me; sometimes, she would tell me energetically that she hated me» [38, с. 80]. Роки життя були витрачені її опікункою на те, щоб надати її вигляду зовнішній блиск і витравити з її душі всі людські почуття: *The lady ... was so much changed, was so much more beautiful, so much more womanly, in all things winning admiration had made such wonderful advance...*» [38, с. 200]. Згодом серце героїні зовсім охолело: «... she held my heart in her hand because she wilfully chose to do it, and not because it would have wrung any tenderness in her, to crush it and throw it away» [38, с. 230]. Її душа не сприймала найсильніших і прекрасних проявів людських почуттів, ця частина її душі була закрыта для сприйняття. Переживши багато горя за час перебування у шлюбі з тупим і жорстоким чоловіком, вона багато що переосмислює, і натура її змінюється: «... what I had never seen before, was the saddened softened light of the once proud eyes; what I had never felt before, was the friendly touch of the once insensible hand» [38, с. 411]. Естелла нарешті усвідомлює порожнечу, що її оточує, через втрату найціннішого для людини почуття – любові.

Втіленням всіх пороків, якими було наділено молоде покоління буржуазного суспільства, у романі став Бентлі Драмл: «Bentley Drummle, who was so sulky a fellow that he even took up a book as if its writer had done him an injury, did not take up an acquaintance in a more agreeable spirit. Heavy in figure, movement, and comprehension - in the sluggish complexion of his face, and in the large awkward tongue ...he was idle, proud, niggardly, reserved, and suspicious...who...was just of age and a blockhead» [38, с. 172]. Своєю поведінкою та позицією в житті, він нагадує павука: «The Spider, as Mr. Jaggers had called him, was used to lying in wait, however, and had the patience of his tribe. Added

*to that, he had a blockhead confidence in his money and in his family greatness, which sometimes did him good service – almost taking the place of concentration and determined purpose»* [38, с. 264].

Протиставити Драмлу можна образ Герберта Поккета – чесну, шляхетну і працювиту людину. Хоча в зовнішності його не було нічого видатного і він не мав великої фізичної сили, читач переймається до нього симпатією, оскільки автор наділяє його позитивними рисами: «*Herbert Pocket had a frank and easy way with him that was very taking. I had never seen any one then, and I have never seen any one since, who more strongly expressed to me, in every look and tone, a natural incapacity to do anything secret and mean. There was something wonderfully hopeful about his general air, and something that at the same time whispered to me he would never be very successful or rich»* [38, с. 152]. Головний герой цінував дружбу з ним і був дуже високої думки про юнака: «*If we all did what we undertake to do, as faithfully as Herbert did, we might live in a Republic of the Virtues»* [38, с. 234].

Одним із найтиповіших представників заможного суспільства можна назвати Джеггерса: «*Mr. Jagers never laughed; but he wore great bright creaking boots, and, in poising himself on these boots, with his large head bent down and his eyebrows joined together, awaiting an answer, he sometimes caused the boots to creak, as if they laughed in a dry and suspicious way»* [38, с. 169]. Жадібний адвокат, який керував долями людей, наводив на них страх, не переймався співчуттям, був просто нелюдям, байдужим спостерігачем людської біди, корисливим до мозку костей. У його присутності буквально всі відчували себе пригнобленими. Він викликав в людях почуття пригніченості і неіснуючої провини. Образ Джеггерса є уособленням недостойного представника англійського закону і правосуддя.

Ще один найяскравіший представник ненависного автору світу міщанства – проноза і підлабузник, торговець зерном Памблчук: «*Uncle Pumblechook: a large hard-breathing middle-aged slow man, with a mouth like a fish, dull staring eyes, and sandy hair standing upright on his head, so that he looked as if he had just been all but choked...»* [39, с. 21], був настільки лукавим, що викликав обурення і презирство в душі Піпа з самого дитинства і до дорослого життя: «*...as through the brazen impostor Pumblechook. The falser he, the truer Joe; the meaner he, the nobler Joe»* [38, с. 356].

Зовсім інші почуття викликав у головного героя Уеммік – клерк, помічник його опікуна: «*I found him to be a dry man, rather short in stature, with a square wooden face, whose expression seemed to have been imperfectly chipped out with a dull-edged chisel. There were some marks in it that might have been dimples, if the material had been softer and the instrument finer, but which, as it was, were only dints. The chisel had made three or four of these attempts at embellishment over his nose, but had given them up without an effort to smooth them off... He had glittering eyes - small, keen, and black - and thin wide mottled lips»* [38, с. 146]. Питання взаємин у сім'ї автор розкриває на прикладі безмежної любові Уемміка до свого старого батька. Він втілює в собі приклад дбайливого сина, який робить все щоб скрасити старість Старого: «*...a very old man in a flannel coat: clean, cheerful, comfortable, and well cared for...»* [38, с. 176]. Потрапивши в будинок Уемміка Піп був оточений затишком, красою – турботою люблячого сина.

Наостанок звернемо увагу на образ Абеля Мегвіча. Цей страшний на вигляд каторжник: «*A fearful man, all in coarse grey, with a great iron on his leg. A man with no hat, and with broken shoes, and with an old rag tied round his head. A man who had been soaked in water, and smothered in mud, and lamed by stones, and cut by flints, and stung by nettles, and torn by briars...*» [38, с. 3], – зіграє вирішальну роль в житті Піпа. Наш герой намагається стати джентльменом і навіть не підозрює, хто є його справжнім благодійником, і тому живе осяяний ілюзією неминучого наближення щастя. Тільки коли на арені з'являється ця людина: «*...he was substantially dressed, but roughly; like a voyager by sea. That he had long iron-grey hair. That his age was about sixty. That he was a muscular man, strong on his legs, and that he was browned and hardened by exposure to weather*», [38] – він усвідомлює що всі його надії зазнали краху. У свою чергу Піп для Мегвіча був втіленням незадоволеного почуття батьківства, яке знайшло вихід у його ставленні до випадково зустрінутого хлопчика. Альберт тяжко працює і все своє зароблене багатство віддає на освіту хлопчика, який став для нього сенсом життя. Після тривалої важкої праці, після стількох років очікування він отримує винагороду: Піп проникся синівським почуттям до нещасного героя.

Отже, аналіз неповторної галереї образів роману дозволяє нам стверджувати, що Ч. Діккенс у черговий раз, завдяки блискуче зображеним героям, зміг зосередити увагу читача на важливих питаннях існування людського суспільства. Він пристрасно мріяв про щастя для простого народу Британії, а у романі “Great Expectations” він показав свою глибоку ненависть і презирство до правлячих класів імперії. Блискучий талант допоміг письменнику виставити до ганебного стовпа історії світ леді і джентльменів, представити їх в істинному світлі повними самовпевненості, лицемірства, деспотизму і неуцтва. На противагу їм, прості люди, звичайні трудівники показані як харизматичні особистості, яким властиві щирі почуття, душевна чистота та людяність. Чарльз Діккенс безсумнівно є генієм реалістичного роману і творцем яскравих образів, списаних з життя вікторіанського суспільства.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Dickens Ch. Great Expectations. Wordsworth Editions Limited, 2007. 448 p.

**Зотова В. Г.**

*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

#### **ПОЕЗІЯ Є. ПЛУЖНИКА У НАШОМУ СЬОГОДЕННІ («ЗБІРКА «ДНІ»)**

Історія світової культури знає багато мистецьких перегуків, спричинених певними цивілізаційними паралелями. В українській художній літературі прикладом такого відлуння є творчість Є. Плужника, її співзвучність нашій добі.

Твори цього автора досліджували В. Базилевський, Н. Бондар, М. Жулинський, Ю. Ковалів, Л. Новиченко, Л. Скирда, М. Тайга, Л. Череватенко та ін. Однак, на нашу думку, нагальною є необхідність торкнутися питання про сприйняття поезії Є. Плужника читачами нової епохи – представниками ХХІ століття.

У складний час революційної веремії і наступних років громадянського неспокою перших десятиліть ХХ століття Є. Плужник незрідка фокусував свою увагу на долі «маленької» людини, яка почувалася незахищеною. Це спричинювало певні фатальні настрої, деяку відстороненість поетового героя і самого автора, особливо в ліриці збірки «Дні» (1926). У ній автор показав сучасне йому життя, відобразив ті події, свідком яких був сам. Домінуючою Плужниковою темою стало зображення громадянської війни, жахливої загибелі невинних людей. У віршах постали картини кровопролиття, насильницької смерті: «Ще в полон не брали тоді, – / Приліпили його до стовпа... / На землі, від крові рудий, / Кривава ропа... / Довго, довго йому круки / Випивали світло з очей!» [5].

Головними героями його поезій є прості люди: юнак, селянин, інтелігент. Ці люди – частіше випадкові жертви війни, і тим страшнішою вона постає у творах поета. Автор змальовує і образи революціонерів, яких також не оминула смерть; у деяких віршах поряд із героями-жертвами змальовано тих, хто вбивав. Для Є. Плужника війна – перш за все етична категорія. У своїх віршах він надає перевагу людині, її стражданню; поета насамперед цікавить особистість. Із цього приводу Л. Новиченко писав: «В українську поезію середини 20-х рр. Є. Плужник увійшов передусім як співець того сповненого трагічних звучань гуманізму, який проповіді класової ненависті й братовбивчої безжальності протиставляв ідею абсолютної цінності людського життя, несхитний протест проти жорстокості й безглузлого розливу людської крові» [3, с. 382].

Усі вірші поета періоду написання «Днів» – сюжетні твори, своєрідні маленькі драми, що складаються переважно з трьох строф, а ще точніше – це особливий малий епос. Поезія Плужника антилірична, часом позбавлена емоцій; у ній постають документальні факти і власне, немає домислу, бо сам автор надавав перевагу лаконізму, простоті, виразності поетичного тексту. Він «послідовно і вперто відмовлявся від цехового привілею письменника – вигадувати, фантазувати, брехати» [8, с. 79].

Великого значення Є. Плужник надає художній деталі: «А він молодий – молодий... / Неголений пух на обличчі. / Ще вчора до школи ходив... / Ще, мабуть, кохати не вивчив...» [4]; «Передній, мабуть, ходив, – так човгав: / Черевики скривив» [4]. Такі деталі, як «неголений пух на обличчі» та скривлені черевики, допомагають яскраво, виразно уявити портрет ліричного героя, індивідуалізувати його. Важливу роль також відіграють контрасти, колористика. Превалюють чорні, білі, сірі кольори, які поглинаються червоним: «Промерзлий шлях... Швидкі тачанки... / І ось душа мала-мала! / А на снігу з чиєїсь ранки / Кров візерунки заплела» [4].

У творах переважають прості речення, значну частину яких складають неозначено-особові. Часто використовуються короткі, іноді навіть обірвані конструкції, експресивно увиразнюючи найважливіші події, напружений перебіг почуттів: «Тільки й думок – на ранок / Хліба нема у жінки... / Ганок. / Труп біля

стінки»; «Старечі до рук моїх губи... / А бачу – / Безкрая скривавлена путь... / І трупи! / І трупи...» [4]. Схожу роль виконують окличні речення й риторичні запитання: «Годі? Не плач? Як це дико, їй-богу! / Ой, яке мертве усе в словах! / Взяти б серце своє – й об підлогу! / –Ах!» [4].

Ще однією особливістю збірки «Дні» є «безіменність» віршів. При всій епічності текстів поет не називає конкретних імен, часто замість них вживає займенники. На нашу думку, це можна пояснити тим, що він зображує типові обставини, героями у яких є типові персонажі. Автор – літописець страхіть війни, засуджує її. Як бачимо, мікропоетика Є. Плужника індивідуалізована, його стиль упізнаваний з перших рядків поетичного тексту.

Крім віршів, до збірки «Дні» увійшло дві поеми: «Галілей» і «Канів». На думку В. Базилевського, «Поема «Галілей» – поетичний пік Плужника. Тут бунт його проти світу, усі рахунки з ним і самим собою, то розходячись, то, навпаки, – зливаючись, творять той спектр цілісності, яка і є вищою ознакою майстерності. Все, що так чи інакше було вже сказане і навіть недоказане у віршах «Днів», вперше постало у єдності протиріч, таких для Плужника характерних. І це при всій складності почувань, при всіх чуттєвих (а іноді й логічних) перепадах: іронії, напускного смирення, самокатування – до гордині, виклику, непідробного болю й страждання, зрештою – протесту і крику відчаю. Монолог цей виголошений з такою пронизливою силою, з такою рідкісною щирістю, що перехоплює подих» [2, с. 107].

Це твір про драматичні суперечності пореволюційної дійсності, про жорстоку реальність і світлу мрію, спрямовану до щасливого майбутнього, текст, який теж перегукується з нашим сьогоденням. Головний герой поеми третій рік ходить на біржу праці у пошуках роботи. Його життя настільки важке, що йому іноді хочеться «під сірим вечірнім дощем / Десь на розі вити б і вити. / Так, як виє на місяць голодний вовк...» [6] Автор говорить про самотність ліричного персонажа, його відчуття непотрібності й незахищеності. Однак у цьому чоловікові нуртує велика сила, здатна перетворити світ на краще.

Кульмінацією твору є сцена суду, який здійснюють люди майбутнього над сучасниками поета й ним самим. «Дужі, щасливі» люди, сидячи «на квітчастих луках», виганяють «похмурих» гнобителів, благословляють борців, «хто вірні меті, йшли безупинно до неї», милують обивателів, бо ті «не відали, що творили», а таких, як ліричний герой, – «непомітних», «сіреньких, маленьких людей, / В кого серця гарячий бій / Болем виснажив груди!», обдаровують відпочинком [6]. Ця сцена є своєрідною візією, мрією, що надихає ліричного героя, надає йому впевненості і спокою за складних обставин його сучасності. Образ Галілея бачиться образом бунтаря, а його паралелі із поетовим сьогоденням надають твору оптимістичного звучання.

Твір «Галілей» був прихильно сприйнятий багатьма читачами. Однак, незважаючи на очевидний успіх твору, критики по-різному оцінювали його. Ю. Меженко, сучасник Є. Плужника, протиставив поему ліричним віршам у самій збірці, надаючи переваги малим поетичним формам автора. Протилежну думку висловив М. Рильський. Він вважав, що «поема «Галілей» – одне за найвизначніших явищ української поезії останніх років, а може, і ширше» [7, с. 150].

Інша поема Є. Плужника – «Канів» – перегукується з уже розглянутим твором темою майбутнього, але за своєю настроєвістю, емоційною палітрою є відмінною. В ній у спокійному плинні думок автора постала вся Україна, «чи не вперше... прозвучала тема майбутнього, вирішена з позицій справді гуманістичного, демократичного світорозуміння» [7, с. 150]. Поет мріє про часи, «коли... будуть тільки люди і сади» [6], однак він свідомий того, що до них (до щасливих днів) треба ще довго йти. Сучасна йому Україна змучена війнами та іншими негараздами; це поки що та країна, де навіть «не всім відомі абетка, потяг, мило й олівець...» [6]

Змальовуючи картини майбутнього, Є. Плужник особливу увагу приділяє українському селу. Можемо стверджувати, що для поета це сакральне поняття. Він непокоїться про майбутнє села, про загрозу втрати його самотності, можливо, тому останні рядки твору звучать як сумне пророцтво: «Мільйони сіл серед німих долин... / Десяток міст... Земля на хліб збідніла... / Десять на горбку позаколишній млин... / І над Дніпром занедбана могила!» [6] (Зазначимо, що картини майбутнього апокаліпсису неодноразово зринали у творчості поетів 20–30-их років ХХ століття. Чого тільки вартий Б.-І. Антонич із його баченням розвитку цивілізації як процесу руйнації духовності і риторичним запитанням: «– О, пушо з каменю, коли тебе змете новий потоп?» [1]) В. Базилевський писав: «Канів» – річ значуща за змістом і блискуча здобутками формальними. В ній Плужник являє таку владу над словом, що не раз стиснеться від жалю серце – ніким не замінити в нашій поезії цієї совісної, до останнього гудзика розстебнутої на вітрах віку душі» [2, с. 110].

Таким чином, збірка Є. Плужника «Дні» засвідчила не лише талант автора, а і його глибинне бачення проблем розвитку українства. Поезія цього автора, написана на зламі епох, корелюється з подіями, що відбуваються в Україні ХХІ століття – у період нових випробувань і непростих рішень. Досвід Є. Плужника – людини і поета – як ніколи актуальний.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Антонич Б.-І. Сурми останнього дня. URL: <https://www.myslenedrevo.com.ua/uk/Lit/A/AntonychBI/Rotaciji/SurmyOstannogoDnja.html>
2. Базилевський В. Євген Плужник. *Письменники Радянської України: Збірник / упор. С.А. Крижанівський*. Вип. 14: 20-30 роки: Нариси творчості К. : Радянський письменник, 1989. С.101–118.
3. Новиченко Л. Євген Плужник. *Історія української літератури ХХ ст.: У 2 кн. Кн. 1 / за ред. В. Г. Дончика*. К. : Либідь, 1993. С. 379–394.
4. Плужник Є. Дні. URL : <http://www.ukrcenter.com/Література/Євген-Плужник/25788-2/Дні-збірка-віршів>
5. Плужник Є. Ще в полон не брали тоді... URL: <https://ukrclassic.com.ua/katalog/p/pluzhnik-evgen/2419-evgen-pluzhnik-shche-v-polonne-brali-todi>
6. Плужник Є. Галілей. URL: <https://www.ukrplib.com.ua/books/printit.php?tid=6098>
7. Скирда Л. Повернувся на завжди. *Вітчизна*. 1988. № 12. С.148–155.
8. Череватенко Л. Все, чим душа боліла . *Дніпро*. 1988. № 9. С.70–92.



## АНТРОПОНІМНИЙ ПРОСТІР ТВОРІВ Ю. ФЕДЬКОВИЧА

Невід'ємним елементом літературного-художнього тексту, як правило, виступає власне ім'я персонажа, яке письменник не лише в оригінальний спосіб пов'язує з персонажем-денонатом, але якому часто відводиться особлива роль у реалізації всього творчого задуму автора та яке входить у простір позачасових загальнолюдських проблем.

Антропонімічний простір творів, а саме оповідань та повістей: «Жовнярка», «Опришок», «Безталанне закохання», «Сафат Зінич», «Три як рідні брати», «Таліянка», «Хто винен», «Стрілець», «Штефан Славич», «Люба-згуба», «Серце не навчити», «Дністрові кручі» є багатим та різноплановим.

Антропоніми творів одного літературного жанру утворює уявлення про найтиповіші підходи до номінації персонажа, а також дає змогу виділити індивідуально-авторські прийоми у використанні літературного оніма в художньому тексті. Як елемент форми, антропонім є показником ідіостилю письменника, засобом тлумачення авторського задуму.

Власні імена в художньому тексті не лише містить смислову інформацію, а й виражає поза текстові параметри образу автора, оскільки добір антропонімів для письменника – це прояв його літературної індивідуальності та художньої майстерності на фоні реальної суспільно-історичної дійсності.

У повістях письменника «Люба-згуба», «Штефан Славич», «Три як рідні брати», «Жовнярка» та «Дністрові кручі» антропонімія широко представлена іменами та прізвищами. Так, у повісті «Люба-згуба»:

Чоловічі імена: *Федор, Андрій, Ілаш, Василь, Іван, Ферин, Абрам, Юрій* [4, с. 194, 196, 197, 199, 208, 209, 219].

Жіночі імена: *Аксенія, Калина, Марійка, Аниця, Одокія* [4, с. 196, 199, 202, 209].

Прізвище: *Добошев* [4, с. 200].

Андроніми (називання жінки за прізвищем або прізвиською чоловіка): *Слижсиха, Хороцованиха* [4, с.216, 217].

У повісті «Штефан Славич» представлені такі антропоформули: імена, прізвища, андроніми та імена + прізвища: *Федора* [4, с.230], *Зоїцо* [4, с.238], *Міхал* [4, с.231], *Маноля* [4, с.236], *Юрій* [4, с.233]; *Білоус* [4, с.234], *Крук* [4, с.232], *Кример* [4, с.242], *Петриха* [4, с.229]; *Петро Славич* [4, с.229], *Стефан (Штефан) Славич* [4, с.229], *Онуфрій Салигор* [4, с.241].

У повісті «Жовнярка»: *Павло Павун* [4, с. 303], *Юрій* [4, с.304], *Соломон* [4, с. 304], *Софрон* [4, с.305], *Соломониха* [4, с.310].

Яскраво змальоване трагічне життя жовніра в повісті «Три як рідні брати». Антропонімічний простір повісті представлений різноманітними іменами, а саме: *Онуфрій* [4, с.265], *Андрій, Василь* [4, с.267], *Іванчик* [4, с.272], *Оленочка* [4, с.277], *Катруся* [4, с.280], *Марія* [4, с.279]; *Шовканюк Іван* [4, с.266], *Нестерюк Яків* [4, с.274], *Андрій Сірман* [4, с.279].

У повісті «Дністрові кручі» представлені такі антропоформули, як-от: імена: *Настя* [4, с.293], *Маруся* [4, с.294];

імена+прізвища: *Настя Кліщиха* [4, с.293], *Максим Оман* [4, с.293], *Тимофій Соболюк* [4, с.294], *Петр Кліщук* [4, с.296], *Нікіфор Кліщук* [4, с.297], *Проць Клітка* [4, с. 309].

андроніми: *Оманиха* [4, с.293], *Кліщиха* [4, с.293].

Ю. Федькович зображав у своїх творах життя гуцулів, жовнірів цісарської армії. Відповідно, що й оповідачі, яким довіряв свої думки, переживання, були типовими представниками цих верств. В оповіданнях «Таліянка», «Сафат Зінич», «Опришок», «Хто винен», «Стрілець» так багато різнопланових антропонімів, а саме однокомпонентні та двокомпонентні: *Харов'юк* [4, с.258], *Василь Коронійчук* [4, с.259], *Маник* [4, с.259], *Чибринюк* [4, с.259]; *Сафат Зінич* [4, с.262], *Василь Карадич* [4, с.263], *Марта* [4, с.262], *Янко* [4, с.263]; *Семен, Іван* [4, с.282], *Донда* [4, с.283], *Коровайничів* [4, с.284], *Андрій Джімеров* [4, с.285], *Василь Зарічук* [4, с.286]; *Лавр* [4, с.245], *Марк* [4, с.246], *Митула* [4, с.246], *Матроно* [4, с.245], *Калина, Оленочко* [4, с.246], *Лавриха* [4, с.245]; *Грицько* [4, с.251], *Буковець* [4, с.251], *Бердарев* [4, с.253], *Циганик* [4, с.256], *Хаїма* [4, с.256].

Ономатворчість як прикмета ідіостилію визначається ступенем навантаження номінаційного поля в художньому тексті й стає найважливішою ознакою авторського письма.

Важлива риса творення антропонімів в творах – зменшувально-пестливі варіанти власних імен, що характеризують здебільшого не іменованого автором, а того, хто іменує. І таких варіантів дуже багато саме в повістях: *Оленко, Катруся, Аниця, Стефаночку, Ілашко, Абрамчик, Онуфрашко, Іванчик*.

Письменник нерідко добирає іменування персонажів, визначивши наперед вік, особистості характеру, зовнішності тощо. Власні імен у тексті дають неоціненну інформацію для інтерпретації всього тексту, іноді й таку, що іншими способами в творі не виражена. У деяких персонажів навіть можна простежити цілий ланцюжок зменшено-пестливих форм імені: *Ілаш – Ілашко, Іван – Йван – Іванчик, Стефан – Стефан – Стефанко – Стефаночку, Антон – Тоній*.

Крім того автор вводить в канту тексту й гуцульські імена, в більшості жіночі: *Аниця, Маріка, Марта*. Є і іншомовні імена, а саме: *Штефан, Міхал, Тодір, Ферин, Сафат, Хаїм, Лейба*. Так імена *Штефан, Міхал, Тодір, Ферин* є угорськими, а *Хаїм, Лейба Сафат* єврейськими. Це говорить про споконвічне проживання представників різних етносів на українській землі і саме на Буковині.

Незвичне ім'я, введене до художнього твору, підкреслює специфічність, ідейну чи естетичну, навантаження, що його покладає письменник на носія імені в творі.

Проте для зображення характерів українських селян, у своїх творах Юрій Федькович, в яких трансформована світоглядна позиція самого автора, письменник використовує прізвища, утворені за українськими словотвірними моделями, а саме: прізвища, утворені морфологічним способом: *Харов'юк, Коронійчук, Чибринюк, Зінич, Карадич, Коровайничів, Джімеров, Зарічук, Шовканюк, Нестерюк, Славич, Білоус*.

Особливе місце в літературно-художній антропонімії творів Юрія Федьковича займають характеристичні назви, тобто регіонально значущі антропоніми. Найбільшу кількість таких літературно-художніх антропонімів становлять прізвища українців з суфіксом *-ук/-юк/-чук*, який є найпоширенішим: *Коронійчук, Зарічук, Шовканюк, Харов'юк, Нестерюк, Чибринюк*.

У літературно-художній антропонімії використовуються, зокрема, традиційні дівочі та жіночі варіанти прізвищ, які утворені від прізвища батька чи чоловіка (андроніми): *Слижиха, Хороцованиха, Петриха Соломониha, Лавриха, Гребениха*.

Літературно-художні антропоніми наділені безкінечною смисловою валентністю. Будь-яка власна назва може мати нескінченну кількість значень, тобто перетворюватися в символ. Якщо в реальному житті власна назва не несе з собою експансії прихованих у ній або пов'язаних із нею смислів, залишаючись знаком індивідуалізуючи і ідентифікуючим, то контекст художнього твору значною мірою змінює власну назву, перетворюючи її в сутність іншого роду [2, с. 67].

В українській мовленнєвій практиці інтенсифіковану виразність набував цілий ряд ідеологічно навантажених антропонімів, причому в залежності від суспільно-психологічних асоціацій, які ними викликаються, вони поділяються на два класи:

- 1) антропоніми з експресією позитивного емоційного плану;
- 2) антропоніми з експресією негативного емоційного плану [5, с. 305].

Спостерігаємо, як уважно ставиться автор до антропонімного слововжитку, особливо до тих імен, які традиційно вживаються у нашій мові і відомі широкому колу читачів. Одні із ужитих Ю. Федьковичем людських імен читачем сприймаються легко, бо не обтяжені значною енциклопедичною інформаційністю, а інші навпаки – потребують для їх розуміння певних інтелектуально-розумових зусиль читача.

Літературно-художні антропоніми повістей та оповідань різняться за своєю структурою. Можна виділити такі структурні моделі антропонімів:

- одночленні : ім'я, або прізвище;
- двочленні: ім'я +прізвище.

Одночленні антропоніми у повістях Ю. Федьковича складають найчисленнішу групу, що є відображенням структурної специфіки антропонімікону села. Автор широко вводить у тканину художнього тексту розмовно-побутові варіанти чоловічих та жіночих імен, або прізвища: *Федора* [4, с.230], *Зоїцо* [4, с.238], *Міхал* [4, с.231], *Маноля* [4, с.236], *Юрій* [4, с.233], *Білоус* [4, с.234], *Крук* [4, с.232], *Кример* [4, с.242], *Петриха* [4, с.229], *Юрій* [4, с.304], *Соломон* [4, с.304], *Софрон* [4, с.305], *Соломониha* [4, с.310], *Харов'юк* [4, с.258], *Маник* [4, с.259], *Чибринюк* [4, с.259], *Онуфрій* [4, с.265], *Андрій, Василь* [4, с.267], *Іванчик* [4, с.272], *Оленочка* [4, с.277], *Катруся* [4, с.280], *Марія* [4, с.279].

Двочленні літературні антропоніми. Ця група антропонімів найчастіше зустрічається в творах письменника. Такі антропоніми являють собою типові для українського села імена. Ім'я увиразнюється прізвищем, яке вносить додаткові елементи в характеристику літературного персонажа. Більшість прізвищ антропонімікону Ю. Федьковича – промовисті. Автор використовує їх, щоб підкреслити певні риси вдачі чи зовнішності літературного персонажа, зробити образ яскравішим: *Василь Коронійчук* [4, с.259], *Сафат Зінич* [4, с.262], *Василь Карадич*

[4, с.263], *Андрій Джімеров* [4, с.285], *Василь Зарічук* [4, 286], *Петро Славич* [4, с.229], *Стефан (Штефан) Славич* [4, с.229], *Онуфрій Салигор* [4, с.241], *Павло Павун* [4, с. 303], *Шовканюк Йван* [4, с.266], *Нестерюк Яків* [4, с.274], *Андрій Сірман* [4, с.279]. Антропонімон створює широкі можливості для дослідження індивідуально-авторських манери письма.

Індивідуальне використання власних назв виникає у письменника з національної мови, її словникового складу та формується під впливом естетичних традицій художнього мовлення. У творах письменника засобами художнього слова зображені явища та події української історії, при цьому імена та прізвища персонажів гармонійно уплітаються у мовностилістичну тканину художнього тексту, несучи певну інформацію про своїх носіїв, естетично насичуючи авторську мову, допомагаючи письменникові правдиво відтворити дійсність. В художніх текстах Юрія Федьковича антропоніми – це ефективний прийом вираження авторської точки – зору, що є одним із компонентів структурно-текстових параметрів образу автора. Вони дають змогу образніше відтворити розмаїття людських характерів, учинків героїв, передавати авторське ставлення до них.

Вибір імені для літературного персонажа, як правило, не буває випадковим. Наділяючи свого героя тим чи іншим ім'ям, письменник звичайно вкладає в цю назву певну оцінку, характеристику.

Антропоніми у творах письменника репрезентують індивідуальний неповторний стиль, виступають яскравими та активними показниками специфіки його онімного письма.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Белей Л.О. Літературно-художня антропонімія як джерело розвитку національного іменника українців // *Мовознавство*. 1993. № 3. С. 35-49.
2. Калинин В. Поэтика онима. Донецк : Юго-Восток, 1999. 409с.
3. Скрипник Л.Г., Дзятківська Н.П. Власні імена людей. К. : Наукова думка, 1986. 308 с.
4. Федькович Ю. Вибрані твори. К. : Дніпро, 1974. 317 с.
5. Чабаненко В.А. Стилїстика експресивних засобів української мови. Запоріжжя : ЗДУ, 2002. 351 с.

**Копейцева Л. П., Дуйловська І. М.**  
*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

#### ПАРАДИГМАЛЬНІ АСПЕКТИ ФІЛОСОФСЬКОГО МИСЛЕННЯ ГАЛИНИ ТАРАСЮК

Г. Тарасюк – видатна українська письменниця, більшу частину творчої спадщини якої становить проза, хоча починала вона свій творчий шлях саме з поезії.

Про свою творчість майстриня слова говорить: «Кожен жанр – це відповідний стан душі» [9].

Спектр досліджень, здійснених вітчизняними літературознавцями, науковцями доволі розмаїтий і свідчить про актуалізацію поставленої проблеми. Ґрунтовними є праці В. Дячкова, Ю. Єгорової, Л. Копейцевої, Л. Мірошніченко, Г. Насмінчук, Л. Пастушенко, О. Пономаренко, О. Ставничої, М. Якубовської, І. Яремчук та ін., які досліджували жанрову своєрідність, змістові й композиційні особливості новелістики, нових романів письменниці, засоби моделювання сакрального часопростору, наративні моделі малої прози тощо.

То ж спробуємо окреслити парадигмальні чинники формування філософського світогляду письменниці, естетичні засади її творчості.

По-перше, щоб зрозуміти філософію мислення Г. Тарасюк, варто звернутися до її біографії. Уважаємо, що перші підвалини любові до своєї батьківщини заклали її батьки, рідний край (Орлівка Теплицького району на Вінничині), у якому пройшло її дитинство, юність.

Її літературне життя припало на 60-ті роки ХХ ст., про вхід до якого так відгукнулася сама письменниця: «... мій шлях в літературу почався в кінці далеких 60-х і – з прози. Десь в старших класах, звичайно, під впливом шістдесятників і свого батька, який мене виховував на традиціях класичної літератури, я написала зо два десятки новел – всю правду-матку про світ, в якому жила : колгоспне село, загублене у степах України. І весь цей доробок надіслала у молодіжну газету «Комсомольське плем'я», навіть не сподіваючись, що його надрукують... Так несподівано до мене прийшла слава. Але, незважаючи на те, що згодом мене як молоде дарування підтримали відомі письменники Ірина Вільде, Володимир Бабляк, Роман Іванчук, Іван Свариник, книжка прози так і не вийшла: «декому» моя наївна творчість видалася наслідуванням Кафки і Джойса (про яких я тоді навіть не чула), і, зрозуміло, не вписувалася в рамки соцреалізму.... Але це не збило мене з «путі істинного» [6].

Ще більшим випробуванням для уже відомої читачеві літераторки, яка входила до Спілки письменників України, яку очолював В. Яворівський, до поглядів і до принципів якого вона виявила своєрідне «бунтарство», була виключена зі Спілки письменників через конфлікт з її керівником.

То ж є очевидним, що заявлений у творчості спротив режимові став рушієм у житті мисткині. Можливо, через це письменниця спромоглася виробити відносно самостійні філософські погляди.

По-друге, естетичні критерії світосприйняття авторки сформувалися під впливом фольклору, Біблії. Цілком поділяємо думку П. Величковського, творчість якого є своєрідним пошуком вічних цінностей, що у «духовному сходженні людини є два щаблі – діяння та бачення [цит. за : 4].

Глибинними, на наш погляд, є дослідження С. Карачка – краєзнавця з м. Чернівці, який пише про свої враження від знайомства з письменницею: «...А втім, хто знає, де ризикуєш більше, в житті чи в літературі. У творенні біографії – чи у творенні тексту» [6].

І дійсно, концепти, сформульовані в ранніх, «популярних» творах письменниці переходять у складні твори філософського характеру й більш розлого

обґрунтовуються. До таких концептів варто віднести: божественне (ідеальне) та матеріальне, концепцію досягнення щастя людиною, теорію праці, яка приносить задоволення тощо.

Цілком поділяємо думку авторів, що у багатьох новелах Г. Тарасюк спостерігаємо біблійну модель світу. Біблія для неї служить еталоном моралі, зразком фольклору. При авторському трактуванні історичних та євангельських подій створюється враження, що власне євангельський матеріал потрібний як привід для реалізації авторського задуму [3, с. 100].

Філософія життя письменниці гостро простежуються в творах, які переплітаються з роздумами над такими поняттями, як сенс життя й людини в ньому, призначення митця, любові до Батьківщини. Ця філософія має певну внутрішню єдність, обумовлену ментальністю її творця. Г. Тарасюк сподівається, що людина здатна піднятися до божественного невидимого світу. Загалом, характеризуючи філософію художньо-літературних творів Г. Тарасюк (поезії, новели, маленькі романи, філософські романи-притчі), можемо констатувати, що ця філософія має оригінальний характер. Це філософське відображення тих непростих процесів, що відбувалися в Україні. До такого філософського гостропроблемного прозописьма належать романи «Любов і гріх Марії Магдалини», «Між пеклом і раєм (Сни анахорета)», «Блудниця вавилонська», «Храм на болоті», у яких майстриня слова виокремлює особливі підходи до осягнення світу.

За словами М. Якубовської, Г. Тарасюк «безжально лезом свого письменницького стилоса розтинає епоху, аби рятувати її від наболілих гнійників, прикладати до тих ран своє слово і пульсуючий біль серця. Аби – лікувати болем» [8, с. 21]. Своєю творчістю Г. Тарасюк засвідчила вміння помічати й переконливо відтворювати «больові точки» сьогодення, розкривати негативні явища, якими переповнене буття пострадянського суспільства. Тому недаремно мисткиня писала свої сконденсовані і змістовні «маленькі романи», а філософський аспект реалізувала через свідомо обраний жанровий різновид притчі, що «вимагає певних зусиль душі й думки». Письменниця, наприклад, у романі «Храм на болоті» виокремлює мікрокосм (людину) і символічний світ (Біблію). І хоча деякі літературознавці шукають паралелі у творчості письменниці з В. Стефаником, М. Коцюбинським, І. Франком, Кафкою, та, на наш погляд, варто також поглянути й віднайти паралелі зі справжнім мандрівним філософом Г. Сковородою, який визначає кілька шляхів пізнання мудрості: «Передусім – це самопізнання. Людина має в собі іскру божественності, частинку невидимого світу – душу. Пізнавати «душевні печери», тобто пізнавати себе – це водночас пізнавати божественну премудрість» [4, с. 231].

Мудрість Г. Тарасюк «вплелася» в мотиви, символічні образи, які письменниця «перепускала через своє серце, свідомість» [3, с. 101]. Про задум роману-притчі «Храм на болоті» письменниця в інтерв'ю О. Решітник так прокоментувала: «Мені давно хотілося написати дуже християнський твір, житіє сучасного «Божого чоловіка»... Тобто, цікаву розповідь про цікаву високоморальну, відповідальну сучасну людину трагічної і водночас світлої долі [6].

Як уже наголошувалося, домінантним у згадуваному творі Г. Тарасюк є концепт віри (в людину, Бога, призначення України), котра постає як універсальний модус

опірності виявам зла: *І не чуємо Бога, не чуємо його засторог і пророцтв його апостолів про Звізду Полин, яка впаде на землю і згірнуть води у ріках... згірне солодка кров нашої землі. І не каємось... не робимо висновків для себе. Тверезих, розумних висновків. Адже, брати мої і сестри, Чорнобиль – це не лиш гора, і наука тим, хто забув, що світло не там, де горить електрична лампочка, а де жевріє лампадка любові до Бога, а отже до того, що Він сотворив, оживив і нам заповідав. А заповідав Господь нам – цю землю і щастя жити на ній – багатство, яке ми так підступно занапащаємо, забувши уроки Чорнобиля, і сьогодні. Усі: від великих світу цього – до малих, таких, як ми з вами, переступаючи щохвили закони Божі* [5, с. 105].

Моральний вибір людини окреслено в романі «Храм на болоті» через призму спокути гріха головного героя твору – Георгія – одного з винуватців (на його погляд) трагедії ЧАЕС. Для авторки, чії думки перегукуються з багатьма персонажами її романів, єдино можливий (міфологізований) варіант онтологічного вибору: *«Тож, дорогі брати і сестри, пам'ятаючи уроки минувшини, будьмо мудрими. Будьмо достойними і своєї землі, і своєї вистражданої держави, до якої ми перейшли з кривавого болота суцільних воєн, геноцидів, неволі, тоталітаризму, людиноненавистності, але, слава Богу, не по трупах братів чи сусідів, а простеленим перед нами Омофором Пресвятої Богородиці. Тож научаймо дітей своїх і внуків, браття і сестри, бути гідними слави дідів і отців своїх, любити одне одного, шанувати одне одного, як частину свого роду і народу, любити цю землю, як вони любили, і не повторювати їхніх помилок»* [5, с. 110].

Без сумніву, підтримуємо думку Л. Пастушенка, що проза письменниці демонструє «трепаначію сучасності» [цит. за : 6, с. 144]. А відтак авторка акцентує увагу на «жаховитому образі хворого суспільства, яке зусібіч терпить тяжку кризу, потрапивши у нещадно злостивий і невпинний вир розгубленості й сум'яття» [1, с. 287].

Головна ідея цього роману-притчі – збереження генетичної матриці – Духу нації, її духовності, її віри, охорона України : *«Невже та буряна, грозова ніч була тільки черговим випробуванням, а не остаточною перемогою над силами зла, що терзали цю землю і його душу?»* [6, с. 124]. Отже, біблійні притчі є невід'ємною структурною ознакою згадуваного роману й актуалізуються у координатах української національної міфології.

Літераторка зосереджує увагу на внутрішньому світі людини, «внутрішній роботі», що веде до щастя, ... аби сплести «вінець радості» Творцеві [4, с. 321], тобто письменниці, як і її духовний наставник, мудрець Г. Сковорода, вбачає радість у призначенні і служінні людини своєму народові. Таким чином, можна стверджувати, що парадигмальними складовими філософського мислення, засадами формування естетичних поглядів Г. Тарасюк стали багатоаспектне сучасне життя, вплив талановитих людей сучасності (Р. Іваничук, І. Вільде та ін.) й минулого (Г. Сковорода, П. Величковський, І. Франко, В. Стефаник, М. Коцюбинський), власні особисті переживання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ковалів Ю. Романні експерименти Галини Тарасюк. Тарасюк Галина. Трепанація : Літературознавчі праці, рецензії, відгуки. Роздуми, інтерв'ю. Бровари : Відродження, 2006. С. 287–294.

2. Копейцева Л.П., Маковська А.О. Новелістика Галини Тарасюк у контексті сучасного нарративу // «Українська література в загальноєвропейському контексті: Збірник наукових праць. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. Випуск 1. С. 151–156.

3. Копейцева Л.П., Маковська А.О. Синтез традиційних і новаторських зображально-виражальних засобів у новелістиці Г. Тарасюк / Мова. Свідомість. Концепт : зб. наук. праць / відп. ред. О.Г. Хомчак. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2019. Вип. 8. С.99–101.

4. Сковорода Григорій: Повна академічна збірка творів / Под ред. проф. Л. В. Ушкалова. Харків: Майдан, 2010. 1400 с.

5. Тарасюк Г. *Храм на болоті* : [роман-притча]. К. : Відродження, 2009. 222 с.

6. Тарасюк Г. Трепанація : Літературознавчі праці, рецензії, відгуки. Роздуми. Інтерв'ю. Бровари : вид-во ПП МН ТРК «Відродження», 2006. 320 с.

7. Тарнашинська Л. Сходження на Фудзіяму: новели. К.: Престиж-інформ, 1999. 64 с.

8. Якубовська М. Епоха лицарства, що не минає... // *Літературна Україна*. 2005. 10 лютого. С. 21.

9. <https://g-tarasyuk.livejournal.com/65528.html>].

**Кулішенко М. О., Огульчанська О. А.**  
*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

## **ПСИХОЛОГІЗМ ТВОРУ «НЕВЕЛИЧКА ДРАМА» ВАЛЕР'ЯНА ПІДМОГИЛЬНОГО**

Творчість Валер'яна Підмогильного була об'єктом численних наукових розвідок літературознавців. Науковці акцентували увагу на проблематиці твору, художніх засобах, філософському підґрунті. Так, для нашого аналізу цікавими і об'єктивними є статті І. Скляр, І. Куриленко, в яких автори зосереджують увагу на екзистенціальних мотивах, досліджують психологію художньої мови. Наприклад, у статті «Художні прийоми психоаналітичного методу зображення персонажів у «Невеличкій драмі» В. Підмогильного» І. Скляр зауважує, що «фрейдистський психоаналіз як загальна основа побудови характерів у «Невеличкій драмі» став важливим кроком у розвитку Валер'яна Підмогильного як письменника» [3, с. 108] В іншій статті цієї ж дослідниці йдеться про аналіз несвідомих й напівсвідомих форм внутрішнього життя персонажів як психічних станів [4].

Роман «Невеличка драма» – інтелектуальний, а отже, на перший план тут виступає розкриття внутрішнього психологічного стану персонажа; сюжет же як такий перебуває на другому плані. На нашу думку, основними засобами психологізму



є внутрішні монологи Марти, авторські коментарі і часопросторова організація твору. Саме завдяки монологам головної героїні читач поступово формує уявлення про Марту, виходячи із її суджень про життя, кохання, цілі і мрії. Наприклад, з цього уривка реципієнт дізнається дещо і про характер дівчини, і про її спосіб життя: «Додому вона вернулася коло сьомої години ввечері, покінчивши свій діловий день. Не так від роботи, як від глухого внутрішнього хвилювання, дівчина почувала себе до краю стомленою. "Ах, хоч би не прийшов ніхто!" — думала вона дорогою, бажаючи затопити грубку, зручно вмотитися коло вогню та почитати, а може, й просто помріяти» [2]. Здається, таких моментів, коли єдиним бажанням Марти є бажання побути на самоті, багато. Мрійлива натура, яка читає, намагається зрозуміти сенс життя, проаналізувати вчинки і мотивацію дій інших персонажів. Внутрішній світ Марти розкривається завдяки авторському постійному «втручанням». Письменника цікавить людина в різних життєвих ситуаціях, особливо в ситуаціях, де на перший план виходять емоції, почуття.

Іноді Марта буває непослідовна у своїх міркуваннях, знервована. Наприклад, отримавши черговий букет квітів від невідомого залицяльника, вона тішиться, радіє, намагається вгадати, хто ж той невідомий лицар. І коли до дівчини саме в цей момент завітав безнадійно закоханий у неї Льова, вона, не замислюючись, дорікнула йому, що він не приносить їй квіти. А його аргументи щодо того, що вона сама просила цього ніколи не робити, тільки нервують її:

«— Але ж, Марто, ви самі... самі казали мені, щоб я... — ніяково забубонів Льова. Знаю, що сама вам заборонила, — суворо спинила його дівчина. — Смішно було б, якби ви уривали з своєї платні на букети. Але можна б було хоч одну квітку десь вирвати й подарувати!» [2]. Імпульсивність, притаманна Марті, проявляється і в інших ситуаціях, знову ж таки, у розмовах із чоловіками. Варто зазначити, що, хронотоп кімнати Марти — ядро, центр філософських роздумів, мрій, спогадів, зустрічей. Простір кімнати наповнюється змістом: «Я сьогодні і взагалі останній час дуже погано себе відчуваю... Якась неврастенія. Так іноді стане важко й... неприємно. І потім самотність... Почуваєш, що ти замкнута в якомусь невеличкому колі. За цим колом є багацько людей, може, дуже цікавих, напевно дуже цікавих, але ти їх не знаєш... Це ясно, що всіх людей знати не можна, але чому ж все-таки так мало? Але іноді це буває й приємно... Іноді хочеться, щоб нікого-нікого не знати!» [2]. Можна помітити, що у діалогах, а частіше — у монологів Марти відбувається певне роздвоєння: її думки хаотичні, чітко простежується страждання самотньої душі, яка, з одного боку, прагне щастя, кохання, а з іншого — ніби боїться знову бути розчарованою і морально виснаженою через складні стосунки. І тим не менш, дівчина погоджується на пропозицію Льови познайомитися з його товаришем. Образ безнадійно закоханого Льови автор вимальовує через окремі деталі, акцентуючи увагу на його провідних рисах характеру. Письменник послуговується прийомом ретроспекції, власне спогадів з минулого хлопця, з яких читач дізнається про переломний момент життя Льови. Особиста драма, пов'язана зі зрадою коханої дружини, змінює його докорінно: «Хоч як там, а лікпом Роттер від дружининою зради дістав сильну моральну контузію, що поклала невиводні сліди на все його дальше життя. Зненацька він почав виявляти на фронті дивовижну хоробрість, пояснену від

товаришів звичкою до бойових обставин» [2]. Після такого потрясіння йому важко знайти в собі сили, аби наважитися на нові стосунки. Саме тому він не виказує своїх почуттів до Марти впродовж тривалого часу. Психологічний стан цього персонажа залежить від того, як часто він може бачити дівчину, говорити з нею. Таке кохання є саморуйнівним і, вочевидь, сам Льо́ва це відчуває. І після того, як він нарешті зміг вербалізувати свої почуття до Марти і отримати відмову, він посилює свої страждання тим, що пропонує їй знайомство з Славенком, який врешті-решт, як згодом дізнається читач, розбиває серце Марти. Ще одним цікавим жіночим образом у творі є антипод Марти – Ірен, красуня, з гарної сім'ї, витонченими манерами. Проте і в неї є своя «темна» історія в особистому житті, яку ретельно приховують її батьки: «Пригоди вплинули на неї позитивно, вони розвинули її й усталили, а разом з тим вона й репутації своєї не втратила, бо мати зуміла зберегти доччину таємницю, прикривши її правдоподібною версією про гостювання в тітки аж у Сибіру...» [2]. Кожний персонаж, крім Марти, приміряє маску, боїться бути самим собою. А отже, не є відвертим у стосунках, дружбі.

Незважаючи на велику кількість залицяльників, Марта тривалий час лишається самотньою, очікуючи на справжнє взаємне кохання. Поглиблення психологізму образу героїні відбувається у той момент, коли вона дізнається, що її кохання до Юрія Славенка взаємне. Марта нарешті щаслива. Проте невдовзі вона починає підозрювати коханого у зраді, і випереджаючи його, сама прощається з ним. Така жертвність подібна до жертвності Льови. Для тонкої натури Марти, яка мріяла лише про щире кохання, яка не розуміла, навіщо люди одружуються без взаємних почуттів, зрада Юрія була страшним потрясінням, після якого вона вже не могла сприймати довколишній світ, як раніше. Ірраціональне, яке переважало в ній, було абсолютно незрозуміле Юрію, який був раціоналістом навіть у питаннях інтимного характеру. Він зауважував, що головним у стосунках є біологічне, а вже потім, пізніше – звичка і традиція. Така філософія життя була чужою для Марти, яка вважала любов чи не найбільшим скарбом у житті, незважаючи на те, що все ж таки вона намагалася самореалізуватися у житті через розвиток особистості. Погоджуємося з думкою М. Гірняк: «Впродовж усього роману Марта намагається зробити своє кохання не подібним на жодні «сказані» чи «пережиті» почуття. З одного боку, таке її бажання зрозуміле: штампи, які запанували у стосунках між людьми, просто вражають, і це проявляється навіть у листуванні між персонажами, де замість щирості та відвертості – загальноприйняті формули» [1, с. 95–96].

У романі велика кількість діалогів (діалог-роздум, діалог-суперечка, філософський діалог тощо) між персонажами. Найбільшу увагу привертають діалоги Марти з різними чоловіками, що являють собою різні типи характерів, мають різні моральні цінності, вподобання тощо. Діалоги дають змогу читачеві зануритися у внутрішній світ кожного персонажа, побачити його цілісним. Як бачимо, не так багато людей готові підтримати Марту у її висловлюваннях про життя, вектори розвитку особистості тощо. Дівчина відчувається переважно самотньою, незважаючи на те, що в її кімнаті часто відбуваються зустрічі з різними людьми, щоправда коло цих людей досить обмежене.

Отже, проаналізувавши домінанті засоби психологізму, використані В. Підмогильним, можна зробити висновок, що письменник активно використовує діалоги і монологи, через які якнайповніше розкриваються риси того чи іншого персонажа. Важливе сюжетотвірне і характеротвірне значення має хронотоп кімнати Марти, що є центром діалогів і відповідного психологічного стану головних героїв.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гірняк М. Наративна організація «Невеличкої драми» Валер'яна Підмогильного: комунікативні стратегії твору // Парадигма. Філософські й естетичні джерела українського модернізму. 2011. С. 92–110.

2. Підмогильний В. Невеличка драма. Електроний ресурс. URL : <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=1909&page=7>

3. Скляр І. Художні прийоми психоаналітичного методу зображення персонажів у "Невеличкій драмі" В. Підмогильного // Наукові записки Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С.Сковороди. Серія: Літературознавство. 2009. Вип. 4(1). С. 108–121.

4. Скляр І. Психопоетика сумпарно-атрибутивної форми зображення в романній прозі Валер'яна Підмогильного // Наукові записки Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди. Літературознавство. Том 1, 1–77. С. 152–162.

**Насалевич Т. В., Соломонова Н. Ю.**  
*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

#### **МЕТАФОРА В АНГЛОМОВНОМУ ПІСЕННОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ПІСЕНЬ МЕЛАНІ МАРТІНЕС)**

У сучасному світі розвиток особистості неможливий без взаємодії з культурами інших країн, і це не дивно, адже ми живемо у час, коли вся інформація знаходиться в відкритому доступі, і хочеться нам того чи ні – ця інформація певним чином впливає на нас як на особистостей. Одним з найяскравіших прикладів такої взаємодії є музичне мистецтво. Саме пісенна творчість є певним сховищем складних образів, які виражені мовою представника даної культури та національності. Певним мостом в цьому діалозі культур найчастіше виступає англійська мова, що можна пояснити тим, що саме вона є мовою міжнародного спілкування.

У сучасній лінгвістиці чимало праць присвячено вивченню пісенного дискурсу (ПД), особливо вираженню національного та особистісного компонента за допомогою текстів пісень. Вивченням ПД займалися такі лінгвісти, як Ю.Є. Плотницький, В.М. Ярцева, В.Є. Чернявська, В.А. Васина-Гроссман, О.В. Шевченко, М.Л. Макаров, Ю.С. Степанов, Є.О. Мензаїрова, І.І. Чумак-Жунь, Н.Д. Арутюнова та багато інших. Так, Ю.Є. Плотницький вважає, що тексти ПД – це

певний діалог культур [8, с. 204], а тому сприйняття пісенного тексту відбувається в той момент, коли особистість автора безпосередньо зустрічається з особистістю слухача [7]. О.В. Шевченко розглядає англійський ПД як один з жанрів комунікації молодіжних субкультур з притаманними їм лінгвокультурологічними особливостями, а саме: ідеологічність, суб'єктивність, креолізованість, авторитарність, дистанціювання, аксіологічність, інтертекстуальність, ритуальність і поліфункціональність [10]. Є.О. Мензаїрова пише, що ПД можна розглядати і як усний, і як письмовий вид дискурсу, в якого є синтаксис та структура. Крім того, дослідниця зазначає, що особлива роль при розгляді письмового дискурсу належить комунікативній ситуації, в якій сформовані текст і музика [4].

В нашій праці ми зосередимо увагу на найяскравішому засобі створення образності, який найчастіше зустрічається в англійському ПД, а саме на метафорі.

Метафора – один з найстаріших художніх засобів, які використовуються в літературі та пісенному мистецтві. Існує багато видів метафор залежно від параметрів класифікації, наприклад, за поширеністю в мові метафори поділяють на загальномовні та індивідуальні. Для загальномовних метафор характерним є експресивно-смісловне наповнення, тоді як індивідуальні метафори сповнені експресивно-емоційними елементами. Однією з найпоширеніших метафор є художня (поетична) метафора, яка позначає один мовний концепт за допомогою мовного знака іншого, що характеризується образністю, оригінальністю та експресивністю. Художня метафора є результатом творчої думки, витвором автора, що, як наслідок, поповнює метафоричні парадигми певного народу [2, с. 45-50].

За ступенем цілісності внутрішньої форми виділяють образні, стерті та мертві метафори. Образні метафори повністю зберігають двоплановість змісту та внутрішню форму. Такі метафори є «живими», сповненими емоцій. Вони, у свою чергу, поділяються на образні загальномовні та індивідуально-авторські. Стерті метафори знаходяться в процесі втрати двоплановості, не всі носії мови можуть відчутти їх внутрішню форму. Мертві метафори є новими лексичними значеннями. Вони втратили свою внутрішню форму та двоплановість змісту в процесі використання [1, с. 8].

За функціональною ознакою метафори поділяються на номінативну, декоративну та оціночну. Номінативною називають метафору, якщо вона використовується для позначення предмета чи явища, який не має своєї назви, а застосовують для його позначення запозичену назву. Декоративна метафора виконує функцію прикрашання мови. Оцінна метафора має місце, коли засобами метафоризації дають кому-небудь чи чому-небудь оцінку [5, с. 72].

За кількістю одиниць-носіїв метафоричного образу метафори поділяються на прості та розгорнуті. У простій метафорі план вираження представлений однією одиницею. Особливість розгорнутої метафори, яку ще називають метафоричним ланцюжком, полягає в тому, що в ній носієм метафоричного образу є група тематично пов'язаних одиниць.

Особливий інтерес у сучасних науковців викликає концептуальна метафора, яка характеризується стійкими відповідностями між вихідним доменом та цільовим доменом, що мають місце в мові певного народу [3, с. 39-42].

Незважаючи на те, що англійська є міжнародною мовою, досі існує проблема сприйняття пісенної творчості англійською мовою. Вона полягає у тому, що способи вираження, засоби створення, сама мова не завжди чи не до кінця зрозумілі людям інших національностей. Як правило, носії англійської мови звертаються до абсолютно унікальних форм віршованої виразності в піснях, використовуючи рідні ідіоми, складні метафори, сленг тощо.

Варто також зазначити, що вчені-лінгвісти аналізують культурномовні особливості пісень, абстрагуючись від музики, адже кожна пісня має подвійну природу: музичну та текстову. В нашому дослідженні ми зосередимось на вербальному змісті, а саме на аналізі метафори, в рамках філософії культури, а також психологічних моментів.

ПД – це один з основних засобів зберігання та передачі культурної спадщини багатьох народів, в якій відображаються соціальні установки, національні погляди, цінності, стереотипи, культурні норми поведінки, які передаються від покоління до покоління. М.О. Потапчук зазначає, що комунікація в ПД походить опосередковано від авторів твору та безпосередньо від виконавця (виконавців) пісні [9].

Сучасний ПД – невід’ємна частина національного надбання кожного суспільства, та саме за допомогою пісні розкривається духовний світ індивіда, його відношення до самого себе та оточуючого світу. Саме завдяки пісням можна дізнатись не тільки національну складову багатьох народів, але й їх мови, та притаманні їм особливості та засоби виразності в тексті [6].

О.В. Шевченко зазначає, що англійськомовний ПД являє собою креолізований продукт, тобто комбінацію вербального тексту, оформленого в письмовій чи усній формі, та музичного компоненту, який є продуктом соціально та ситуативно обумовленої комунікації, яка знаходиться під впливом екстралінгвістичних параметрів ситуації спілкування [10, с. 242].

До характерних особливостей молодіжного ПД належать: поліфункціональність, зв’язок з традиціями культури, нонконформізм, маргінальність та стереотипізація.

Розглядаючи пісню, її зміст, через призму дискурса, ми маємо справу з безпосередньо живою мовою (як писемною – у вигляді тексту, так і усною – безпосередньо те, що ми чуємо) автора, тобто його комунікацією з потенційними глядачами та слухачами, вираженням його особистісної авторської позиції у багатьох питаннях його сучасності, а також минулого та майбутнього. Особливості мови, на якій автор (виконавець) намагається комунікувати з реципієнтом, накладають свій унікальний відбиток на зміст тексту пісні, та виражається в великому різноманітті образів, які присутні в творі.

В нашій роботі ми досліджували другий студійний альбом «K-12» американської виконавиці Мелані Мартінес. Сама назва альбому наводить слухача на думку, що альбом буде певним чином пов’язаний зі школою, адже K-12 – американський вираз, який позначає сукупність усіх шкільних років: з дитячого садку (K-kindergarten) до 12-го класу. Школа у цьому альбомі є основною метафорою життя, яка простежується у всіх піснях. Ця метафора дуже легко зчитується, особливо якщо ми згадаємо таку приказку як «вік живи – вік учись», тобто наше життя – це постійне навчання, а що в нас асоціюється з навчанням? Звісно ж школа. У альбомі 13 треків, кожен символізує

різний рік навчання в школі: 1-й – дитячий садок, 2-й – 1-й клас і так далі. Метафора *школа - життя* є загальноомовною через своє експресивно-смісловне наповнення, художньою, образною, адже двоплановість змісту та внутрішньої форми повністю зберігається, та декоративною і простою.

Композиція «*The Principal*» одна з тих, в яких основна метафора прихована в самій назві. Тут директор (*Principal*) школи, в якій навчається *Cry Baby*, є метафорою на колишнього американського президента Дональда Трампа:

*Sneaky, greedy, money seeking / Always peeping, fucking creeping / Got it on the down low / So you think you always squeaky* [14] – протягом усієї пісні вона розкриває його образ, характеризуючи його з найгірших сторін (*sneaky, greedy, money seeking*). Мелані порівняла образ директора школи з президентом на основі того, що вони обидва мають владу. Так як школа «К-12» – це метафора життя, то можна припустити, що Мартінес порівнює з «директором» життя, який має багато влади та згоден на все, щоб примножити цю владу та вплив, а разом з цим і гроші, не зважаючи на людей та їх життя:

*When you come and hurt us just so you can get your money* [14].

Ця метафора є індивідуальною через наявні експресивно-емоційні елементи, художньою, образною, адже двоплановість змісту та внутрішньої форми повністю зберігається, оціночною та називною та розгорнутою, адже протягом усієї пісні вона розкривається. У цьому контексті *who's being possessed by demons* «демони» - це метафоричне зображення грошей, влади та впливу, які псують людей у владі, і ця метафора схожа на головну метафору (*директор - президент*), але вона є загальноомовною та простою.

«*Show and tell*» – це четвертий трек, а також популярна дитяча гра, де діти приносять якісь предмети чи речі до школи, демонструють його групі людей та обговорюють їх. Метафора, знову ж таки, прихована в назві. Мелані порівнює своє життя як медійної та відомої особистості з цією дитячою грою, а себе – з річчю. Протягом усієї композиції вона продовжує розкривати цю метафору:

*Why is it so hard to see? (Why?) / If I cut myself, I would bleed (Ouch)* [13].

В цьому контексті *If I cut myself, I would bleed* може використовуватись як буквально, так і метафорично. Говорячи про порізи (*If I cut myself*) співачка може порівнювати жорсткі та негативні коментарі та слова з порізами, адже вони іноді завдають значно більше болю.

Для того щоб зрозуміти, які метафори приховані в пісні «*Nurse's Office*», нам довелось спочатку проаналізувати основну тему та проблематику. Мелані говорить про шкільні знущання, або булінг:

*Don't cut me, punch me, just let me go / Into the nurse's office where I float away / I'm pale as the loose-leaf paper they grow / From hollowing out all my lungs in the snow* [12].

Це поширена проблема у багатьох сучасних школах у всьому світі. Якщо розглядати це саме відштовхуючись від того, що пісня про булінг, то можна припустити, що *nurse's office* (кабінет медсестри, медпункт) – це метафора певного порятунку від цих нескінченних страждань та знущань з боку однолітків. Ця метафора є індивідуальною, оскільки наявні експресивно-емоційні елементи, художньою, образною, індивідуально-авторською та розгорнутою, адже протягом

пісні утворюється певний ланцюжок, який розкриває цю метафору. Рядок *I'm bleeding, Band-Aids won't heal it* – може використовуватись в цьому контексті не тільки в буквальному значенні (діти, імітуючи хворобу, говорять, що *Band-Aids won't heal it* (пластирі не допоможуть), маючи на увазі, що їх «хвороба» дуже серйозна), але й переносному (фізична допомога (*Band-Aids won't heal it*) не вилікує емоційний біль (*I'm bleeding*)).

«*Drama Club*» – шостий трек в альбомі. Як нам вже відомо, Мелані майстер приховувати основну метафору в назвах своїх пісень, і ця композиція – не виключення. *Drama club* – це театральний гурток (гурток театральної самодіяльності. Мелані метафорично називає життя театром, спираючись на відомі рядки з твору У.Шекспіра. Вона порівнює своє життя з виставою, в якій не хоче брати участь:

*I never signed up for your drama* [11], тобто вона не хоче підробляти свої емоції чи почуття, вона не хоче прикидатися, вона хоче бути собою, незважаючи на усі очікування та уявлення людей, які спостерігають за її творчістю. Використана метафора життя – театральна вистава, а актори – люди, які імітують свої почуття, є загальноомовною, образно загальноомовною, декоративною та розгорнутою, оскільки метафора розвивається протягом усього треку.

В ході нашого дослідження нами було встановлено, що до основних проблем, яких торкається співачка в своєму альбомі, належать шкільні знущання, об'єктивація жінок, розлади харчової поведінки, завищені очікування суспільства, проблеми відомих людей, корумпована влада, яка не думає про людей тощо. Для того, щоб розкрити ці проблеми, не називаючи їх, Мелані Мартінес використала ряд метафор, які пов'язані між собою шкільною тематикою, що пояснюється назвою альбому «K-12» та сюжетною лінією персонажа *Cry Baby*. Нами було встановлено, що більшість метафор, які були виокремлені та проаналізовані, були індивідуальними через наявні очевидні експресивно-емоційні елементи, художніми, образними, оскільки повністю зберігають двоплановість змісту та внутрішню форму, індивідуально-авторськими, декоративними чи номінативними та розгорнутими, адже майже в кожній пісні метафора знаходиться в самій назві, а сам текст пояснює та розкриває її, утворюючи певний логічний ланцюжок.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Грабовська З. Багатогранність мовної метафори // Українська мова і література. 1997. № 12. С.8.

2. Гуцуляк Т.Є. Художня метафора як джерело формування синонімічних засобів української мови // Наукові записки записки Ніжинського національного університету імені Миколи Гоголя. Філологічні науки. 2013. Кн. 1. С. 45 – 50.

3. Кравець Л.Ю. Метафора як лінгвоментальний феномен // Українська мова і література в школі. 2014. № 1. С. 39 – 42.

4. Мензаирова Е.А. Актуализация концептов любовь и женщина в песенном дискурсе [Текст] / дис. ... канд. фил. наук: 10.02.19. Ижевск, 2010. 309 с.

5. Москвин В.П. Русская метафора: параметры классификации // Филологические науки. ООО «Филологические науки». 2000. № 2. С. 66 – 73.

6. Пысина И.С. ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЕЖНОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА [Электронный ресурс] – Режим доступа до ресурсу: <http://surl.li/kasn>.

7. Плотницкий Ю.Е. Лингвостилистические и лингвокультурные характеристики англоязычного песенного дискурса [Текст] / дис. ... канд. фил. наук: 10.02.04. Самара, 2005. 183 с.

8. Плотницкий Ю.Е. Пространство англоязычного песенного дискурса. М., 1999. 204с.

9. Потапчук М. А. Песенный дискурс как коммуникативный процесс// Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 74. С. 140—143.

10. Шевченко О.В. Лингвосомиотика молодежного песенного дискурса [Текст] / дис. ... канд.фил.наук: 10.02.04. Волгоград, 2009. 202 с.

11. Melanie Martinez «Drama Club». - URL: [tinyurl.com/libun7wz](http://tinyurl.com/libun7wz)

12. Melanie Martinez «Nurse's office». -URL: [tinyurl.com/3858oc9v](http://tinyurl.com/3858oc9v)

13. Melanie Martinez «Show and Tell». - URL: [tinyurl.com/4cfvsvgc](http://tinyurl.com/4cfvsvgc)

14. Melanie Martinez «The Principal». – URL: [tinyurl.com/ytxepfjm](http://tinyurl.com/ytxepfjm)

Фоменко Е. Г.

*Класичний приватний університет - Запоріжжя*

## EPICYCLOID SIMULTANEITY IN KAZUO ISHIGURO'S "THE UNCONSOLED"

*This article uses the linguistic-synergetic approach to study verbalization of epicycloid simultaneity in *The Unconsoled* by Kazuo Ishiguro. The results of this study extend current views of verbalized self-simultaneity in modern and post-modern fictional texts by revealing innovative ways of verbalizing time-spatial disorientation.*

**1. Introduction.** Verbalization of self-organized simultaneity in Kazuo Ishiguro's *The Unconsoled* [6] remains understudied, although the main character's omniscience has been highlighted [9]. In current studies at issue is the claim that it is "the story of a man whose dedication to professional excellence has over-restricted his personal life" [3, p. 143], resulting in this man's altered states of consciousness with regard to his family [10]. The scholars concur that this "somnolent" [4, p. 157], "relational artist" [2, p. 236] struggles for a social collaborative cultural environment in the context of impeded communication [4; 7; 11]. However, the study of time-spatial disorientation verbalization in *The Unconsoled* can elucidate innovative ways of creating self-organized simultaneity by contemporary writers.

**2. Problem statement.** The studied text deals with fuzzy inundated boundaries whose center point, in terms of fractal geometry, is just as true as it is false to a shifting outsider. It is not by chance that Number 9 navigates the main character's lost conscious order of wisdom and responsibility. By and large, it links the observer and the observed with the recovered sense of the LEAVING perspective. Throughout the text something



simultaneously exists inside and outside the observer, turning into a distinction what leads to no distinction [8, p. 27].

In fractal geometry, an epicycloid is a plane curve produced by tracing the path of a chosen point on the circumference of a circle. Similar to James Joyce who in *Dubliners* utilizes the fractal gnomon-like structure as his modelling principle [1], Ishiguro utilizes the fractal epicycloid structure whose central point is brought to the front of the mind: “But no sooner had he commenced the opening bar of Mullery’s **Epicycloid**, he had realized the utter impossibility of any such scenario” [6]. The scenario of parents’ appraisal is simultaneous to Ryder and Stephan. To both the central point is “the upright piano by the wall” [6] prompted by another Mullery’s piece “Verticality” which Brodsky performs. It activates fuzzy boundaries between football and music”: “scoring one goal after another” [6], perhaps, by a famous British footballer Alan Mullery, resembles 12-tone serialism whose tones are equally important and the tone row is scheduled as a unique row for each piece of music; moreover, verbalization of a football pitch recalls pitch as changes in oscillation in music.

While I won’t claim that dream-like states represent deviations in the main character [10] who might have Asperger syndrome like a famous pianist Glenn Gould [11, p. 69], I will assert that verbalization of time-spatial-disorientation triggers cyclical, intrapsychic (dream-like) epicycloid variations.

**3. Purpose of the study.** The purpose of this qualitative, contextually-based study was to address the gap in current research concerning self-organized simultaneity in modern fictional texts. First, I will study verbalization of time-spatial disorientation in *The Unconsoled*. Second, I will relate this text’s verbalization of “through something else like that somewhere” to the new music forms’ context. Finally, I will compare Ishiguro’s innovative verbalization of time-disorientation simultaneity in *The Unconsoled* with James Joyce’s self-organized simultaneity.

I argue that the epicycloid simultaneity model allows the fictional mind “jog” within “not-so-distant past” [6].

#### **4. Findings.**

**4.1. Verbalization of time-spatial disorientation: Past Perfect serialism.** This text’s epicycloid simultaneity models four interwoven associative curves: Ryder and his environment; Gustav and his daughter and grandson; the Hoffmans; Brodsky and Miss Collins. For example, Gustav works for Hoffman and is aware of the presence of the Hoffmans, Brodsky, and Ryder at the hotel. The epicycloid curves prevent any character from wholly retreating into the world of their own. The music epicycloid disposes the presence of a musical instrument: the drawing room with a piano at the hotel, a cubicle with a piano where Ryder practices “Asbestos and Fibres”, a tiny room where Ryder’s performance turns into a requiem for Brodsky’s dog, Stephan’s playing the piano at the concert hall.

Time-spatial disorientation of “after a moment”, “something further”, “at the last moment” or “a moment later” verbalizes a revelation of LEAVING. Thursday night, perhaps in Vienna [11, p. 69], is observed through the snatches of crisis encountered during Ryder’s “small favor” [6] trips. Because of this monotonous trip-cycle ENCOUNTER WITH LEAVING (“this whatever it is”, “the time has come to put such thoughts away forever”,

“took his **leave** of me”, “we should **leave** it to another time”, “Rosa will soon **leave** me” [6] he has difficulty capturing his tight schedule, which leads to misunderstanding. He is embedded in his non-silenced past memories that seem to be in juxtaposition with his celebrity status, unlike that of Christoff who admits: “I’m a mediocrity, that much I don’t deny” [6]. His own crisis is simultaneous with that of a town that seeks support from him. He has to put things right and he starts at a center which is the meaning of art to the local community.

The memory of Ryder’s childhood trauma backwards Past Perfect serialism: “A memory came back to me of one afternoon when I **had been lost** within the world of plastic soldiers and a furious row **had broken out** downstairs. The ferocity of the voices **had been** such <...> I **had realized** <...> But I **had told** myself <...> **had continued** with my battle plans. Near the center of that green patch **had been** ... [6]. The repeated Past Perfect forms, Rider’s inner ear counterpoint, join together his patched expectations. Ishiguro is innovative in rethinking Past Perfect serialism by replacing the Past Simple with the Past Perfect forms, thus creating a superimposition effect. The repetition of the auxiliary “had” echoes Glenn Gould’s finger tapping technique. To illustrate the point:

“But he **had done** so and with a leap of his heart **had seen** amusement momentarily light up her fear. For all that, it **had still come** as a relief when his father **had returned** <...> They **had gone** through <...> where the hotel manager **had laid** out the first course. The meal **had started** <...> Stephan **had thought** <...> When he **had finished**, the hotel manager **had urged** <...> his mother **had started** <...> The meal <...> **had been prepared** <...> the mood of the evening **had become** <...> Then the hotel manager <...> **had leaned** over...” [6].

Past Perfect serialism becomes a stereotyped pattern with one-sided verbosity and an abnormal focus on a moment, which is specific to a disturbed mind. Besides, Past Perfect serialism may refer to the layered experiences whose counterpoint qualities I mentally practiced by the pianist. Ryder’s thought verbalizes “Then <...> Soon <...> And when <...>, “Suddenly” in a flow of Past Perfect forms, thus violating standard expectations of the Past Simple or the Past Continuous. For example, the Past Perfect replaces the Past Continuous and Past Simple in the following sentence to open up an old traumatic moment: “He **had been walking** with Boris past one of the numerous cafes of the Old Town when he **had suddenly noticed** his daughter sitting inside” [6]. The return from the labyrinths of memory restores the Past Continuous and the Past Simple, as in “I **was just starting** to doze off when something **suddenly made** me open my eyes” [6].

It is always **something like that goes through something like that**, as if the characters verbalized “circular dynamic” [6], unable to leave their circled, shelled scenarios: “<...> there’s a **shell** built around you, a **hard shell** as you CAN’T – GET – OUT” [5]. From this perspective, the serial would-construction verbalizes activated simultaneity of lived encounter: “<...> they **would** start at the swing park <...> they **would** start at the boat museum. They **would** then stroll <...> they **would** never get far <...> Gustav **would** receive <...> They **would** next go <...> The expedition **would** then <...> they **would** order cake or ice cream and await Sophie’s return” [6].

Past Perfect and the would-construction serialism can verbalize simultaneity together: “My ‘training sessions’ **had come** about quite unplanned. I **had been playing** by myself

<...> when I **had suddenly felt** a sense of panic and a need for the company of my parents. Our cottage **had not been** far away – I **had been able** to see the back of it across the field – and yet the feeling of panic **had grown** rapidly until I **had been** <...> – I **had forced** myself to delay my departure. There **had not been** any question in my mind that I **would**, very soon, start to run across the field. It was simply a matter of holding back that moment with an effort of will for several more seconds. The strange mixture of fear and exhilaration I **had experienced** as I **had stood** there <...> my ‘training sessions’ **had become** <...> they **had acquired** a certain ritual <...> I **would make** myself go <...> I **would remain** standing for several minutes <...> Often I **would decide** I **had done** enough <...> the strange thrill that **had accompanied** the growing fear and panic of these occasions <...> [6].

Epicycloid simultaneity forwards through “verticality”: “Someone was playing a single short phrase – it was from the second movement of **Mullery’s Verticality**” [6, np]. “Verticality” turns into a pattern of order. It implies “schedule” (“as soon as your schedule allows”, “my schedule”, “a tight schedule”, “a heavy schedule” [6]), “honor” (“I’ll be honored” [6]), “honesty”, “integrity” (“artistic integrity” [6]), and “virtue” (“Virtues <...> we hope very soon to see flower again in every walk of life”; “One should not <...> attempt to make a virtue out of one’s limitations” [6]). Ryder struggles through his scheduled time. As a celebrated pianist, he is aware of utter confidence and control, so verticality stands for his professional ability: “I was in **absolute control of every dimension of the composition**” [6]. From beginning to end, Ryder views his life through “the vertical blinds” [6]. His turbulence reflects on his lack of relational verticality, namely, “the blemish that had always threatened to undermine my imaginary world” [6]. This relatedness to a patched rug that verbalizes his trauma is intentionally repeated: “The hotel had provided a dark **rug** just where my feet would land” [6]. Verticality is responsible for integrity, which can be traced by allusions. For example, the name Ryder is allusive to Evelyn Waugh’s *Charles Ryder’s Schooldays and other stories* and *Brideshead Revisited*; moreover, it might blend “writer” and reader” [3, p. 141].

**4.2. “Through something else like that somewhere” in the new music forms’ context.** Ishiguro gave up trying to become a professional musician at the age of 24, similar to Stephan who after the concert realized that his performance was amateurish. The presence of music in verbalizing simultaneity resounds reality. As a pianist, Ryder has always cultivated sensory perception rather than a thought; hence, his psyche has roots in mind-body awareness. Constantly repeating “through”. “something”, “somewhere”, “like this (that)”, Ryder struggles for his own verticality as integrity, honor, and virtue. As a pianist, Ryder involves in internal rather than external images, with his first bar and his inner hearing sharpened by his parents’ neglect of his performing abilities. Modern music taught him to hear the silence from which he borrows meaning. The influences of his musical imagination (he intends to perform a modern piece at the concert) vibrate in Ryder’s steady pulse that serialism verbalizes. His inner ear listens to other people’s talk, while his parents’ absent reaction to his own performance silences his most expected talk.

Although Ishiguro fails to mention Stravinsky, he visualizes the traces of cubist music with a cubicle in which Ryder practices Kazan’s “Asbestos and Fiber”. However, it is Kazan’s piece “Glass Passions” that encircles post-1950s musical minimalism by echoing John Cage, La Monte Young, Terry Riley, Steve Reich, Philip Glass, and others. American

minimalism in music is verbalized by Past Perfect serialism with its percussive, hammering, repetitive “had” auxiliary, a kind of both “creative misremembering and the anxiety the individual pours into trying to come to terms with the past” [3, p. 143] and a flow state in which a pianist experiences heightened, unforced concentration [4, p. 302]. Stephan performs Kazan’s piece for Ryder who stands outside the drawing-room, simultaneously reminding Gustav’s listening to the concert while his daughter was crying over her dead hamster in the adjacent room:

“Then at last Stephan commenced the opening movement of Glass Passions. After the first few bars, I found myself listening more and more intently. It was clear at once the young man was far from familiar with the piece, and yet, beneath the uncertainty and stiffness, I could discern an imagination of an originality and emotional subtlety that quite surprised me. Even in its present rough form, the young man’s reading of Kazan seemed to present certain dimensions never glimpsed in the great majority of interpretations” [6].

Ryder’s mental effort focuses on selective attention (Past Perfect serialism can be a carrier of attentional load). In the same vein, extended time in the lift with the porter, repeated many times in different other situations, is typical of a pianist whose time, while performing, may be faster or slower than it really is [4, p. 301].

On the verticality scale, Brodsky’s Romanticism (“true music” [6]) and Christoff’s Modernism (“music has become so difficult and complicated”, “Mr. Christoff’s performance had been a little functional” [6]) are the extremes, whereas Ryder remains somewhat in-between [4, p. 148], happily “in the middle of something” [6]. Inventing the names of modern composers and their pieces, Ishiguro enhances time-spatial simultaneity. “Glass Passions” may verbalize Ryder’s integrity, probably the connection between Bach’s Passions and Philip Glass’s minimalistic undulating arpeggios and churning ostinatos. Ryder’s allusion to Bach’s Passions via Glass can be either criticism of modern music confined within soulless circularity or focus on a boundary point which circle in various performances: “Mr. Brodsky **will emerge. He will perform (...)** he **will then perform**” [6].

Ishiguro’s Brodsky reflects on music as a consolation: “The music, even when I was a conductor, I knew that’s all it was, just a **consolation**” [6]. Consolation, “the balance of the thing” [6], involves fellow feeling, hearing and listening without misunderstanding or offending laugh. Eventually, this fellow feeling models the porters’ dance orchestrated by Gustav (perhaps, allusive to Gustav Mahler) as opposed to the LEAVING RNCOUNTER, “the beginning to another round of pain and humiliation” [6].

**4.4. Advancing James Joyce’s self-organized simultaneity.** Similar to James Joyce [1], Ishiguro attempts at “thinking things through” [6]. While Joyce invents a gnomon-like verbalization construct, Ishiguro looks for epiphanic revelations through a geometry of epicycloids. The text is full of “odd circular motion” [6] whose disoriented turns are the vertical pillars on which Ryder’s dome-like artistic imagination is based. Ishiguro wants his readers to “distinguish a crushed cadence from a struck motif. Or a fractured time signature from a sequence of vented rests” [6].

Dublin’s paralysis in “Dubliners” is similar to a crisis in Ishiguro’s anonymous town: “The soul of this town, it’s not sick <...> it’s **dead**” [6]. Not new is catching “a glimpse of myself in a mirror” [6]. Serialism of “through” and “something like that” as a means of self-organized simultaneity of fragment memories is a shared feature as well (“stuck in a circle

like that” [6]). Yet, following in Joyce’s modeling and verbalization footsteps, Ishiguro makes both readers and characters inundate their fellow feeling through unconsolated labyrinthine memories. In other words. Ishiguro verbalizes serialism of a LEAVING moment that people have difficulty letting go, and this is a step forward in comparison with Joyce.

**5. Conclusions.** In sum, *The Unconsolated* is innovative due to verbalization of time-spatial crisis-point disorientation that functions as a re-awakening rotation vector of epicycloid LEAVING serialism. Its syntax involves the peculiar use of the Past Perfect tense and would-construction as signals of the beginning-through-leaving simultaneity. Ishiguro advances his own verbalization of self-organized simultaneity.

## LITERATURE

1. Фоменко Е.Г. Синергия Джеймса Джойса: [монография]. Запорожье: Классический приватный университет, 2016. 184 с.
2. Castellano C.G. Ryder meets Bourriaud. Kazuo Ishiguro’s *The Unconsolated* and the contradictions of “creative capitalism”. *Critique: Studies in Contemporary Fiction*. 2020. 61(2). P. 236-247.
3. Childs P. *Contemporary Novelists: British Fiction Since 1970*: [monograph]. N.Y.: Palgrave Macmillan, 2012. 318 p.
4. Groes S., Lewis B. (Eds.). *Kazuo Ishiguro: New Critical Visions of the Novels*: [collective monograph]. L.: Macmillan, 2019. 287 p.
5. Harmat L., Manzano O., Theorell N., Ullen F. The psychophysiology of flow during piano playing. *Emotion*. 2000. 10(3). P. 301-311.
6. Ishiguro K. *The Unconsolated*. N.Y.: Vintage Books: [Electronic version]. Retrieved from <https://books.google.com.ua>
7. Juhasz T. Inaudible sons: music and diaspora in Kazuo Ishiguro’s *The Unconsolated*. *Transnational Literature*. 2015. 7(2). [Electronic version]. Retrieved from <http://fhrc.flinders.edu.au/transnational/home.html>
8. Marks-Tarlow T. Fractal geometry as a bridge between realms. In: Complexity Science, Living Systems, and Reflexing Interfaces: New Models and Perspectives: [Eds. F.Orsucci, N. Sala]. Hershey, PA: IGI Global, 2013. P. 25-43.
9. Sudip B. Crushed cadences and vented rests. *American Scholar*. 2017 [Electronic version]. Retrieved from <http://theamericanscholar.org/crushed-cadences-and-vented-rests/@.wd92sMfAK-I>
10. Vorobyova O. Caught in the web of worlds. Postmodernist wanderings through the ASC labyrinths in Kazuo Ishiguro’s *The Unconsolated*: philosophy, emotions, perception. In: *Languages, Literatures and Cultures on Contact: English and American Studies in the Age of the Global Communication*: [eds. M. Dabrowska, J. Lesniewska and B. Platek]. Krakow: Tertium, 2012. P. 37-56.
11. Wong C.F., Yildiz H. (Eds.). *Kazuo Ishiguro’s Global Context*: [collective monograph]. Burlington, VT: Ashgate, 2015. 161 p.

***ПЕРЕКЛАД ЯК ЯВИЩЕ  
МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ***

## **ПЕРЕКЛАД ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ЯК ЗАСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ (ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ)**

**Постановка проблеми.** Протягом останнього часу стостерігається інтенсивний розвиток у галузі перекладознавства. Однією з основних причин цьому є певне тяжіння світової спільноти до інтеграції. Відбувається постійний обмін набутої інформації, культурними надбаннями тощо. Художній переклад є одним із найбільш очевидних проявів міжкультурної взаємодії [7]. Перекладна література, вступаючи у складні взаємостосунки з його оригінальною літературою, суттєво доповнює літературний процес, розширює його тематичні, жанрово-змістові межі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема художнього перекладу стала предметом наукових пошуків в Україні та за її межами. Проблеми художнього перекладу досліджували М. Алексєєв, О. Білецький, М. Драгоманов, О. Потебня, М. Рильський, І. Франко та інші. Питання теорії та практики перекладу присвятили свої роботи Б. Ажнюк, Л. Білозерська, Н. Комісаров, Л. Латишев, А. Паршин, Е. Титова тощо. Питання стилістики художнього тексту розглядали І. Арнольд, В. Кухаренко, А. Федоров та інші. Питання досягнення еквівалентності порушують у своїх дослідженнях В. Карабан, В. Комісаров, І. Корунець, Ю. Найда, В. Радчук тощо.

Незважаючи на всі ці дослідження, проблема перекладу художнього тексту залишається актуальною і на сьогодні.

**Мета статті** полягає у дослідженні особливостей художнього перекладу тексту як засобу міжкультурної комунікації, а також аналізу основних його проблем та способу подолання їх перекладачем.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сучасному етапі суспільно-політичні умови продовжують проблему толерантності міжкультурної комунікації, яка виникає за умови повного взаєморозуміння носіїв різних культур.

Переклад творів художньої літератури є одним із важливих засобів збагачення скарбниці національних літератур. Розширення літературного світогляду відбувається шляхом запозичення концепцій, моделей, образів, форм, жанрів тощо. Кожна національна література може запропонувати щось своє, притаманне лише їй, або властиве їй в особливому вираженні.

У сучасному розумінні художній переклад визначають як вид словесної творчості, внаслідок якої тексти, написані однією мовою, відтворюються засобами іншої лінгвістичної системи [7]. У світі концепцій культури як моделі світу зрозуміло, що «переклад, поруч з іншими спорідненими формами запозичення, дає змогу пізнати духовні цінності ближніх і давніх племен та народів, включаючи набуте в дедалі ширше коло власних уявлень про світ» [3, с. 5].

Художній переклад заслужено вважається одним із найбільш складних та цікавих видів перекладу. В ході здійснення перекладу з іноземної мови, професійний перекладач зазвичай просто створює новий твір [2]. Для якісного художнього перекладу необхідно не лише добре володіти іноземною мовою, але і відчувати текст оригіналу та здійснити переклад так, щоб людина з іншим менталітетом відчула на своїй мові саме те, що хотів вкласти у свої строки автор літературного твору.

Так, наприклад, відомий армянський літературознавець Л. Мкртчян художній переклад визначає як «перетворення тексту оригіналу на іншу мову, тобто створення поєднання змісту і форми на основі зацікавленої мови» [5, с. 177].

Поділяємо думку українського дослідника М. Шемуди, який стверджує, що художній переклад – це взаємодія і взаємовплив культур, до яких належить текст оригіналу й текст перекладу. Цей вплив не можна звести тільки до мовної взаємодії, він охоплює всі сторони життя, відображені в художньому творі, особливий національний колорит, національну своєрідність оригінального твору. Перекладна література – найбільш адаптоване надбання чужих культур завдяки особливому матеріалу цього мистецтва – мові [6, с. 164; 7].

Художні твори входять до контексту різних культур та стають загальновідомими завдяки перекладу. Мистецтво перекладу на різних історичних етапах ґрунтується на двох принципах: точного перекладу (полягає у збереженні порядку слів, граматичних та мовних конструкцій) та вільного перекладу (основне завдання – збереження змісту оригіналу) [2]. Гармонійне поєднання цих принципів в одному перекладі майже неможливе, але є тим ідеалом, до якого мають прагнути перекладачі. Тільки завдяки перекладу твори входять до контексту різних культур, стають загальновідомими. Жоден переклад не може бути дослівним, оскільки сама мовна система літератури, що приймає, за своїми об'єктивними даними не може досконало передати зміст оригіналу, що неминуче призводить до втрати певного обсягу інформації [7, с.165].

Зазначимо, що продукування тексту перекладу художнього твору нерозривно пов'язане із обізнаністю перекладача щодо умов життя, соціального середовища, культурних цінностей народу, який є носієм мови тексту оригіналу художнього твору. Це пов'язано з тим, що читач може не зрозуміти не лише авторський задум, а й настрій книги, світогляд, стиль і особливості мови автора, тобто все, що є важливим при читанні текстів зарубіжної літератури. Тому, «читаючи високоякісний переклад, ми отримуємо задоволення, не замислюючись, що автор писав текст іншою мовою. Важливо і те, що читацьке сприйняття багато в чому залежить від підтексту, національної культури та інших факторів, але професіонал завжди все це враховує» [7, с.165]. Перекладач приділяє чимало часу осмисленню неадаптованого тексту, застосовує професійні письменницькі навички: вміння грамотно та цікаво писати, життєвий досвід та мистецтво інтерпретації.

Переклад є засобом міжкультурної комунікації, за допомогою якого відбувається інтегрування культуру єдину світову культуру, ознайомлення читачів з реаліями, притаманними іншій культурі, що сприяє розширенню їх світогляду і виховує повагу до цих культур.



Все більшої актуальності набуває питання перекладу в контексті теорії та практики міжкультурної комунікації.

Міжкультурна комунікація – це спілкування представників (щонайменше двох) різних культур (націй, етносів) [1, с. 37]. У зв'язку з тим, що учасники міжкультурної комунікації мають значні культурно зумовлені відмінності у нормах спілкування, які теж суттєво впливають на протікання і результат комунікативного акту [1, с. 37].

Міжкультурну комунікацію можна трактувати як специфічний процес взаємодії партнерів, які усвідомлюють «чужоземність» один одного та – для досягнення успішного кінцевого комунікативного результату – прагнуть подолати міжкультурні відмінності шляхом використання таких мовленнєвих варіантів та дискурсивних стратегій, які відрізняються від типових для них стандартів спілкування в рамках власного культурного середовища [1, с. 37].

Термін «міжкультурна комунікація» певною мірою співвідноситься із поняттям «діалог культур» [4]. Діалог культур – це потреба у взаємодії, взаємному збагаченні, яке передбачає взаєморозуміння, а значить тотожність. Необхідність діалогу культур є умовою самозбереження людства. Важливим актом міжкультурної комунікації є переклад, оскільки він передбачає подолання культурної дистанції між комунікантами і спрямований на забезпечення їх порозуміння. Він руйнує міжмовний та міжкультурний бар'єр [4].

Отже, переклад художніх текстів – це один із різновидів міжкультурної комунікації, це комплексний і багатоаспектний процес, складнощі якого зумовлені специфікою мовних картин світу представників різних культур. [1, с. 41].

Переклад є необхідним засобом міжкультурної комунікації, має надзвичайну вагу для підтримки безпосередніх зв'язків між представниками різних культур. До перекладача ставлять високі вимоги. Основне завдання перекладача під час процесу міжкультурної комунікації – встановити культурний зв'язок між мовцями, подолати мовний бар'єр, при цьому передавши зміст найточнішого перекладу [4].

Отже, однією з актуальних проблем художнього перекладу є відтворення структурно-семантичних особливостей мовних конструкцій оригіналу, враховуючи їх емоційно-експресивну специфіку.

Для того, щоб твір не втратив цінності в новому мовному середовищі, перекладач повинен перейняти на себе функції автора і в чомусь повторити творчий його створення, наповнити твір новими асоціативними зв'язками, які б викликали нові образи, властиві носіям певної мови [2]. Перекладач при цьому, повинен бути не лише ерудованим і мати достатні, принаймні для перекладу, знання, але й інтуїтивно відчувати текст та кращий варіант перекладу слова, фрази чи речення [2]. Необхідним для нього є вміння виокремлювати головні елементи твору, зберігши при цьому індивідуальний стиль автора і в певних літературних ситуаціях активізуючи творчу функцію перекладу.

Зазначена проблема визначається різноаспектною дослідницькою сферою, тому й визначає подальшу перспективу докладного аналізу стилістичних явищ на різних рівнях мови в процесі перекладу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриш М.М. Переклад як різновид міжкультурної комунікації (деякі аспекти проблеми) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi-ovvh3a\\_vAhViAWMBHeM3DokQFjAAegQIARAD&url=https%3A%2F%2Fcore.ac.uk%2Fdownload%2Fpdf%2F197234723.pdf&usg=AOvVaw3YFGM3jeR46zmBn7hDCcaj](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi-ovvh3a_vAhViAWMBHeM3DokQFjAAegQIARAD&url=https%3A%2F%2Fcore.ac.uk%2Fdownload%2Fpdf%2F197234723.pdf&usg=AOvVaw3YFGM3jeR46zmBn7hDCcaj).
2. Козак Т.Б. Особливості художнього перекладу [Електронний ресурс] / Т.Б. Козак // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна. – 2015. – Вип. 51. – С. 221-223. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf\\_2015\\_51\\_85](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_51_85).
3. Коптілов В.В. Теорія і практика перекладу: навч. посіб. К.: Юніверс, 2003. 280 с.
4. Макухіна С.В. Переклад як засіб міжкультурної комунікації [Електронний ресурс] / С.В. Макухіна // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер.: Філологічні науки. – 2014. – Кн. 3. – С. 110-113. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn\\_2014\\_3\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2014_3_26).
5. Мкртчян Л.М. Армянская поэзия и русские поэты XIX – XX в.в. Вопросы перевода и литературных связей [Текст]. Ереван: Айастан, 1968. – 465 с.
6. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) / А.В. Федоров. – 5-е изд. – М.: ООО Филология три, 2002. – 416 с.
7. Шемуда М.Г. Художній переклад як важливий чинник міжкультурної комунікації [Електронний ресурс] / М.Г. Шемуда // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Серія: Філологічні науки. – 2013. – Кн. 1. – С. 164-168. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn\\_2013\\_1\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2013_1_33).

**Дуброва А. А.**

*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

## **СПОСОБИ І ПРИЙОМИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ РЕАЛІЙ НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ ОСКАРА ВАЙЛДА «ПОРТРЕТ ДОРІАНА ГРЕЯ»**

Проблема неперекладності оригінального тексту завжди була і залишається актуальною для теорії і практики перекладу. Теорія принципової неперекладності заперечувала можливість створення такого перекладу, який можна було б назвати повноцінним. Але така теорія була спростована живою перекладацькою практикою. І все-таки, незважаючи на це, в будь-якому художньому творі є такі лексичні одиниці, переклад яких викликає певні труднощі. Реалії є яскравим прикладом неперекладних елементів тексту.

Метою статті є огляд способів і прийомів перекладу англomовних реалій на прикладі роману Оскара Вайлда «Портрет Доріана Грея».

Ця проблема висвітлена у працях таких вчених як В. С. Виноградов [2], С. І. Влахов [3], С. П. Флорін [3], Н. К. Гарбовський [4], В. Н. Комісаров [6], І. В. Корунець [8].

Згідно словниковим визначенням, реалія є «всяка річ матеріального світу; те, що існує в реальності, у дійсності», «будь-який предмет матеріальної культури», «різноманітні чинники, такі як державний устрій даної країни, історія і культура даного народу, мовні контакти носіїв даної мови з точки зору їх відображення в даній мові», «предмети матеріальної культури, слугують основою для номінативного значення слова» [9, с. 671].

В. С. Виноградов пропонує поділити реалії за тематичним принципом. Дана класифікація реалій представляється досить повною, вона охоплює багато сторін життя національної спільноти і виглядає наступним чином:

Ономастичні реалії:

- 1) антропоніми: Хуан, Педро, Беатріс і так далі.
- 2) топоніми: Нумансія, Долорес, Трувіль та інші.
- 3) імена літературних героїв: Сід, Фернан Гонсалес і так далі.
- 4) назви компаній, музеїв, театрів, палаців, ресторанів, магазинів, пляжів, аеропортів: Пемекс (державна мексиканська нафтова компанія), Юнай (фруктова компанія «Юнайтет фрукт компанія») та інші [2, с. 109].

Асоціативні реалії:

- 1) вегетативні символи: омбу (поетичний символ аргентинської і уругвайської пампи, «дерево покровитель» і захисник гаучо) і так далі.
- 2) анімалістичні символи: чоха (птаха вважається чатовим уругвайської пампи, крик його віщує несподівану небезпеку) та інші
- 3) колірні символи: зелений (1) колір надії, символ кращого майбутнього (Панама, Чилі), 2) символ родючості, удачі, чуттєвості, сексуальності в Іспанії) і так далі.
- 4) фольклорні, історичні та літературно-книжкові алюзії. У них містяться натяки на спосіб життя, поведінку, риси характеру, діяння і так далі. Історичних, фольклорних і літературних героїв, на історичні події, на міфи, перекази, літературні твори та інші.
- 5) мовні алюзії. Вони містять натяк на будь-який фразеологізм, прислів'я, приказку, крилату фразу або вираз [2, с. 110].

Побутові реалії.

- 1) житло, майно: ранчо (1) хатина з пальмового листя або соломи; 2) ферма, садиба), хакал (хатина, крита пальмовим листом — Куба) та інші.
- 2) одяг, убори: пончо (накидка, плащ з прорізом для голови) і так далі.
- 3) їжа, напої: тортилья (1) кукурудзяний коржик; 2) омлет) та інші.
- 4) види праці та заняття: родео (згін худоби) і так далі.
- 5) грошові знаки, одиниці і заходи: песо (основна грошова одиниця багатьох латиноамериканських країн) та інші.
- 6) музичні інструменти, народні танці та пісні, виконавці: маракас, марака (брязкальця), гуїро (те ж, що марака) і так далі.
- 7) народні свята, ігри: ромерія (гуляння на місцях паломництва та інші).

8) звернення: ніньо (молодий господар, пан) і так далі [2, с. 104].

Етнографічні та міфологічні реалії

1) етнічні та соціальні спільності та їх представники: інки та інші.

2) божества, казкові істоти, легендарні місця: уака (божества, духи предків у індіанців Андського нагір'я) і так далі [2, с. 107].

Реалії світу природи

1) тварини: лама, гуанако, мапуріте, кайман, віскача та інші.

2) рослини: кебрачо, омбу, сейба, хукаро, манго, юка і так далі.

3) ландшафт, пейзаж: сельва, льянос, льяноси та інші [2, с. 107].

Реалії державно-адміністративного устрою та суспільного життя (актуальні та історичні)

1) адміністративні одиниці та державні інститути: територія (Аргентина, Венесуела), фрегезія (церковно-адміністративний поділ — Бразилія) та інші.

2) громадські організації, партії тощо, їх функціонери та учасники: греміо (профспілки — Аргентина, Уругвай та інших) і так далі.

3) промислові та аграрні підприємства, торговельні заклади: інхеніо (цукровий завод з плантацією) та інші.

4) основні військові і поліцейські підрозділи і чини: сегурналь (служба національної безпеки у Венесуелі) і так далі.

5) цивільні посади і професії, титули і звання: мачетеро (рубщик цукрової тростини), гуахіро (селянин — Куба) та інші [2, с. 108].

Переклад реалій є досить непростим завданням. Для адекватного перекладу потрібно володіти достатніми знаннями. При перекладі реалій слід враховувати, що вони нерозривно пов'язані з культурою тієї чи іншої країни, і відповідно, одержувач перекладу може не володіти тим самим необхідним для повного сприйняття тексту обсягом фонових знань або фонові інформації, тобто тієї загальної для комунікантів інформацією, яка забезпечує взаєморозуміння при спілкуванні.

С. І. Влахов, С. П. Флорін в своїй праці «Неперекладне в перекладі» стверджують, що прийоми передачі реалій можна узагальнити і звести в основному до двох: транскрипції і перекладу. Але цього недостатньо, щоб впоратися з усіма труднощами при перекладі реалій, тому вони пропонують більш розгорнутий і повний перелік способів і прийомів перекладу реалій:

I. Транскрипція реалії передбачає механістичне перенесення реалії з мови оригіналу в мову перекладу графічними засобами останнього з максимальним наближенням до оригінальної фонетичної форми [3, с. 87]:

London — Лондон;

sarafan — сарафан.

II. Переклад реалії (або заміна, субституція) як прийом передачі її на мову перекладу застосовують зазвичай в тих випадках, коли транскрипція з тих чи інших причин неможлива або небажана.

A. Введення неологізму — шлях збереження змісту і колориту перекладної реалії: шляхом створення нового слова (або словосполучення) іноді вдається домогтися майже такого ж ефекту. Такими новими словами можуть бути кальки і напівкальки [3, с. 88].

1) калька — запозичення шляхом буквального перекладу (зазвичай по частинах) слова або обороту.

Skyscraper — хмарочос;

The white Rabbit — Білий кролик.

2) напівкалька — свого роду часткові запозичення, теж нові слова або (стійкі) словосполучення, але «складаються частиною зі свого власного матеріалу».

William the Conqueror — Вільгельм Завойовник.

3) освоєння — адаптація іншомовної реалії, тобто надання їй на основі іншомовного матеріалу викриття рідного слова.

Concierge — консьєрж.

4) семантичний неологізм — умовно нове слово або словосполучення, «складене» перекладачем і дозволяє передати смисловий зміст реалії. Від кальки його відрізняє відсутність етимологічного зв'язку з оригінальним словом [3, с. 88].

В. Приблизний переклад застосовується для передачі предметного змісту реалії, але колорит майже завжди втрачається, тому що відбувається заміни очікуваного конотативного еквівалента нейтральним за стилем, тобто словом або словосполученням з нульовою конотацією:

1) принцип родо-видової заміни дозволяє передати (приблизно) зміст реалії одиницею з більш широким (дуже рідко – більш вузьким) значенням, підставляючи родові поняття замість видового (генералізація/конкретизація).

2) функціональним аналогом виступає елемент кінцевого висловлювання, що викликає подібну реакцію у читача. Цей шлях перекладу дозволяє, наприклад, незнайому читачеві перекладу гру слів замінити знайомою.

3) опис, пояснення, тлумачення – прийом приблизного перекладу, застосований тоді, коли поняття, що не передається транскрипцією, необхідно пояснити.

Сіряк — одяг з грубої вовни [3, с. 90].

С. Термін «контекстуальний переклад» зазвичай протиставляють «словниковому перекладу», вказуючи, таким чином, на відповідності, які слово може мати в контексті на відміну від наведених у словнику [3, с. 92].

Переклад реалій вимагає творчого підходу і глибоких лінгвістичних знань перекладача при передачі її на інші мови.

«Портрет Доріана Грея» (The Picture Of Dorian Gray, 1891) — єдиний роман Оскара Вайлда, де його талант постав у повній різноманітності.

Перекладач художнього тексту є посередником в адаптації вихідного тексту до умов іншомовної культури. Тому при перекладі твору Оскара Вайлда «Портрет Доріана Грея» у випадках повної невідповідності лексики перекладачі використовували різні способи перекладу реалій.

Самим явним і зрозумілим є переклад імен, назв вулиць і міст за допомогою транслітерації.

1. Dorian Gray — Доріан Грей;

2. Hertford Street — Гертфорд-стріт.

Одним з найбільш часто вживаних прийомів перекладу реалій є заміна:

1. A laugh ran round the table. — Круг столу розлігся сміх.

У своєму широкому значенні дієслово *run* означає бігати, пересуватися вільно, без обмежень. Перекласти фразу «*a laugh ran*» як «пробіг дружний сміх» було б неприйнятно. Тому використовуючи прийом заміни, можна перевести фразу наступним чином: «розлігся сміх».

2. *She danced out of the door.* — Вона випурхнула з кімнати.

У своєму прямому значенні дієслово *dance* означає танцювати, стрибати, скакати; гойдатися, кружляти. В даному випадку перекладач використовував прийом заміни, і переклав дієслово *dance* як випурхнути, так як переклад фрази «*danced out of the door*» як «витанцювала з кімнати» є просто неможливим.

У творі також зустрічаються такі прийоми як додавання і опущення:

1. *Suddenly he stopped and glanced up at the houses.* — Лорд Генрі раптом зупинився і окинув поглядом сусідні будинки.

При перекладі даної реалії був використаний прийом додавання. Даний прийом був використаний для того, щоб якомога ясніше донести повідомлення до читача. До фрази «*glanced up at the houses*» було додано слово «сусідній». В результаті вийшов наступний переклад: окинув поглядом сусідні будинки.

2. *His face was flushed and his cheeks burning.* — Обличчя його палало.

В даному випадку був використаний прийом опущення, так як міра подібності у вихідній і перекладній мовах різна. В даному прикладі було опущено *his cheeks burning* і переклад фрази такий: «обличчя його палало».

У романі зустрічається прийом опису або приблизного перекладу, так як дослівне відтворення фрази в наведених випадках неприпустимо:

1. *A rose shook in her blood and shadowed her cheeks.* — Кров бурхнула їй у голову і щоки зарожевіли.

У реченні фраза «*A rose shook in her blood*» перекладена як «кров бурхнула їй у голову», так як в українській мові є стійке словосполучення. Повний переклад даної фрази був би неприйнятний, тому що пропозиція отримає штучні для української мови словосполучення.

Згідно з результатами проведеного дослідження були зроблені наступні висновки:

Проблема дослідження способів перекладу реалій досі залишається актуальною, тому що існує велика кількість різних поглядів перекладачів і дослідників на дане питання. У даній темі багато спірних моментів, як у визначенні самого поняття «реалія», так і в її класифікаціях. Тому, щоб розібрати в цьому питанні, були вивчені види реалій і їх класифікація, труднощі і способи перекладу англомовних реалій на прикладі роману Оскара Вайлда «Портрет Доріана Грея».

Отже, у творі Оскара Вайлда «Портрет Доріана Грея» були розглянуті і проаналізовані найбільш часто вживані прийоми перекладу реалій такі як: транслітерація, заміни, додавання і опущення, приблизний переклад, уподібнення. Можна стверджувати, що існує велика кількість загальноживаних прийомів для вирішення будь-яких складнощів з даної теми, що було підтверджено аналізом прикладів з роману Оскара Вайлда.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус О. М. Художній переклад: шляхи аналізу // В зб. Мови, культури, переклад у контексті європейського співробітництва. Київ, 2001.
2. В. С. Виноградов Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
3. Влахов, С. Непереводимое в переводе; Под ред. М. А. Романовой / С. Влахов, С. Флорин. М.: Международные отношения, 1980. 343 с.
4. Гарбовский, Н. К. Теория перевода / Н. К. Гарбовский. М.: Изд-во МГУ, 2004. 544 с.
5. Зимомря М.І. Ясність слова та його переклад // Микола Зимомря. Джерела вічної краси. Ужгород, 1996.
6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: Учебн. пособие. М.: ЭТС, 2004. 424 с.
7. Корунець І. В. Нарис з історії західноєвропейського та українського перекладу : Навч. посіб. для студ. ф-тів іноземн. мов пед. ін.-тів та ун-тів України. К. : КДЛУ, 2000. 86 с.
8. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу. Вінниця : Нова книга, 2001. 448 с.
9. Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «АТЕМП», 2006. 944 с.
10. Оскар Вайлд. Портрет Доріана Грея. пер. з англ. Ростислава Доценко. Харків: Фоліо, 2015. 398 с.
11. Уайльд О. The Picture of Dorian Grey = Портрет Дориана Грея Спб.: Издательство «Антология», 2016. 320 с. (My Favourite Fiction).

**Кулікова А. С., Гурова Т. Ю.**

*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

## **КРИТЕРІЙ ЯКОСТІ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ**

На глибоке переконання Й. Гете переклад – є «одним з найбільш важливих та суттєвих засобів спілкування між людьми» [1, с. 7]. Проблеми перекладу тісно переплітаються з найбільш актуальними проблемами сучасної теорії мови. Саме це зробило вивчення теорії перекладу одним з центральних завдань не лише прикладного, але й теоретичного мовознавства. Метою статті є вивчення критеріїв якості при перекладі науково-технічного тексту з позиції визначення адекватності та еквівалентності перекладу.

На сьогодні науково-технічний функціональний стиль, основою якого є науково-технічна література, залишається найбільш проблемною сферою перекладу. Приймаючи до уваги той факт, що основним завданням науково-технічного тексту є донесення конкретної інформації дійсності до читача, тобто когнітивну інформацію

без суб'єктивної емоційності за допомогою різноманітних мовних засобів, різних граматичних конструкцій, складних іменників та сполучень слів, які відповідають нормам англійської граматики, то надзвичайно важливим стає завдання досягнення еквівалентності тексту перекладу та оригіналу. Переклад науково-технічних текстів стає все актуальнішим у зв'язку з прискоренням науково-технічного прогресу у сучасному світі.

Тож для позначення характеру та взаємовідношення між вихідним текстом і цільовим текстом вживаються терміни «адекватність» та «еквівалентність». Із поняттям еквівалентності неминуче зіштовхується кожен лінгвіст, який займається будь-якими видами зіставлень: як внутрішньомовними, так і міжмовними.

Адекватність і еквівалентність, які є базовими поняттями теорії і практики перекладу та перекладознавства, розглядаються і з позиції можливості їх використання для оцінки якості виконаного перекладу.

Варто відзначити, що сама проблема оцінки якості перекладу досі є невирішеною, більш того, немає єдиної думки і про можливість принципового вирішення даної проблеми в загальному сенсі, стосовно перекладу в цілому, дослідники схиляються до висновку, що для текстів різних стилів, функцій, комунікативної спрямованості необхідно виділяти свої критерії [3, 5, 6].

Французький гуманіст, поет і майстер перекладу Е.Доле вважав, що перекладач повинен дотримуватись таких основних принципів: 1) в ідеалі розуміти зміст тексту перекладу й наміри автора, праці якого перекладає; 2) досконало володіти обома мовами перекладу; 3) уникати дослівного перекладу; 4) застосовувати під час перекладу загальноживані форми мовлення; 5) не лише правильно вибирати і розташовувати слова у реченні, але й передавати загальні враження, які передає зміст оригіналу [3, с. 13].

А.Тайлер висунув основні вимоги, яких мають дотримуватись перекладачі під час перекладу, зокрема такі:

- 1) переклад повинен повністю передавати зміст оригіналу;
- 2) стиль і манера перекладу мають відповідати першоджерелу;
- 3) переклад повинен досить легко читатися – як оригінал [3, с. 13-14].

Слід зауважити, що ці принципи не втратили своєї значущості й в умовах сьогодення, хоча вони і видаються нам очевидними.

Співвідношення понять еквівалентності та адекватності перекладу трактується в теорії перекладу по-різному: іноді ці терміни розглядаються як синоніми, іноді – як такі, що мають різний зміст. Наприклад, Р.Левицький використовує терміни «адекватність» і «еквівалентність» як взаємозамінні [4]. Водночас, у інших авторів поняття «еквівалентність» і «адекватність» протиставляються один одному, але при цьому на різній основі. Так, В.Комісаров розглядає «еквівалентний переклад» і «адекватний переклад» як неідентичні поняття, але такі, які тісно стикаються один з одним. На його думку, термін «адекватний переклад» має більш широкий зміст і використовується як синонім «гарного» перекладу, тобто перекладу, який забезпечує необхідну повноту міжмовної комунікації в конкретних умовах. Термін «еквівалентність» розуміється В. Комісаровим як смислова спільність одиниць мови і мовлення, які порівнюються один до одного [3]. В інший спосіб вирішують



проблему співвідношення еквівалентності та адекватності К.Райс і Г.Вермеєр. Термін «еквівалентність», в їх розумінні, охоплює відношення як між окремими знаками, так і між цілими текстами. Еквівалентність знаків ще не означає еквівалентність текстів, і, навпаки, еквівалентність текстів зовсім не передбачає еквівалентність всіх їх сегментів. При цьому еквівалентність текстів виходить за межі їх мовних маніфестацій і включає також культурну еквівалентність. [7]

Варто зауважити, що коли ці два терміни вживаються поряд, адекватність, як правило, стосується більш вільного, менш абсолютного співвідношення текстів оригіналу та перекладу, ніж еквівалентність. Тобто адекватний відповідає поставленій меті, еквівалентний ґрунтується на функціональній відповідності оригіналу та перекладу.

Адекватний переклад – відтворення єдності змісту і форми оригіналу засобами іншої мови. Адекватний переклад враховує і змістову, і прагматичну еквівалентність, не порушуючи при цьому жодних норм, є точним і без усіляких неприпустимих перекручень. Одним із головних завдань перекладача є створення адекватного перекладу. За теорією Н.Складчикової, є чотири параметри адекватності перекладу, а саме передача: семантичної інформації; емоційно-оціночної інформації; експресивної інформації; естетичної інформації [8, с. 25].

При вирішенні проблеми перекладацької еквівалентності є спроба віднайти у змісті оригіналу якусь інваріантну частину, збереження якої необхідно і достатньо для досягнення еквівалентності перекладу. Роль інваріанта часто приписують функції тексту оригіналу, або ситуації, яка описується в цьому тексті. Тобто, якщо переклад може виконувати таку саму функцію або описує таку ж реальність, – то він еквівалент.

Еквівалентність перекладу не є фіксованою величиною, тому ступінь близькості тексту перекладу і тексту оригіналу може різнитись, а еквівалентність перекладу може встановлюватися на різних рівнях:

а) теоретично можлива еквівалентність (визначається співвідношенням структур і правил функціонування двох мов);

б) оптимальна еквівалентність (близькість, яка досягається в конкретному акті перекладу тексту оригіналу).

Еквівалентність перекладу оригіналу завжди поняття відносне, і рівень відносності може бути дуже різним. Ступінь зближення з оригіналом залежить від багатьох чинників: від майстерності перекладача, від особливостей мов і культур, що зіставляються, епохи створення оригіналу і перекладу, способу перекладу, характеру перекладних текстів тощо.

Головне в будь-якому перекладі – це передача змістової інформації тексту. Одне з головних завдань перекладача полягає в максимально повній передачі змісту оригіналу, і, як правило, фактична спільність змісту оригіналу й перекладу дуже значна.

За спільністю змісту текстів оригіналу і перекладу еквівалентність поділяється на: потенційно досяжну еквівалентність (максимальна спільність змісту двох іншомовних текстів, яка є допустимою внаслідок різниці мов, на яких створені ці тексти) та перекладацьку еквівалентність (реальна змістова близькість текстів оригіналу і перекладу, що досягається перекладачем у процесі перекладу). Межею

перекладацької еквівалентності є максимально можливий (лінгвістичний) ступінь збереження змісту оригіналу під час перекладу, але в кожному окремому перекладі змістова близькість до оригіналу різного ступеня й різними способами наближується до максимального [2].

Для загальної характеристики результатів перекладацького процесу, а отже й оцінки якості перекладу, окрім таких термінів, як «адекватний переклад» та «еквівалентний переклад», використовуються також наступні поняття, як «точний переклад», «буквальний переклад» і «вільний переклад».

Адекватним називається переклад, який забезпечує прагматичні завдання перекладацького акту на максимально можливому для досягнення цієї мети рівні еквівалентності, дотримуючись жанрово-стилістичних вимог до текстів цього типу і відповідаючи суспільно визнаній конвенційній нормі перекладу. У нежорсткому вживанні «адекватний переклад» – це «гарний» переклад, який виправдовує очікування й надії комунікантів та осіб, що оцінюють якість перекладу.

Еквівалентним називається переклад, який відтворює зміст іншомовного оригіналу на одному з рівнів еквівалентності. Під змістом оригіналу розуміється вся інформація, що передається, включно з денотативним, конотативним значеннями та прагматичним потенціалом тексту. Будь-який адекватний переклад має бути еквівалентним, але не кожний еквівалентний переклад буде адекватним.

Точним називається переклад, у якому еквівалентно відтворена лише предметно-логічна частина змісту оригіналу за можливих відхилень від жанрово-стилістичної норми. Точний переклад може бути визнаним адекватним, якщо завдання перекладу зводиться до передання фактичної інформації про оточуючий світ. Еквівалентний переклад завжди має бути точним, а точний переклад – лише частково еквівалентним.

Буквальним є переклад, який відтворює комунікативно нерелевантні (формальні) елементи оригіналу, внаслідок чого викривляється реальний зміст оригіналу. Буквальний переклад не є адекватним і припускається лише у тому разі, коли перед перекладачем поставлене прагматичне завдання відтворити в перекладі формальні особливості побудови висловлювання в оригіналі. У такому разі буквальний переклад може супроводжуватися поясненнями або адекватним перекладом, який розкриває дійсний зміст оригіналу.

Вільним називається переклад, який виконано на нижчому рівні еквівалентності, ніж той, якого можна досягти за цих умов перекладацького акту. Вільний переклад може бути адекватним, якщо він відповідає іншим нормативним вимогам перекладу і не пов'язаний з істотними втратами в переданні змісту оригіналу.

Головним завданням для перекладача при роботі з науково-технічними текстами є передача думки, суті наукової доктрини, логічної послідовності міркувань. Для цього потрібно нерідко змінювати синтаксичну структуру фраз оригіналу. Рівень еквівалентності перекладу науково-технічного тексту інколи може зменшуватись за рахунок описового трактування термінів та вимагає деяких граматичних трансформацій, логічних та термінологічних уточнень і пояснень, які залежать від характеру наукової праці, вимог до перекладу, підготовленості та майстерності перекладача. А отже, він повинен постійно підвищувати свій фаховий рівень та розширювати свої спеціальні знання.

Висновки. Результати проведеного дослідження свідчать, що в умовах сьогодення проблеми адекватності та еквівалентності набувають особливої актуальності, їх співвідношення у кожному акті перекладу визначається вибором стратегії, яку обирає викладач на підставі низки факторів, що створюють перекладацьку ситуацію (мета перекладу, тип тексту, цільова аудиторія).

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кияк Т. Р. Теорія і практика перекладу. Німецька мова. Вінниця: Нова книга, 2006. 586 с.
2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. Москва: ЭТС, 2004. 424 с.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) [Текст]. М.: Высш. шк., 1990. 253 с.
4. Левицкий Р. О. принципе функциональной адекватности перевода / Сопоставительное языкознание. : София, 1984. IX, 3. 75 с.
5. Павлова А. В. Оценка качества перевода [Электронный ресурс]. 2012. Режим доступа: [http://vestnik.pstu.ru/pedag/archives/?id=&folder\\_id=1698](http://vestnik.pstu.ru/pedag/archives/?id=&folder_id=1698)
6. Петрова О.В. Существуют ли универсальные критерии оценки качества перевода? [Электронный ресурс]. 2009. Режим доступа: [www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2009/02/2009-02-26.pdf](http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2009/02/2009-02-26.pdf)
7. Райс К. Классификация текстов и методы перевода / К. Райс // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: Сб. стат. М.: Прогресс, 1978. С. 202-228. <http://www.philology.ru/linguistics1/reiss-78.htm>
8. Складчикова Н.В. Семантическое содержание метафоры и виды его компенсации при переводе. Номинация и контекст: сб. науч.тр. Москва, 1985. С. 21–29.

**Маруніна В. П.**

*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

#### **СПЕЦИФІКА АНГЛО-УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ ХУДОЖНЬОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ ЖАНРУ ФЕНТЕЗИ**

Художній текст – це результат творчого процесу його автора, він володіє досить сильною інформативною насиченістю, яка полягає у викладі фактуальної, емотивної та концептуальної інформації. Ю. Солодуб характеризує художній текст (текст художнього твору) як текст, основною функцією якого є естетичний вплив на читача або на слухача [8, с. 21]. Варто зазначити, що до поняття «художній текст» входять твори не тільки художньої літератури, але і тексти мистецтва кінематографії, усні жанри естрадної творчості, ораторські виступи тощо.

Метою статті є обґрунтування специфіки англо-українського перекладу художнього літературного твору жанру фентезі. Художній текст є не тільки найяскравішим виразом літературної мови, але й скарбничкою для лексики більш народної – нелітературної. До такої відносять, наприклад, професіоналізми, сленг, жаргонізми тощо. Наразі художній текст активно вивчають у цілому ряді дисциплін. Лінгвокультурологія, психологія, психолінгвістика, стилістика – це далеко не всі напрями, що вивчають аспекти народження та сприйняття художнього тексту в суспільстві.

Художні твори обов'язково займають своє місце у житті людини, якщо не як хобі, то вже точно у вигляді обов'язкової шкільної та університетської програми. І не дивлячись на стрімкий зріст технологій, розвиток кінематографу та шалену популярність соціальних мереж, література і досі займає одне з провідних місць в житті людини. Саме тому художній переклад і донині гідно займає свою позицію у перекладацькій діяльності. І не варто сприймати переклад як суто механічний процес заміни однієї мови іншою. Під час перекладу відбувається зіткнення традицій, епох, культур, звичаїв, рівня розвитку та способів мислення.

Сучасний світ неможливо уявити без перекладної літератури. Саме переклад художніх творів допомагає нам досягти кращого розуміння між націями та культурами. Художній літературний текст покликаний шляхом своєї естетичної функції виховувати читача, а саме тому вважається одним з найскладніших видів перекладу. Він поєднує у собі не лише норми мови, якою здійснюється переклад, але і морально-психологічний стан тексту, особливості стилю письменника тощо. В. Коптілов визначає художній переклад як особливий вид перекладу, оскільки він є не точною передачею змісту тексту, а відображенням думок і почуттів автора прозового чи поетичного першотвору за допомогою іншої мови, перевтіленням його образів у матеріал іншої мови [5, с. 3]. Найголовніше прагнення компетентного перекладача полягає у тому, щоб зберегти цілісність та унікальність тексту-оригіналу у своєму перекладі.

Існує усталений та обов'язковий перелік основних вимог до перекладу художньої літератури. Перекладач повинен володіти знаннями норми літературної мови якою здійснюється переклад. Перекладач має уникати не притаманних мові перекладу конструкцій – текст має звучати природно. Варто уникати використання складних зворотів, адже вони ґрунтовно впливають на сприйняття тексту. Читач не повинен «перечіплятись» поглядом за складні синтаксичні конструкції, що може відволікти його від читання та осмислення тексту. Переклад має бути максимально сприйнятним та зрозумілим. Людина, що перекладає художні тексти, зобов'язана донести читачеві всі думки та посили письменника, зберігаючи характерні особливості авторського стилю. При цьому перекладач не має права доповнювати, додавати судження від себе, адже це вважається спотворенням першотвору і несе за собою ланцюг негативних факторів, що впливають на початковий задум твору-оригіналу.

Важливим для перекладача художнього твору є і питання збереження національного колориту твору-оригіналу. Кожний художній твір визначається певною своєрідністю національної літератури, ключових тем, образів та сюжетів, на

які звертається увага (особливо це стосується класичних творів). Вирішення проблеми національного забарвлення можливе лише при розумінні органічної єдності, яка утворюється змістом і формою літературного твору, враховуючи національну зумовленість, життя народу, мову народу, тобто тих даних, що склалися у читачів про фонові знання [12, с. 380].

Головною задачею перекладача є збереження характерних рис першотвору. Якщо взяти до уваги мовні особливості кожного народу та культури, можна сказати, що досконало відтворити елементи форми та змісту неможливо. Під час роботи з художнім текстом перекладач може стикатися з наступним:

1. Частина художнього твору не відтворюється у перекладному тексті;
2. Певна частка матеріалу передається за допомогою різноманітних замінів, еквівалентів тощо.
3. В текст перекладу все ж додається матеріал, якого не було у першотворі.

Як зазначав Б. Пастернак: «Переклад повинен справляти враження життя, а не словесності». До якої б трансформації не вдався перекладач, йому варто враховувати контексти певної сцени твору та сюжету твору в цілому.

Фентезі жанр з англійської перекладається як «фантазія». Це різновид літературної творчості, в якому органічною складовою світу є надприродні явища, витвір фантазії автора, котрий здебільшого черпає натхнення у міфах і фольклорі [11]. У сучасному вигляді цей жанр був сформований на початку ХХ століття. Засновником жанру фентезі у його сучасному вигляді вважається англійський письменник Джон Роналд Руел Толкін, адже саме його твори вплинули на формування жанру фентезі в тому вигляді, в якому він існує й досі. Твори цього жанру найчастіше написані у вигляді історико-пригодницького роману, що зазвичай відбуваються у вигаданому, або ж альтернативному світі.

Фентезі вважається окремим жанром, оскільки йому властиві ознаки, яких немає в інших жанрах, а саме:

- 1) приховане протистояння технології та магії (на користь останньої);
- 2) магія та фольклорні створіння як обов'язковий елемент;
- 3) неіснуючий світ, що володіє ознаками, не властивими світу в якому живемо ми;
- 4) авантюрний сюжет (як правило – пошук, подорож, війна тощо);
- 5) протистояння добра та зла як головний сюжетотвірний елемент;
- 6) наявність потойбічного світу, його проявлення;
- 7) цілковита свобода автора. Цей пункт визначає головну відмінність фентезі від фантастики: наукова фантастика описує вірогідне, спираючись на наукові або псевдонаукові теорії, а у світі фентезі можливо все.

У творах жанру фентезі автори використовують особливі прийоми та тропи, більшою мірою це можуть бути індивідуальні авторські слова, власні назви, вигадані мови тощо. Все це зроблено для того, аби надати вигаданому світу реальності та зацікавити у ньому читача. Іноді фентезі елементи можуть переплітатись зі світом реальним. Так, наприклад, у творчості Джонатана Страуда події його книг розвиваються в альтернативній Великій Британії. В циклі книг «Агенція Локвуд і Ко»

ми бачимо навіть використання авторського глосарію, де він вказує різновиди привидів та їх опис:

*Glossary*

\* indicates a **Type One** ghost

\*\* indicates a **Type Two** ghost

**Agency, *Psychical Investigation***

A business specializing in the containment and destruction of **ghosts**. There are more than a dozen agencies in London alone. The largest two (the Fittes Agency and the Rotwell Agency) have hundreds of employees; the smallest (Lockwood & Co.) has three. Most agencies are run by adult supervisors, but all rely heavily on children with strong psychic **Talent**.

**Apparition**

The shape formed by a **ghost** during a **manifestation**.

Apparitions usually mimic the shape of the dead person, but animals and objects are also seen. Some can be quite unusual.

Рис.1. Уривок глосарію, представлений в оригіналі книги «Агенція Локвуд і Ко. Сходи, що кричать»

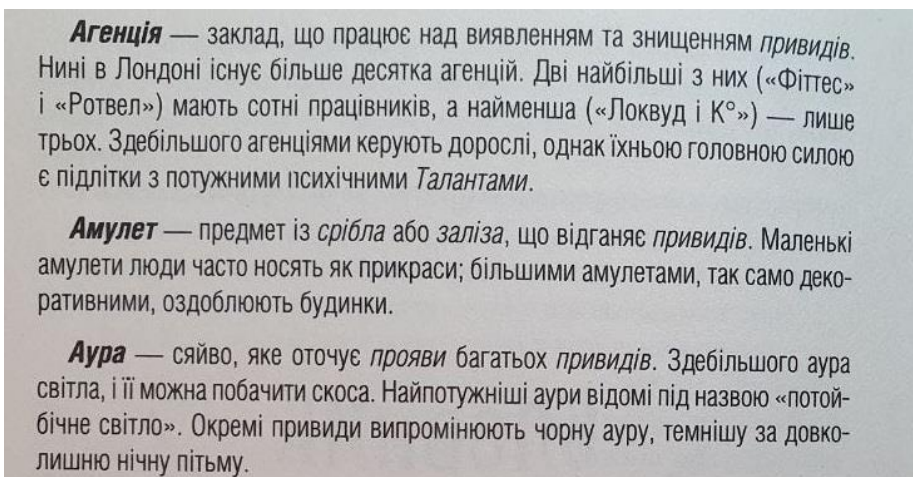


Рис. 2. Уривок словника, представлений в українському перекладі книги «Агенція Локвуд і Ко. Сходи, що кричать».

Словник, представлений у книзі виведений окремо від тексту і володіє певною самостійністю. В оригінальному виданні книги Lockwood & Co. The Screaming Staircase Джонатан Страуд виносить перелік привидів, які зустрічатимуться в циклі під словом glossary. Згідно з англо-українським словником glossary перекладається як *словник, доданий наприкінці книги або глосарій*. В українському перекладі перекладач вирішив використати слово «словник». Зважаючи на те, що класифікація привидів, представлена Джонатаном Страудом, є повністю авторською, тобто дане значення певних слів можна спостерігати і використовувати лише в його творі, перекладачеві було б доцільніше використати у перекладі слово «глосарій», тим самим підкресливши самотність твору.

Щодо самого словника, то тут представлений перелік термінів, які більшою мірою є авторською вигадкою. Однак є терміни, що були «модифіковані» автором і підпорядковані під закони світу. Наприклад, в *Agency, Psychical Investigation* Джонатан Страуд вкладає в уже відомі нам слова інше тлумачення. В. Панченко (перекладач циклу) використав у якості терміну лише перше слово *Agency*, взявши

західноукраїнське запозичення з польської мови – *Агенція*. При цьому словосполучення *Psychical Investigation* було вирішено взагалі опустити. Також вважаємо, що варто звернути увагу на слово *psychic*, яке автор переклав у якості прикметника «психічний». Тлумачення слова *psychic* за словником Oxford Advanced Learner`s Dictionary [1]: 1) *connected with strange powers of the mind and not able to be explained by natural laws*, або 2) *(of a person) seeming to have strange mental powers and to be able to do things that are not possible according to natural laws*. Розглядаючи цю термінологію у контексті сюжету книги українському перекладачу варто було б підібрати слово, що більше пасує до «духу» оповіді. Наприклад, досить доречним до змісту було б слово «парапсихологічний».

Важливим під час роботи з художнім літературним текстом є також переклад реалій. Г. Томахін характеризує реалії як назви, властиві лише певним націям та народам, предмети матеріальної культури, факти історії, державні інститути, імена національних і фольклорних героїв, міфологічних істот тощо [10, с. 5]. Як вже зазначалось раніше події циклу «Агенція Локвуд і Ко» розгортаються в альтернативному Лондоні, в тому тут присутня велика кількість реалій, пов'язана із буденністю британців. Наприклад, міри вимірювання (*foot, mile etc*), звертання (*sir, Mrs, Mr etc*), географічні назви (*Green Park, Thames, London etc*). І якщо при перекладі топонімів (географічні об'єкти) перекладач зобов'язаний використовувати вже існуючий та затверджений варіант, то під час роботи зі звертаннями та мірами вимірювання має певну свободу, а саме право замінити невластиві мові перекладу значення на їхні відповідники. Наприклад, *Mrs Hope? Good evening, madam* перетворилось на *Пані Гоуп? Добрий вечір, мадам*.

Має свою специфіку і переклад ідіоматичних конструкцій. За академічним тлумачним словником української мови [2] ідіома тлумачиться як притаманний тільки даній мові стійкий зворот, що виражає єдине поняття. Тому під час роботи з такими одиницями тексту перекладач має вміти використовувати різноманітними способами перекладу. Це може бути підбір еквіваленту, що зустрічається в мові на яку виконується переклад, використання аналогу (ідіоматична конструкція має те саме значення, але відрізняється за своєю формою), використання описової складової ідіоми без її фактичного перекладу тощо. З циклу «Агенція Локвуд і Ко» можна навести використання та переклад наступних ідіом:

*Moments before, he`d been giving me a rollocking; now I was **the apple of eye**. Кілька хвилин тому він картав мене, а тепер беріг як зіницю ока.*

*These ghosts should be avoided **at all costs**. Таких привидів слід позбуватися **будь-якою ціною**.*

Як бачимо, переклад художнього літературного твору – процес складний та багатогранний. Під час роботи з художнім твором перекладач створює мало не новий художній текст, вкладаючи не менше творчості, аніж сам автор, і при тому намагається зберегти своєрідність та колорит першотвору. Саме тому спеціаліст із роботи з художніми перекладами повинен використовувати та правильно опрацьовувати перекладацькі норми, володіти мовами оригіналу та перекладу і мати хист до письменницької майстерності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Oxford Advanced Learner`s Dictionary  
<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
2. Stroud Jonathan. Lockwood & Co. #1. The Screaming Staircase. Novel./published by Doubleday Children`s Books in the UK, 2013, 440 pages.
3. Академічний тлумачний словник української мови в 11-ти томах (1970-1980 рр).
4. Англо-український та українсько-англійський словник 2-е вид. К., 2012. 628 с.
5. Коптілов В. Актуальні питання українського художнього перекладу К.: Видавництво Київського університету, 1971. 131 с.
6. Коптілов В. Теорія і практика перекладу. Навч. посібн. К.: Юніверс, 2003. 280 с.
7. Лексикон загального та порівняльного літературознавства. Чернівці: Золоті литаври / голова ред. А. Волков. 2001. С. 592. 634 с.
8. Солодуб Ю. Теория и практика художественного перевода: учеб.пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений/ Ю.П. Солодуб, Ф.Б. Альбрехт, А. Ю. Кузнецов. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 304 с.
9. Страуд Д. Сходи, що кричать (перша книга «Агенція Локвуд і Ко»). Роман. Пер. з англ./ К.: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2019, вид. перше 320 с.
10. Томахин Г. Реалии-американизмы/ Г.Д. Томахин. М: Высшая школа, 1988. 239 с.
11. Універсальний словник-енциклопедія 4-те вид. К.: Тека, 2006  
<http://slovopedia.org.ua/29/53412/22790.html>
12. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). М.: Филология три; СПб: Филология фак. СПбГУ, 2002. 418с.

**Рябуха Т. В., Зіненко Н. В.**

*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

### **ПЕРЕКЛАД КОЛОКАЦІЙ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ**

В процесі оволодіння іншомовною компетенцією перед студентами-філологами постає основне завдання – сформувати здатність до самовираження засобами іноземної мови в реальних ситуаціях мовного спілкування. Особливу роль при цьому відіграє формування колокаційної компетенції, яка визначається як здатність правильно, згідно з нормами, поєднувати одиниці мови, що вивчається, тобто базується на знаннях колокацій і мовних навичках їх вживання у всіх видах мовленнєвої діяльності [3, с. 31].

З етимологічної точки зору термін «колокація» утворився від латинського «collocare» (поєднувати). Якщо дати слову «колокація» визначення з точки зору



лексики, то воно буде звучати так: це поєднання слів (двох або більше), які використовуються разом. Однак, словосполучення і колокація – це не одне і те ж саме. Термін «колокація» був введений ще в середині XIX ст., проте до широкого ужитку він увійшов лише через сторіччя, багато в чому завдяки представнику Лондонської лінгвістичної школи Дж. Р. Ферту, який під поняттям «колокація» розумів «поєднання слів, що часто зустрічаються, та поява яких поруч один з одним ґрунтується на регулярному характері взаємного очікування і є семантично обумовленою» [6, с. 257].

Вивчення сполучуваності слів є суттєвою областю вивчення мови. Поняття «колокація» набуло важливості через припущення лінгвістів, що в кожній мові існують фіксовані форми вираження, які зберігаються в спогадах носіїв мови. Найчастіше носії мови розуміють їх інтуїтивно, не замислюючись. У носія англійської мови не виникне сумнівів в тому, що іменник «business» поєднується з дієсловом «gun», прикметник «heavy» можливо застосувати для опису дощу, а прикметник «strong» не можна. Однак для тих, хто вивчає англійську мову, такі словосполучення не є очевидними. На думку Аксенової І.М., можна зробити висновок, що ці лексичні відносини (колокації) більшою мірою підпорядковуються довільності, ніж правилам [2, с. 22]. Колокації грають істотну роль в мові, оскільки вони роблять її більш цікавою і наповненою. Однак освоєння колокацій є складним процесом. Через вплив рідної мови навіть студенти з високим рівнем володіння іноземною мовою будують недоречні або неприйнятні словосполучення.

Незважаючи на те, що існує багато визначень природи колокацій, майже всі вчені погоджуються з тим, що на відміну від граматичних конструкцій, не існує певних правил для їхнього утворення. Тільки довготривале і багаторазове вживання слів разом утворює колокацію. К. Лакман зазначає, що ми не знаємо, чому в англійській мові зі словом party використовуються дієслова have, hold, throw, а не make [9, с. 11]. Ми просто за замовчуванням погоджуємося, що говорити throw a party правильно, а make a party – неправильно. Оскільки існує багато визначень, що таке колокація, то багато вчених включають в це поняття і фразові дієслова (take off), і дієслівно-прийменникові сполучення (walk in), і напівстійкі словосполучення? в яких може змінюватися одне слово або певна частина. Деякі вчені до колокацій відносять також ідіоми, мотивуючи це тим, що ідіома не дозволяє варіативності.

Для студентів, які вивчають англійську мову, колокації доволі часто є проблемним і неусвідомленим мовним явищем. Вони припускаються різних видів лексичних помилок через семантичну напівпрозорість колокацій (можливість розуміти сенс словосполучень, виходячи з контексту і значення одного з елементів колокації) та обмежену комбінованість. До того ж, кількість колокацій в англійській мові є досить великою. Так, Майкл Люїс відводить колокаціям чільну роль в ряду багатослівних виразів (multi-word expressions) [10]. Дж. Хілл стверджує, що в тому, що «ми говоримо, слухаємо або читаємо», частка колокацій може досягати 70% [7, с. 53]. Згідно дослідженню Б. Б. Ермана і Б. Уоррена, словосполучення (Multi word units) складають 58,6% в усному дискурсі англійської мови, в той час як для письмового дискурсу ця цифра становить 52,3% [1, с. 366]. Окрім численності цих виразів, існують і інші причини, через які вивченню колокацій слід приділити особливу увагу.

Так, М. Маккарті і Ф. Оделл [11] впевнені, що колокація містить найбільш природний варіант вираження тієї чи іншої думки. Колокації надають більше альтернативних шляхів вираження своїх думок, роблячи їх більш виразними і точними. Так, замість «it was very cold and very dark» можна сказати «it was bitterly cold and pitch dark». До того ж, використання правильно підібраних колокацій допомагає поліпшити стиль писемного мовлення. Наприклад, «poverty breeds crime» є стилістично більш вдалим варіантом, ніж «poverty causes crime».

На думку Рябухи Т.В. та Гостіщевої Н.О. [6, с. 45], використання колокацій замість кальок є ознакою вільного володіння мовою та позбавляє неносіїв мови так званого «лексичного акценту». Наприклад, вже на рівні Elementary студенти знають, що дієслово «to make» вживається зі словами «a mistake», «the bed», «(the) dinner», «an effort», «friends», а дієслово «to do» надає перевагу словам «the shopping», «the dishes», «our best», «someone a favor». Мова складається з тисяч подібних кліше, і саме їх вживання дозволяє зробити мовлення швидким та природним. Водночас, Рябуха Т.В. та Гостіщева Н.О. зазначають, що зневажливе ставлення до цього важливого пласту лексики призводить до використання студентами стратегії лексичного спрощення (lexical simplification): синонімії, перифраза, інтерференції, буквализму, граматикалізації тощо [6, с. 45].

Таким чином, щоб говорити на мові так, як це роблять носії, студенти повинні спостерігати, які слова зустрічаються разом. Отже, коллокаційна компетенція, є одним з найвищих рівнів володіння мовою, якого студенти повинні прагнути досягти. Рідна мова, безперечно, впливає на механізми запам'ятовування і використання в мові колокацій. Проте, колокації грають важливу роль в зв'язності і злагодженості мови. Тому оволодіння основними колокаціями мови, що вивчається, має стати основною метою навчання іноземним мовам. Не підлягає сумніву той факт, що оволодіння колокаціями є надзвичайно важливим для майбутніх перекладачів та філологів. У випадку, якщо студенти-філологи мають обмежену кількість заготовлених виразів в своєму мовному арсеналі, це призводить до ускладнення як розуміння, так і процесу комунікації в цілому. Так. К. Макінтош та ін. в словнику Oxford Collocations Dictionary наводять приклад зі словом «handsome», яке приймає різні значення в залежності від оточення, в якому воно зустрічається. Наприклад, «handsome man» – зовні красивий чоловік, «handsome woman» – фізично сильна жінка, «handsome reward» – велика нагорода, «handsome present» – щедрий подарунок [12]. Таким чином, високий рівень сформованості колокаційної компетенції, як частини мовної компетенції, є необхідною умовою для можливості досягнення вищих рівнів володіння мовою. Грунтуючись на вищевикладеному, можна зробити висновок, що швидкість мови і придбання коллокаційної компетенції – взаємовпливаючі поняття. Колокації зберігаються в пам'яті і, за необхідності, відтворюються у мовленні механічно, що сприяє швидкості мови.

Колокації можна класифікувати за головним словом з синтаксичної точки зору, за функціональним стилем та за лексичним складом. Якщо класифікувати колокації за семантикою та функцією використання, то можна виділити наступні групи:

- Традиційні та загальноновживані колокації. Це тип нормативних стандартних словосполучень, які використовуються в основному в публіцистичних та офіційно-

ділових текстах, а також в повсякденному мовленні, наприклад: high temperature, curly hair, road accident, head ache, typical example, to confirm a status, daily check, consider properly, to sign a resignation, to take care, to play a role, to take measure, to admire music, to exceed limit, to pay attention, to break a record.

- Експресивні колокації. Цей вид нормативних конотативних словосполучень використовується в публіцистичному або художньому стилі мови для емоційного забарвлення, наприклад: heavy rain, hard climate, smart punishment, splitting headache, agonizing pain, splendid sunset, deep gloom, outstanding scholar, fabulous rest, striking example.

- Етнокультурні колокації. Це досить великий прошарок у мові, який відображає соціально-значущі культурні реалії і містить національно-культурну специфіку. Ці колокації притаманні певному етносу і, зазвичай, є незрозумілими для носіїв інших мов і культур, наприклад: auditing student, elevator music, funny house, false alarm, academic costume, evil eye, flower people, candy striper.

- Термінологічні колокації. Це словосполучення, які відносяться до певної наукової сфери і виражають одне поняття, наприклад: heart attack, language acquisition, inner speech, tree diagrams, discourse analyses, family court, trade dispute, human language, left hemisphere, financial analysis.

- Оказіональні колокації. Це індивідуальні авторські словосполучення: fog-threatening evening – туманолякаючий вечір.

Варто зауважити, що не всі колокації мають чіткі критерії для розмежування, а отже, можуть підпадати під декілька класифікацій.

Колокація отримала в науковій літературі досить непогане висвітлення, але вона розглядалася переважно в аспекті синтаксису, фразеології та лексикографії. Набагато менше уваги приділено колокаціям у сфері перекладу. Колокації вживаються нами майже несвідомо і інтуїтивно, коли ми говоримо або пишемо на рідній мові. Проте, виникають чималі труднощі в зв'язку зі сполучуваністю слів при використанні іноземної мови. Ця проблема стосується як мови в нашому повсякденному спілкуванні, так і високоякісного перекладу художніх, наукових або спеціальних текстів.

Отже, зупинимось на проблемі колокації як одиниці перекладу. Постійність вживання колокації в певних мовних ситуаціях дозволяє зробити наступний висновок: колокація є цілним комплексом в процесі перекладу, а її компоненти не перекладаються окремо. Підбір кращого еквівалента тісно пов'язаний з питанням перекладацьких відповідностей. У кожній мові існують такі словосполучення, які не обов'язково співпадають в плані вираження, хоча мають однакове значення. Якщо йдеться про вибір перекладацької стратегії, то помічається свого роду закономірність в її виборі: колокація – колокація; колокація – її синтетичний синонім; колокація – вільне поєднання слів. Вирішальним фактором нерідко є контекст, а трансформації насамперед обґрунтовуються розбіжністю систем мови оригіналу і мови перекладу.

Під час роботи з колокаціями, варто пам'ятати що їх утворюють виключно самостійні частини мови. Можливі різні варіанти сполучень:

1. прислівник+прикметник (adverb+adjective): completely satisfied
2. прикметник +іменник (adjective + noun): pretty woman

3. іменник + іменник (noun + noun): a bar of chocolate
4. іменник + дієслово (noun + verb): time flies
5. дієслово + іменник (verb + noun): waste time, to raise a problem
6. дієслово + вираз із прийменником (verb + expression with preposition): fall in love
7. дієслово + прислівник (verb + adverb): listen carefully

Компоненти колокацій мають підпорядкований зв'язок, що обумовлює наявність у складі колокації ключового і залежного компонентів.

На наш погляд, особливо цікавим є навчання перекладу етнокультурних колокацій (так званої безеквівалентної лексики). Етнокультурні колокації являють собою такі мовні одиниці, яким притаманні певні характеристики. Ці лексичні одиниці містять історичну, енциклопедичну, лінгвокультурологічну та країнознавчу інформацію. Під час комунікації між різними культурами виникають труднощі, тому розуміння певних культурних колокацій дає можливість суттєво полегшити цей процес. Основними способами перекладу таких лексичних одиниць є описовий переклад, асиміляція та калькування. Вибір методу залишається за перекладачем. Важливим фактором вважається функціональна значущість того чи іншого слова/словосполучення. Розглянемо деякі приклади етнокультурних колокацій.

**MEAL PLAN** – система оплати за гуртожиток в університетах, яка включає харчування. Ця колокація виникла у США та Великій Британії в кінці 19 сторіччя, проте її використання характеризувалося певною періодичністю. На даний час ця колокація активно використовується в британському варіанті англійської мови.

**GUIDANCE COUNSELOR** – амер. шкільний психолог, який допомагає учням старшої школи обирати навчальні дисципліни та долати емоційні проблеми. Використання даної колокації є досить стабільним і для британського варіанту.

**RESEARCH ASSISTANT** – амер. лаборант-дослідник, або аспірант, який отримує фінансову допомогу за умови виконання ним дослідницької роботи для лабораторії. Використання лексичної одиниці *research assistant* в обох діалектах має планомірний характер, що свідчить про підтримку молодих вчених-дослідників.

**BOARDING SCHOOL** – закритий навчальний заклад, школа-інтернат. Ця колокація широко вживається як в американській та і в британській англійській з 19 сторіччя і до нашого часу.

**CONTINUING EDUCATION (LIFELONG LEARNING)** – надання можливості розширяти знання, розвивати здібності та підвищувати кваліфікацію у будь-якому віці. Особливе поширення дана колокація набула у 20-21 сторіччі.

Отже, навчання перекладу колокацій є необхідним компонентом підготовки майбутніх перекладачів-філологів. Відповідно, колокаційна компетенція повинна бути частиною іншомовної комунікативної компетенції, формування якої є основною метою навчання іноземним мовам.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абазовик Е. В., Васильева Л. Е. Роль коллокаций в обучении иностранному языку // Царскосельские чтения. 2017. С. 365–368. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-kollokatsiy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku>

2. Аксенова И. Н. Роль коллокаций в формировании лексических навыков речи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 17–25. URL: <http://journals.tsutmb.ru/a8/upload/2019-10/017-025%20%D0%90%D0%BA%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf>

3. Алексеева Л.Б. Методика формирования коллокационной компетенции у студентов неязыковых факультетов в процессе обучения английской научной речи: дис. канд. пед. наук. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.

4. Бялек Э. Коллокация как единица перевода: Университет Марии Кюри-Скłodовской, Польша. С.1–5. URL: <https://docplayer.ru/27741200-Eva-byalek-universitet-im-marii-sklodovskoy-kyuri-g-lyublin-polsha-edinica-perevoda-teoriya-i-praktika.html>

5. Влавацкая М. В. Понятия коллокации и коллигации в диахроническом рассмотрении // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков, 21–28 февр. 2011 г.: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: НПГУ, 2011. С. 19–26.

6. Коробейникова Н.Н. Коллокации с темпоральным наречием *immediately*: корпусно-ориентированный подход // Вестн. ИГЛУ. 2013. С. 256–261.

7. Рябуха Т. В., Гостіщева Н. О. Колокації як засіб формування лексичної компетентності студентів-філологів // Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka, # 48 (10/2019). С. 45–47.

7. Hill J. Revising priorities: from grammatical failure to collocational success. [Book Section] // Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach. / book auth. Lewis Michael: Language Teaching Publications, 2000.

9. Lackman K. Teaching Collocations: Activities for Vocabulary Building. Toronto: Ken Lackman and Associates Educational Consultants, 2011.

10. Lewis M. [et al.] Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach: Thomson Heinle Language Teaching Publications ELT, 2000.

11. McCarthy M., O'Dell F. English Collocations in Use. Cambridge: CUP, 2005.

12. McIntosh C., Francis, B., and Poole, R. Oxford Collocations Dictionary for students of English. Oxford: OUP, 2009.

**Саднюк М. Ю.**

*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

## **ПЕРЕКЛАД ЯК ВАЖЛИВИЙ АКТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

В наші часи в умовах інтенсивної взаємодії всіх країн і народів світу в різних сферах діяльності людини особливо гостро постає питання про якісне спілкування, яке передбачає повне взаєморозуміння і стовідсоткове досягнення цілей комунікації.

Існування різних галузей, таких як наука, дослідження, бізнес, менеджмент, освіта, охорона здоров'я, культура, політика, дипломатія є неможливим без міжкультурного спілкування. Міжкультурна комунікація розглядається як важливий аспект сучасної реальності через призму інтернаціоналізації та глобалізації світової економіки та появи мультинаціональних компаній і спільних підприємств [8]. Тому місце перекладу в міжкультурному спілкуванні є фундаментальним. У багатьох сферах, таких як лінгвістика, літературознавство, культурологія, соціологія, психологія нові дослідження присвячені проблемі міжкультурної комунікації. Глобалізація культур актуалізує концепцію міжкультурної комунікації. Політична та соціальна ситуація в сучасному світі породжує проблему адекватного спілкування, але говорити про адекватність можливо лише за умови повного взаєморозуміння представників різних культур, що говорять різними мовами. Навички міжкультурного спілкування необхідні для спілкування та обміну інформацією з людьми з інших культур та соціальних груп. Саме тому велику роль у цьому процесі відіграють знання перекладача про культуру, організації та установи, історію та загальний спосіб життя різних спільнот та націй, носіїв мови оригіналу. І як влучно зазначив англійський письменник Джон Ентоні Берджес: «Переклад – це справа не тільки слів: це справа зробити зрозумілою культуру загалом» [6]. Міжкультурне спілкування також вимагає розуміння того, що різні культури мають різні стандарти, соціальні звичаї і навіть моделі мислення.

Мета статті полягає в тому, щоб розглянути переклад як засіб міжкультурної комунікації. Предметом статті виступає переклад як один із засобів масової інформації, завдяки якому є можливим міжкультурне спілкування. Актуальність статті полягає у тому, що точність перекладу та інтерпретації в міжкультурному спілкуванні є основним елементом обміну повідомленнями між двома або більше культурами. Коли справа стосується точності в перекладі, на перший план виходить точність знаходження еквіваленту, який би відповідав двом різним ідентичностям. Відповідальність за цю точність повністю належить перекладачеві. Перекладач відіграє важливу роль у процесі міжкультурної комунікації, оскільки йому часто доводиться не лише перекладати речення, але й інтерпретувати культури спілкування. Він виступає посередником обох сторін, пояснюючи їм основні правила поведінки та звичаї країн. Перекладач повинен підібрати еквівалент для мовного явища, який безпосередньо відображає іншу культуру. І не дарма індійський письменник і перекладач Біджай Кумар Даш зазначив, що «перекладач – це читач, тлумач і творець одночасно» [6].

Загальновідомо, що міжкультурна комунікація була досягнута завдяки науці про переклад, оскільки очевидно, що без перекладознавства не міг би відбутися міжкультурний обмін. Перекладознавство як самостійна дисципліна і як розділ мовознавства започаткувалося у 30-х рр. ХХ століття. На сьогодні ця галузь наукових досліджень має досить усталені традиції. У теоретичному та лінгвістичному плані перекладознавство тяжіє до соціолінгвістики, психолінгвістики, порівняльно-історичного, типологічного та зіставного мовознавства, граматики тексту і дотичне до таких понять, як мова і мислення, мовна картина світу, мова і культура [1, с.3]. «Переклад розглядається перш за все як мовленнєвий твір в його співвіднесенні з

першотвором, в його пов'язі із особливостями двох мов та із приналежністю матеріалу до тих чи тих жанрових категорій»[4, с. 14].

Погляд на переклад як на засіб міжкультурної комунікації виходить з уявлення про мову як компонент культури, а культуру – як сукупність матеріальних і духовних досягнень суспільства, що включає історичні, соціальні та психологічні особливості нації, традиції народу, його погляди, цінності, поведінку, умови життя та мову. Міжмовна комунікація, яка здійснюється за допомогою перекладу, відтворює процес безпосереднього мовного спілкування, при якому комуніканти користуються тією ж самою мовою. Проблема відносин між мовою, культурою та мовцем є однією з основних проблем сучасної лінгвістики. Мова — це відображення культури етнічної групи, засіб передачі культурних цінностей через покоління та головний інструмент пізнання. Оскільки мова задає параметри сприйняття людиною світу та стереотипи повсякденної поведінки, будь-які лінгвістичні дослідження в галузі мовної семантики займаються взаємозв'язками понять мови, культури та особистості. Для максимальної ефективності взаєморозуміння в процесі МК необхідно аби інформація обміну передавалась та сприймалась максимально точно (і в смисловому, і в лексико-граматичному контенті). До того ж мовно-семантичний зміст комунікації різними мовами не може бути ідентичним, оскільки відображає специфічні особливості устрою оригінальної мови (ОМ) та мови перекладу (ПМ), а також (що постає в нашому дослідження доменом) потребує визнання залежності семантики мови від культурного середовища. Мова відображає культуру нації, містить її національно-культурний код. Саме мова рефлексує соціальні, національні та культурні відмінності, які потрібно враховувати в процесі спілкування та в процесі МК. І від коректності та повноти їх перекладу мовою реципієнта (включаючи комунікативно-прагматичну адаптацію) залежить успішність комунікаційного акту)[8]. Головне завдання перекладу полягає у тому, щоб забезпечити такий тип міжмовної комунікації, при якому текст, що виник за допомогою мови перекладу міг виступити в якості повноцінної комунікативної заміни оригіналу. І «...для усіх видів (перекладацької) діяльності спільними є два положення: 1) мета перекладу – якнайближче познайомити читача (або слухача), який не володіє мовою оригіналу (МО), з певним текстом (або змістом усного мовлення); 2) перекласти – означає виразити правильно і в повному об'ємі засобами однієї мови те, що вже виражено раніше засобами іншої мови. (В правильності та повноті передачі – відмінність власне перекладу від перетлумачення, від переказу або скороченого викладу, від усіх так званих «адаптацій»[4, с. 15].

Переклад завжди був головним чинником у здійсненні міжкультурного спілкування. Відсутність знань про іншу культуру може спричинити плутанину, непорозуміння або навіть призвести до образ в процесі міжкультурного спілкування. Без перекладу неможливим є укладання міжнародних угод, проведення переговорів. Тому перекладач повинен усвідомлювати всю важливість та відповідальність, покладену йому на плечі. Він має постійно поповнювати свої знання у сфері культури, побуту, соціального життя країни, переклад мови якої він здійснює. Загальновідомо, що «...кожне окреме слово можна перекласти без труднощів. Труднощі виникають, як тільки від окремого слова ми переходимо до мовного твору. Основна проблема тут



є в різниці структур та формальних ознак людських мов при єдності їхніх функцій. Коли б різні мови, виконуючи однакові функції, мали б для цього однакові засоби – слова, синтаксичні форми тощо, ніякої проблеми не було б, бо не було б різних мов. Звідси треба зробити висновок, що завдання всякого перекладу є висловити засобами однієї мови ті мовні функції, що вже в готовому виді їх дано в іншій»[5, с. 40]. Перекладач є посередником між двома різними мовами та культурами. Він експерт у галузі міжкультурного спілкування, і його завдання - створити місток між двома абсолютно різними світами. Отже, цілком очевидно, що перекладач не просто людина, яка механічно перекладає слова, а людина, що може знайти найкращий спосіб транспортування основних ідей, щоб бути правильно зрозумілим. Він повинен враховувати соціальні, культурні та політичні фактори країни, з мови якої він перекладає. «Оскільки передача значень кожного слова зокрема, а також передача значення речення та змісту цілого твору (тематики) принципово жодних труднощів не становить (бо це все є явища позамовні), проблема перекладу цілком обертається на проблему стилістичну, і її можна сформулювати, як завдання відтворити та знайти адекватні стилістичні засоби, переходячи з однієї мови до іншої, та погодити їх один з одним»[5, с. 43]. «Таким чином мистецтво перекладу є не тільки в тому, щоб відтворити своєю мовою стилістичні відміни оригіналу, але в тому, щоб відтворити їх, залишаючи ту саму наперед дану тематику»[5, с. 43]. Процес взаємодії різних культур, що призводить до їх уніфікації, викликає у деяких націй прагнення до культурного самовираження та бажання зберегти власні культурні цінності [2, с. 5]. Тому «...переклад є не тільки відтворення чистої ідеальної стилістики, а завжди сприймання чужої культури» [5, с. 55]. Ми знаємо, що «...точність перекладу є поняття комплексне, яке складається з елементів технічного відтворення деяких структурних моментів твору та з елементів передачі моментів культурного характеру»[5, с. 55]. «Переклад – це мовний контакт і одночасно явище білінгвізма. Але цей особливий випадок білінгвізма на перший погляд може здатися нецікавим в силу того, що він відхиляється від норми. Хоча переклад і є беззаперечним явищем мовного контакту, його слід було б описувати як крайній, статистично рідкісний випадок, коли супротив звичним наслідкам білінгвізма він є свідомішим та більш організованим. Це випадок, коли білінгвіст свідомо веде боротьбу з кожним проявом відхилення від лінгвістичної норми, з проявами інтерференції...» [3, с. 37]. Кардинальні зміни культурного та історичного фону перекладеного матеріалу завжди повинні бути виправданими, доречними, правдоподібними та послідовними. Невідповідні або суперечливі культурні витіснення деформують образ і створюють у читача неправильне уявлення про початкову культуру та задум автора. «Переклад, як вид духовної діяльності людини, має витoki з глибокої давнини. Він завжди відігравав суттєву роль в історії культури окремих народів та світової культури в цілому. В наш час – із середини ХХ століття (після Другої світової війни) – перекладацька діяльність в усіх її проявах набрала небачених до цього розмахів завдяки все зростаючій інтенсивності міжнародних контактів. Процес перекладу передбачає не просто механічне транспортування слів однієї мови в іншу, а й перехід від однієї культури до іншої. Оскільки представники різних культур дедалі більше контактують між собою, і рівень міжкультурного спілкування постійно зростає,



переклад є основним містком між різними національностями. Це дає підґрунтя деяким зарубіжним авторам, які пишуть про переклад, назвати нашу епоху «епохою перекладу» [4, с. 15]. Перекладачі виступають важливими ланками у міжкультурному спілкуванні, а переклад відіграє важливу роль у глобалізації світу.

Висновки. Процес всесвітньої глобалізації сприяє розумінню комунікації між різними культурними системами як істотного елемента картини сучасного світу. Пов'язані з явищем глобалізації процеси передбачають регулярні контакти у різних сферах між представниками різних культур. Така ситуація вимагає вирішення поставлених практичних завдань та питань культурної адаптації представників однієї культури на теренах існування іншої культурної спільноти [7]. У наші часи, в період розширення масштабів перекладацької діяльності, з новою силою загострилася зацікавленість до неї, а також виникла необхідність науково систематизувати та узагальнити результати набутого практичного досвіду, накопиченого в цій царині (критична думка письменників і вчених минулого та сучасності). Переклад має не лише передавати те, що виражено у першотворі, а й те, як це доносить автор оригіналу. Гарне тлумачення поняттю переклад дав американський письменник і поет, перекладач французької літератури Пол Остер. За його словами, «переклад – це тінь героїв літератури, часто забуті інструменти, які надають можливість різним культурам спілкуватись одна з одною, які дали нам зрозуміти, що всі ми, з кожної частини світу, живемо в одному світі» [6]. Треба пам'ятати, що лише знання іноземної мови, її словникового запасу та граматики недостатньо для отримання компетентного перекладу. Важливо мати глибокі власні пізнання з культури та побуту мови–джерела, щоб побудувати правильну модель перекладу і не порушити умови міжкультурного спілкування. Важливо зазначити, що переклад є основним механізмом міжкультурної комунікації. За допомогою перекладу мови взаємодіють, впливають одна на одну, збагачуються та змінюються. Отже, що більше стилістичних компонентів твору відтворить перекладач, дбаючи звичайно не тільки про їх передачу у розпорошеному вигляді, а також і про зв'язок їх з загальною авторовою поетикою (цебто відтворюючи їх не тільки як окремі факти, а ще як члени якоїсь системи із їхніми зв'язками та відношенням до цілого), то більше художності матиме такий переклад. А дух прийде сам. Тому треба не офірувати точність, а, навпаки, зберігати її, якомога дбайливіше» [5, с. 58-59]. Через те, що переклад завжди передбачає розуміння перекладного тексту – відокремлення значення від об'єктивного опису являє собою перешкоду для теоретичного вивчення перекладацького процесу.

Складність перекладу як явища міжкультурної комунікації полягає у тому, що культура одного народу специфічна та непрозора для іншого народу, бо представники іншої культури володіють своїми звичаями, особливостями побуту, асоціаціями, психологією та ставленням до реальності. Представники різних народів володіють абсолютно не схожою на інші релігійною, матеріальною, соціальною та лінгвістичною культурами. Швидкий темп сучасного суспільного життя, розвиток міжнародних відносин і формування міжкультурної комунікації в межах зростаючих тенденцій глобалізації та міжнародного співробітництва в різних сферах потребують перекладачів, які добре усвідомлюють етнічні, культурні та інші особливості мови оригіналу. Тому перекладач повинен пройти належну підготовку не лише у сфері

іноземних мов, а й зрозуміти всі тонкощі та особливості міжкультурного спілкування. Обмін думками між людьми та групами людей з різними етнічними, культурними, релігійними особливостями вимагає від перекладача глибшого розвитку своїх пізнань. Процес перекладу є невід'ємною частиною посилення інтеграції та співпраці між країнами, а також сприяє рівності та толерантності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус О.М. Теорія і технологія перекладу. Курс лекцій: доопрацьований та доповнений. Навчальний посібник для студентів перекладацьких відділень. – Кіровоград, РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – 200 с.

2. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: учеб. для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.

3. Мунен Ж. Теоретичні проблеми перекладу. Переклад як мовний контакт. В сб. Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М.: Международные отношения, 1978. 36-41с.

4. А.В. Федоров: Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). – М.: Издательский Дом «Филология три», 2002.– 416 с.

5. Л.М.Черноватий, В.І.Карабан «Олександр Фінкель – Забутий теоретик українського перекладознавства». – Вінниця: Нова книга, 2007. – 440 с.

6. <http://chumova.com/>

7. [file:///D:/Users/Admin/Downloads/127](file:///D:/Users/Admin/Downloads/127%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-265-1-10-20140604.pdf)

[%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-265-1-10-20140604.pdf](file:///D:/Users/Admin/Downloads/127%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-265-1-10-20140604.pdf)

8. [https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/1.\\_pelekh\\_the\\_peculiarities\\_of\\_a](https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/1._pelekh_the_peculiarities_of_a_pproaches_to_translation_in_the_frames_of_cross-cultural_communication.pdf)  
[pproaches\\_to\\_translation\\_in\\_the\\_frames\\_of\\_cross-cultural\\_communication.pdf](https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/1._pelekh_the_peculiarities_of_a_pproaches_to_translation_in_the_frames_of_cross-cultural_communication.pdf)

**Умерова А. К.**

*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

#### ОСНОВНІ ДЖЕРЕЛА ЗАПОЗИЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Запозичення – це процес, в результаті якого в мові з'являється і закріплюється певний іншомовний елемент. Це невід'ємна складова функціонування та історичної зміни мови, один з основних джерел поповнення словникового запасу. Запозичення в англійському словниковому складі становлять собою ту сферу лексики, яка найбільш тісно і безпосередньо відображає історію Англії, показуючи вплив на мову зовнішніх нелінгвістичних причин. Тому їх слід простежити в хронологічному порядку, пов'язуючи їх з історією англійського народу.

Англійська мова ще з Середньовіччя прийняла велику кількість запозичень зі скандинавських мов (включаючи такі базові слова, як *skin* «шкіра», *ill* «хворий» і навіть *she* «вона»). Наймасовіший потік запозичень – середньовічний, після нормандського завоювання, з давньофранцузької мови; в результаті цього майже

половина англійського словника має романські корені. У Новий час в мову увійшла велика кількість вчених латинізмів і нових запозичень з континентальних мов.

Звернемося до кельтських запозичень. У 5 столітті німецькі племена – англосакси і юти переселилися на Британські острови. Там їх зустріло споконвічне населення островів – кельти. Кельтські племена перебували на низькому культурно-економічному рівні, тому істотного впливу на англосаксонську мову вони не надали. У сучасній англійській мові збереглося небагато слів з кельтських мов. Вони збереглися в основному в діалектній лексиці простого населення: селян, скотарів, робітників з провінційних міст.

Система часів Continuous є синтаксичною калькою з кельтських мов. В інших германських мовах ця система часу відсутня. Значно більше кельтських слів проникло у англійську мову в наступні періоди з гельської (Ірландія) й шотландської.

У 11-13 століттях разом з норманською навалою в англійську мову прийшло багато латинських слів. Але більшість слів зазнало змін в системі фонетики, семантики і граматики. Так як спочатку вони потрапили з латинської у французьку мову. Основна маса латинських запозичень пов'язані з запровадженням християнства в 597 р.

Наведемо приклади латинських слів, які потрапили в англосаксонську мову збереженням в сучасній англійській мові [3].

- Предмети домашнього вжитку, інструменти, знаряддя: ancor (anchor) від Lat. ancora; box (box) від Lat. buxus; cealc (chalk) від Lat. calcem; paper (paper) від Lat. papyrus; pyle (pillow) від Lat. pulvinus; post (post) від Lat. postis; purs (purse) від Lat. bursa; sicol (sickle) від Lat. secula;

- Предмети одягу: cappe (cap) від Lat. cappa; socc (sock) від Lat. soccus.

- Заходи ваги і довжини: circul (circle) від Lat. circulus; pund (pound) від Lat. pondo; unce (inch) від Lat. incia.

- Назви тварин, птахів і риб: assa (ass) від Lat. asinus; camel (camel) від Lat. camelus; turtle (turtle) від Lat. turtur; truht (trout) від Lat. tructa.

- Назви рослин: palm (palm) від Lat. palma; pere (pear) від Lat. pirum; rose (rose) від Lat. rosa; lilie (lily) від Lat. lilium; plante (plant) від Lat. planta.

- Слова, пов'язані з релігійними поняттями: engel (angel) від Lat. angelus; biscop (bishop) від Lat. episcopus; cyrice (church) від Lat. cyriaca; munuc (monk) від Lat. monachus; nunne (nun) від Lat. nonna; para (pope) від Lat. papa.

Більшість цих запозичень висловлює церковно-релігійні поняття. Загальний підйом культури, пов'язаний з введенням християнства, спричинив за собою появу нових понять, що потребували відповідне мовне оформлення. З'явилися нові слова з латинської мови, що позначали поняття зі сфери культури і побуту.

Велика частина книжкових запозичень з латинської мови потрапила в англійський в епоху Відродження у Англії, тобто в 15-16 століттях.

У текстах творів Чосера, Ленгlanda, Уиклифа вживається приблизно тисяча латинських слів, які раніше не вживалися в англійській мові. Епоха Відродження збагатила англійську мову словами з області теології, літератури, медицини та технічних наук.

Вплив французької мови на англійську було особливо сильним в період французького панування в країні, коли національна англійська мова ще не сформувалась. Вторгнення французів до Англії в 1066 році стало початком періоду нормандського завоювання. Французька мова протягом тривалого часу був державною мовою Англії, і в країні існувало двомовність (білінгвізм). Деяка кількість лексики було запозичена пізніше: після реставрації династії Стюартів і в зв'язку з французькою буржуазною революцією 1789 року.

Панування французької мови завершується в другій половині XVI століття, але найбільша кількість запозичень з нього припадає якраз на цей час: англійська мова, витісняючи французьку, особливо потребувала збагаченні своєї лексики тими елементами, які мав останній.

Велика кількість французьких та інших іноземних запозичень не тільки збагатили цю мову, але в якійсь мірі компенсувало недостатньо розвинену систему словотворчих засобів для вираження нових понять або відтінків значень. Багато запозичень з французької мови були обумовлені історично [2]: слова, пов'язані з феодальними відносинами (*feudal, baron, vassal, liege, chivalry*), державним управлінням (*people, nation, government, power, authority, court, crown*), грошовими відносинами (*money, property*), слова, що позначають родинні стосунки (*parent, spouse, cousin, uncle, aunt, nephew, niece*), численні слова, що означають задоволення і розваги (*feast, leisure, pleasure, delight, ease, comfort, chase*), юридичні терміни (*accuse, court, crime, felony, plaintiff, defendant, attorney*), професії ремісників, які обслуговували феодалів (*tailor, butcher, painter, carpenter, joiner*), майже всі титули і назви військових чинів.

У 16-17 століттях спостерігається розквіт іспанської літератури, вплив якої поширюється на всю Європу. В цей же час Англія змагається з Іспанією на політичній арені. Іспанські запозичення цього періоду: *banana, armada, cigar, barbecue, cocoa, canyon, potato, cargo, ranch, chocolate, hurricane*.

Португальських слів в англійській мові небагато. І потрапили вони в англійську лексику в основному з мов Африки, Індокитаю, Індії. Ось деякі з них: *cobra, veranda, mandarin, Madeira*.

Перші запозичення з німецької мови відносяться до 16 століття. У цей період були запозичені слова, що стосуються торгівлі, військовій справі; назви деяких рослин; слова, що характеризують людей і інші. Наприклад: *halt* (стій!), *Lance-knight* (ландскнехт<sup>13</sup>), *kreuzer* (крейцер, назва монети), *junker* (юнкер) [1].

Уже в XVI столітті в Англії починається активна розробка рудних родовищ, розвивається металургія. Німеччина в той час була передовою країною гірничої справи та металургійної промисловості. З Німеччини до Англії прибувають фахівці гірничої справи. Під час правління Єлизавети I Тюдор організуються дві промислові компанії, керовані німцями. Досить імовірно, що в результаті безпосереднього спілкування з людьми, що говорять німецькою мовою, відбувалося спочатку усне запозичення німецьких слів. В письмових документах ці слова з'являються не раніше 17 століття. Такі терміни гірничорудної промисловості, як: *zinc, bismut, cobalt* і інші потрапили в англійську мову з німецької.

Слід зазначити, що запозичення в різних мовах по-різному впливають на збагачення словникового складу. У деяких мовах вони не зробили такого впливу, яке могло істотно відбитися на словниковому складі мови. В інших мовах запозичення в різні історичні епохи мали настільки істотний вплив на словниковий склад мови, що навіть службові слова, як, наприклад, займенники, прийменники, запозичені з інших мов, витісняли споконвічні службові слова. Оскільки жива мова – явище яке постійно розвивається. Приходить щось нове, зникає непотрібне, зайве, то і для вчених, що працюють в області лексикології, залишається багато питань, які вимагають рішення.

Таким чином, можемо зазначити, що запозичена лексика займає значне місце в лексичній системі будь-якої мови, зокрема англійської. Для того, щоб вивчити особливості її функціонування в рамках конкретної мовної системи доцільно приділяти значну увагу специфіці появи цієї лексики в мові й вивчення умов, які зумовили прихід даних запозичень.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка. - М.: Высшая школа, 1999. – 358 с.
2. Ильиш Б. А., История английского языка, Изд. 6-е. – М.: Изд-во лит-ры на ин. языках, 2006. – 296 с
3. Baugh A. C., Cable T.A. A History of the English Language. – London, 2008. – 264 с.

**Юшин С. О.**

*ННЦ Інститут аграрної економіки - НААНУ*

#### **СТОСОВНО ВЗАЄМНОГО ДОПОВНЕННЯ ПЕРЕКЛАДІВ ПРАЦЬ «ФІЗИКІВ» ТА «ЛІРИКІВ»**

Слід зазначити, що серед економістів А. Сміт ще у 1759 р. досліджував «відмінність відносин різного роду вчених і літераторів до думки публіки», яку обумовлює «певна різниця в моральній їх природі»: «Математики і натуралісти, так би мовити, незалежні в своїх заняттях від громадської думки, не думають про інтригу або про утворення партії з метою підтримати свою репутацію або ж принизити репутацію противника. Вони майже завжди відрізняються лагідною вдачею і невігядливим зверненням; вони дружно живуть між собою і цікавляться успіхами один одного і зовсім не дбають про притягнення до себе уваги суспільства. Вони бувають задоволені, коли останнім схвалює їх праці, але переносять байдуже і холоднокровно і протилежний вирок. Зовсім інша буває з поетами і великими прозовими письменниками. Вони майже завжди розбиваються на літературні гуртки, члени яких перебувають в непримиренну ворожнечу, вдаються до самої брудної інтриги і до підлецування, щоб привернути прихильність публіки до своєї партії і

погубити супротивників [1, с. 127]. Тобто у перших переважає раціональність, а у других ірраціональність.

Старше покоління пам'ятає популярну у 50-ті роки ХХ ст. тему колізій у міжкультурній комунікації між т.з. «фізиками» (представниками природничих наук) і т.з. «ліриками» (представниками гуманітарних наук). Поштовх у цьому напрямі зробив Ч. Сноу, який наголосив на тому, що головним фактором цих колізій є «абсолютне нерозуміння», яке «поширене набагато ширше, ніж ми думаємо – в силу звички ми просто цього не помічаємо, – додає присмак ненауковості всієї "традиційної" культури, і часто – частіше, ніж ми припускаємо, – ця ненауковість ледь не переходить на грань антинауковості. Устремління одного полюса породжують на іншому своїх антиподів [2, с. 6].

На важливість врахування «фактору розуміння» вказував Аристотель: «з плином часу з неправдиво зрозумілого блага неминуче повстане справжнє зло», тому «ті, хто має намір брати участь в бесіді, повинні скільки-небудь розуміти один одного; кожне слово має бути зрозуміло і позначати щось, і саме не багато, а тільки одне; якщо ж воно має кілька значень, то треба роз'яснити, в якому з них воно вживається [3, с. 279-280; 4, 512]. Безумовно, що «фізики» у наш час мають певні переваги перед «ліриками». Хоча, якщо звати на думку Аристотеля («найголовнішу і чільну науку, якій всі інші науки, немов рабині, не сміють перечити, слід було б називати науку про мету і про благо») [3, с. 102]. Навряд чи у когось є сумнів, що наука «про мету і про благо» ближче розташована до «ліриків, ніж до «фізиків», що типово для тогочасної науки.

Отже, міжкультурна комунікація «фізиків» суттєво більш тісна ніж така у «ліриків». Зрозуміло, що порозумітися «фізікам» різної спеціалізації набагато легше і простіше, ніж аналогічними «ліриками». Загальновідомо існування таких дисциплін, як фізхімія, біофізика, біохімія, інтегрованість математики та природничих наук. Іншими словами, природничі науки існують і розвиваються у єдиному мовному просторі (раціональному, логічному, формалізованому), який дозволяє досить повноцінно перекладати з інших мов світові досягнення провідних вчених. Інша справа, коли розглядаємо переклади праць «ліриків».

Г. Торо зазначав «Ті, хто не навчився читати стародавніх класиків мовою оригіналу, володіють лише дуже недосконалими знаннями з історії людства, бо справжній переклад їх не здійснено ще ні на одній з сучасних мов. Англійською мовою ще немає справжнього Гомера або Есхіла, або навіть Вергілія – твори витончені, довговічні і прекрасні; пізніші письменники, що б не говорити про їхній талант, рідко чи майже ніколи не досягали досконалої краси і закінченості древніх і не могли зрівнятися з ними в героїчному творчій праці» [5, с. 126].

На думку І. Гете, «при перекладі потрібно доходити лише до кордону перекладного; переступиш її – і зіткнешся з чужим народом, з чужою мовою [6, с. 87]. Тут доречно нагадати оцінку, яку Ф. Енгельс дав перекладу з німецької на англійську мову «Капіталу» К. Маркса: «він дуже далекий від вірної передачі тексту, і це тому, що пан Бродхаус позбавлений всіх тих даних, якими повинен володіти перекладач Маркса. Для перекладу такої книги недостатньо добре знати літературну німецьку мову. Маркс вільно користується виразами з повсякденного життя і ідіомами

провінційних діалектів; він створює нові слова, він запозичує свої приклади з усіх областей науки, а свої посилання – з літератур цілої дюжини мов; щоб розуміти його, потрібно досконало володіти німецькою мовою, розмовною так само, як і літературною, і крім того знати дещо і про німецьке життя. Бродхаус змушує Маркса сказати якраз протилежне тому, що він говорить насправді. Коли Маркс говорить «біле», пан Бродхаус не бачить ніяких підстав, чому б йому й не сказати: чорне» [7, с. 237, 241, 243].

Історик В.О. Ключевський вказує на недоліки певного типу перекладів, які робилися у Російській імперії: «Коли наступала пора серйозно подумати про навколишнє, вони починали думати про нього чужою мовою, переводячи тубільні російські поняття на іноземні вислови, із застереженням, що хоч це не те ж саме, але схоже на те, щось в тому ж роді. Коли всі російські поняття з такою обмовкою і з більшою або меншою філологічних удачею були перекладені на іноземні вислови, в голові перекладача виходив коло уявлень, які не відповідали ні російським, ні іноземним явищам. Російський мислитель не тільки не досягав розуміння рідної дійсності, а й втрачав саму здатність розуміти її. Ні на що не міг він поглянути прямо і просто, ніякого життєвого явища не вмів ні назвати його справжнім ім'ям, ні уявити його в теперішньому вигляді і не вмів уявити його, як воно є, саме тому, що не вмів назвати його, як слід» [8, с. 85]. Як бачимо, проблеми з перекладами стосуються усіх країн.

Цікавим є судження Л. Українки щодо перспектив переведення наук на українську мову: «Читаючи, що без питомої, народної просвіти «несть спасенія», ми пригадали одну дуже тяжку хвилю з нашого життя: одного вечора, вислухавши промову про конечну потребу «науки на національному ґрунті», ми вдалися до бесідника, молодого українського патріота: «Скажіть, добродію, що, властиве, має значити «наука на національному ґрунті»? Чи се значить, що ми мусимо винайти яку спеціальну українську математику?» Бесідник глянув сурово і промовив катонівським тоном: «Що ви за українець, коли не розумієте таких простих речей?» Ми десять раз вдавалися до різних патріотів з нашим питанням і десять раз чули однакову відповідь» [9, с. 136].

І.С. Нечуй-Левицький вказував на те, що «в наукових вчених працях не великоросів, котрі пишуть великоруською мовою, вже примітна робляність, а часом і якась важка плутанина. Бо ці вчені користуються науковими працями німецьких вчених, написаних важкою мовою. Німці люблять завірчувать просту думку в мудрі абстракції та донгелецькі періоди. ... Здається, час би вже їм схаменуться, покинуть свою тенденцію і взятись за мову наших класичних письменників, котрі вже сто год працювали над цією справою й дали зразцеву українську мову, або перейти на мову „баби Мотрі", це б то перейти на пишну чисту мову народніх пісень та козацьких дум скрізь в Європі за ґрунт і основу книжної мови були взяті осередкові мови, маючі в своїх формах і лексичі найбільший район, а не усякові дрібні підмови й чудернацькі говірки, а часом мішанки на краях, межуючих з судсудними націями. ... В нас тепер на Україні витворяють таке, чого нема нігде по всі Європі. Закон „незачіпальности мови" авторів, пануючий по всі Європі, неначе не животіє для українських письменників та авторів» [10, с. 24, 31, 46]. Таким чином, проблеми становлення

мовного простору є фундаментальними і стосуються усіх країн і націй світу.

До певної міри, кожна сучасна цивілізована і освічена людина до певної міри (хоча б у рамках шкільного курсу) є математиком, фізиком, хіміком, як і соціологом, економістом, як і поетом, прозаїком, драматургом, музикантом. І на цьому рівні знань шкільних предметів міжкультурна комунікація особистостей (однієї мовної групи) є досить високою. Проте, кожен студент університету знає, що міжкультурна комунікація представників різних факультетів є суттєво складною справою через відсутність досконалих «перекладів» певних знань на численні професійні мови. Така ситуація ще більше ускладнюється у науковій діяльності, яка формується на основі глибокої спеціалізації та обміну знаннями на глобальному рівні. І тут виникає проблема перекладів іноземних наукових творів з врахуванням того, що ці твори видаються на численних мовах, таких як англійська, німецька, французька, іспанська, італійська, китайська та японська.

**Висновки:** наведений вище матеріал дає підстави стверджувати наступне:

1) поглиблення суспільної праці призводить до розподілу вчених на умовні типи «фізиків» і «ліриків», домінування яких у суспільному житті змінюється циклічно, із суттєвим ускладненням міжкультурної комунікації між типами;

2) розвиток перекладацьких систем є тим фактором, який, по-перше, сприяє розвитку національних мов, по-друге, дозволяє подолати внутрішню та зовнішню ізоляцію і автаркію усіх окремих складових національної науки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Смит А. Теория нравственных чувств / А. Смит ; Пер. с англ. – М.: Республика, 1997. – 351 с.

2. Сноу Ч. П. Портреты и размышления. Две культуры и научная революция: / Ч.П. Сноу ; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1985. – С. 195-226

3. Аристотель. Метафизика. / Аристотель. Соч. в 4-х т. Т.1. Пер. с древнегреч. – М.: Мысль, 1976. – С. 63-368.

4. Аристотель. Политика. / Аристотель. Соч. в 4-х т. Т.4. Пер. с древнегреч. – М.: Мысль, 1983. – С. 375-644.

5. Торо Генри Дэвид. Уолден, или Жизнь в лесу / Генри Дэвид Торо ; Пер. - З.Александрова. – М.: Наука, 1979. – 286 с.

6. Гете И.В. Об искусстве / И.В. Гете. Избранные произведения. – Мн., Изд-во БГУ, 1977. – 480 с.

7. Энгельс Ф. Как не следует переводить Маркса. / К.Маркс и Ф.Энгельс. Изд. 2-е, т. 21. – М.: Госполитиздат, 1961. – С. 237-245.

8. Ключевский В.О. Евгений Онегин и его предки / В. О. Ключевский. Соч. в 8 т. Том XII. – М.: Издательство соц.-эк. литературы, 1959. – 358 с.

9. Українка Леся. Зібрання творів у дванадцяти томах. Том 8. Літературно-критичні та публіцистичні статті. – К.: «Наукова думка», 1977. – 347 с.

10. Нечуй-Левицький І.С. Криве дзеркало української мови / І.С. Нечуй-Левицький. – Київ: Друкарня І. І. Соколова, 1912. – 60 с.



***МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ  
У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ***

## **PROBLEMS OF PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

Today Ukraine is actively developing a state policy in the field of education – the requirements for learning English are changing, training programs are being improved, the experience of foreign higher educational institutions is being adopted, the convergence of domestic and foreign universities is taking place within the framework of the modern process. Currently, measures are being taken to develop and adopt state educational standards for higher professional education in a competency-based format, the definitions and classification of competencies, as well as their content, are being clarified.

All of the above processes in education are a reaction to the phenomena of globalization in the economy and the labor market. Among representatives of various industries, there is a serious concern that young specialists do not have a sufficient level of social competencies necessary for effective communication, but also the ability to work in a team to solve problems successfully. There is an obvious gap between the existing state educational standards.

Therefore, it is worth taking a fresh look at the learning process in general, and at teaching a foreign language, since the main goal of modern higher education is to grow not only a narrow oriented specialist, but a multidimensional creative person who wholeheartedly perceives the world, capable of actively acting in the professional and social spheres.

Of particular relevance is a professionally oriented approach to teaching a foreign language in universities, which provides for the formation of students' ability to communicate in a foreign language in specific, professional, business, scientific fields and situations, taking into account the peculiarities of professional thinking, that is, professionally oriented education. The term «professionally oriented learning» is used to denote the process of teaching a foreign language in a non-linguistic university, focused on reading literature in the specialty, studying professional vocabulary and terminology, and, more recently, communicating in the field of professional activity [4].

Teaching professionally-oriented communication in a foreign language for students of non-linguistic universities, firstly, sets before the teacher of a foreign language the task of teaching a future specialist on the basis of interdisciplinary connections to use a foreign language as a means of systematic replenishment of their professional knowledge, as well as a means of forming professional skills secondly, it involves the use of forms and methods of training that can ensure the formation of the necessary professional skills and abilities of a future specialist [3]. It will be legitimate to consider the content of teaching a foreign language at non-linguistic faculties of universities as a combination of what students must learn in the learning process so that the quality and level of foreign language proficiency correspond to their needs and goals, as well as the goals and objectives of this

level of training. The selection of content contributes to the versatile and holistic formation of the student's personality, preparing him for future professional activities. It is necessary to include in the content of teaching a foreign language:

- spheres of communication, topics and situations, speech actions and speech material, taking into account the professional orientation of students;
- linguistic material (phonetic, lexical, grammatical, orthographic), rules for its design and skills in operating it;
- a set of special (speech) skills that characterize the level of practical mastery of a foreign language as a means of communication, including in situations of professional and business communication, joint production and scientific work;
- a system of knowledge of national and cultural characteristics and realities of the country of the target language [1].

It is also necessary to take into account international experience in the theory and practice of teaching a foreign language. Since the process of studying the features of professional communication of specialists in technical specialties, as well as the process of globalization, has affected almost all corners of the globe.

So, in particular, Chinese scientists focus their attention on identifying those types of speech activity in which skills and abilities are not sufficiently developed among non-linguistic specialists and require improvement in the context of professional activity [5]. As a result of their analysis, it turned out that for the successful implementation of English-speaking communication in the technical field, specialists need to improve their skills and abilities, first of all, in listening, speaking and writing.

Great attention to the ability to communicate at different levels (incl. intercultural) as a necessary quality of a professional engineer is given not only in scientific research, but also in already existing regulatory documents. For example, the UK Council of Engineers has developed a "Professional Competence Standard for Engineers". Among the competencies of interest to us, related to the topic of this study, stands out "effective use of communicative and interpersonal skills in communication" [6, p.8]. In practice, these skills should be expressed in "the ability to lead a discussion; make a presentation; summarize what you read; write various types of documents in a foreign language" [6, p. 8].

So all of the above irrefutably proves the need to train specialists not only with knowledge of the English language as a system, but also with a willingness to carry out professional intercultural communication. However, there are a number of problems that impede this task. The main problem that both teachers and students face in the process of teaching a foreign language at a technical university is the discrepancy between the requirements in various regulatory documents within the same direction.

In the state general educational standard of higher education in technical specialties, the content of education in relation to the field of intercultural communication is limited by the culture and traditions of the countries of the target language, the rules of speech etiquette. It can be concluded that the Standard does not take into account the practical purpose of teaching foreign languages. In terms of vocational English training, the Standard does not reflect the role of English as a lingua franca. This role of the English language must be taken into account and get acquainted with the culture of not only English-speaking countries, but also those countries where the industrial and scientific sphere in which students specialize

is highly developed, since, most likely, they will have to communicate with specialists from these countries [2].

In addition, at the moment, teaching foreign languages, like the entire educational system, is undergoing a reforming stage. Reforms of the introduction of multilingual education are making their own adjustments to the already existing norms, the processes of teaching a professionally oriented foreign language. These transformations, it would seem, should solve the existing problems, such as the insufficient level of students' proficiency in a foreign language in their professional activities, the staff shortage of specialists – not linguists who are fluent in English, etc. But so far, new problems have been added to the above problems, requiring an immediate solution.

Summarizing all of the above, it must be emphasized that in the modern socio-political, economic and socio-cultural context of development, there is every reason to consider English language proficiency as a necessary condition for the professional activity of a significant number of graduates of technical universities, who are potential participants in intercultural professional communication, which significantly increases the requirements to learning this particular type of activity. Thus, despite the existing problems of foreign language training of technical specialists, there is every reason for its modernization and improvement based on the convergence of the labor market and higher education.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя. М: АРКТИ Глосса, 2000. 165 с.

3. Калмыкова Л.И. К вопросу обучения монологическому высказыванию /Л.И. Калмыкова // Профессионально – ориентированное взаимосвязанное обучение всем видам иноязычной речевой деятельности в неязыковом вузе. Пермь, 1986. 204 с.

4. Образцов П.И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения / П.И. Образцов, А.И. Ахулкова, О.Ф. Черниченко. – Орел, 2005. с 61.

5. Duan, Ping, Gu, Weiping Teaching Trial and Analysis of English for Technical Communication. Asian EFL journal. – Vol.6 Issue 1 Article 5, 2004.

6. Engineering Technician Standard. Engineering Council UK, London, 2005, 14p.

**Куликова Л. А., Тарасенко М. Р.**  
*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

#### **ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ЛАКУНАРНОСТІ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ І ПЕРЕКЛАДУ**

Мова є складовою частини культури, основним інструментом її засвоєння. Вона відображає специфічні риси національної ментальності. Культура і мовна особистість, як її носій, стають в центрі теоретичних і прикладних досліджень в

рамках лінгвокультурного підходу до мовних явищ. Тільки в процесі міжетнічної взаємодії культур з'являється можливість вивчати, з одного боку, мовні та культурні універсалії, з іншого боку, виявляти специфічні елементи, що знаходять відображення в свідомості носіїв культури одного народу, але відсутні у свідомості носіїв іншої. Феномен розбіжності мовної репрезентації дійсності отримує культурно-детерміноване тлумачення, а сам процес кроскультурної комунікації розглядається як зіткнення «своєї» і «чужої» культури.

В процесі міжкультурних контактів відбувається взаємоадаптація національних свідомостей носіїв культур. При цьому, в рамках даного процесу виявляються прогалини на семантичній карті двох різних культур, і, відповідно, мов, які отримали назву лакун, які не очевидні для носіїв мови, але ускладнюють процес перекладу і комунікації. Лакуни є своєрідними етнокультурними маркерами мовної свідомості, яка детермінує весь процес пізнання і сприйняття навколишньої дійсності, її категоризації і номінації.

Національно-культурна специфіка лакунарності стала об'єктом вітчизняних і зарубіжних досліджень (Т. О. Анохіна, А. К. Байрамова, Г. В. Бикова, С. Ю. Булгакова, М. Ю. Лотман, Л. В. Лукіна, І. Ю. Марковина, В. А. Маслова, А. А. Махоніна, З. Д. Попова, Ю. А. Сорокін, Ю. С. Степанов, І. А. Стернін, С. Г. Тер-Мінасова та інші), однак лакунологія як наука на сьогоднішній день вивчена недостатньо, і, як справедливо зазначає Г. В. Бикова, «проблема виявлення і опису лакун є білою плямою в лінгвістиці» [8, с. 35]. Науковець Т. О. Анохіна [1] здійснила дослідження етимологічного походження лексеми *lacuna*. Нею розглянуто етимологічні версії лексеми, якими є *lake, lagoon, lacinia, lack, lacuna*, значення яких пов'язане із водою та водоймами [1, с. 63]. Але з часом «англійська одиниця *lacuna* пройшла шлях термінологізації, тобто процес зміни від конкретного значення до абстрактного. Семантичне наповнення лакуни прозоро відображає перехід *lake (cavity, gap, hole, empty place) < lacuna (lack of something)*, що змінюють семантичний вектор – відсутність форми на вектор – семантична пустота. Ландшафтний шарм слова лакуна зберігся у семемах – яма, – некультивована земля, – пусте місце, – калюжа, – заглиблення. Модифікація слова лакуна знайшла місце у науковій картині світу, де термін позначає відсутність, нестачу, НІЩО» [1, с. 81].

На сьогоднішній день існують різні класифікації лакун, що розглядаються в лексичному, когнітивному та екстралінгвістичному вимірах. Класифікації засновані на наступних принципах: згідно типології за системно-мовною приналежністю (міжмовні і внутрішньомовні), за парадигматичною характеристикою (родові і видові), за ступенем абстрактності змісту (предметні і абстрактні), по глибині (глибокі і неглибокі); за ступенем усвідомлення реципієнтом (експліцитні та імпліцитні) і т.п. [5]. Науковець Г. В. Бикова виділяє унікальні і приватні лакуни, абсолютні і відносні лакуни, етнографічні та мовні лакуни (часткові, компенсовані, повні) [3].

Лакунарність – дійсно унікальне явище, її феномен простежується на всіх рівнях і підсистемах національних мов та є об'єктивним явищем. Політичні, економічні і соціальні процеси, що відбуваються в суспільстві, а також звичаї, традиції, історичні умови, культурна спадщина тієї чи іншої країни є основними причинами виникнення

лакун. У процесі викладання теоретичних дисциплін у вищих навчальних закладах і навчанні студентів іноземної мови також виникає проблема лакуарності, яка стосується не тільки мовних, а й міжкультурних аспектів. Виявлення та вивчення мовних пустот на матеріалі англійської мови дозволяє заповнити інформаційний вакуум і краще зрозуміти національну картину світу. При використанні автентичного матеріалу стає розумілим, що лакуни викликають незручності в мовленнєвій діяльності на заняттях. Виходячи з універсального закону економії мовних зусиль, студенти всіляко намагаються позбутися від фрагментарного позначення дійсності, яка їм не зрозуміла. Вони намагаються висловити одним словом любий зміст, якому до певного часу бракує лексичної оболонки, тобто підібрати їх однослівний еквівалент.

До списку лакун додаються інші види онімної лексики: ксеноніми, топоніми, ідіоніми, культуроніми тощо. Вони позначають поняття побуту, артефакти духовної і матеріальної культури, предмети довкілля. Для студентів при еквівалентному перекладі і вживанні в правильному контексті такого роду лексика викликає труднощі, оскільки через лексичне значення здійснюється «прямий і безпосередній вихід в реальний світ, у позамовну реальність. Дізнавшись нове іноземне слово, еквівалент рідного, слід бути дуже обережним з його вживанням: за словом стоїть поняття, за поняттям – предмет або явище реального світу, реалій іншої країни, чужої культури» [6, с. 70].

Як приклад безеквівалентних для англійської мови в українській мові можна навести деякі слова:

бандурист - народний співак, який грає на бандурі - *bandura player*;

вахтер - черговий сторож в установі, доглядач майна - *front-door security*;

гармоніст - той, хто грає на гармоні - *accordion player*;

гусяр - народний співак, який акомпанує собі на гусях - *psaltery playe*;

козак - людина, яка несе службу в військових частинах зі своєю зброєю і конем - *cossack*;

кожемяка - майстер, що виробляє сирицеві шкіри - *tanner*;

тамада - розпорядник застілля - *toastmaster*.

Для порівняння в англійській мові розглянемо кілька прикладів, які виступають в якості безеквівалентних одиниць по відношенню до української мови. В українській мові немає позначень для наступних понять:

*fortnight* - проміжок часу рівний двом тижням;

*pet* - тварина, яка вважається домашньою твариною для розваги;

*grandparents* - бабуся і дідусь;

*weekend* - субота і неділя;

*siblings* - брати і сестри;

*toes* - пальці ніг;

*fingers* - пальці рук;

*callboy* -хлопчик, що викликає акторів на сцену;

*cheerleader* - учасник танцювальної групи підтримки.;

*crawler* - таксист, який повільно їде в очікуванні пасажира;

*commitor* - суддя, який призначає опікуна над душевнохворими;

*dresser* - оформлювач вітрин;

*naturalist* - власник зоомагазину, продавець опудал тварин.

Великі труднощі в процесі навчання іноземної мови і перекладу – існування граматичних лакун, що безпосередньо пов'язано зі способом категоризації і вербалізації одиниць картини світу. Не існує чітких критеріїв віднесення тих чи інших граматичних явищ до лакунарних. Прикладом абсолютної граматичної лакуни в англійській мові по відношенню до української може служити категорія роду. Для української мови лакунарними будуть видо-часові форми англійських дієслів, артиклі, герундій та ін. У зв'язку з тим, що в українській мові немає артиклів, то поняття визначеності і невизначеності виражається іншими засобами. Залежно від виду тексту і функції безеквівалентної граматичної одиниці для заповнення граматичної лакунарності можуть бути використані компенсаторні лексичні засоби або граматичні трансформації.

Питання вживання лакунарних фразеологізмів є проблемою не лише з практичної точки зору, але й для теорії перекладу. «Лакунарні фразеологізми – це фразеологічні одиниці, що корелюють із фразеологічними лакунами мови, з якою зіставляється слово. Фразеологічна лакуна – нульовий фразеологічний корелят лакунарного фразеологізму» [2, с. 43]. Фразеологізми мають особливе стилістичне навантаження, афористичність і образність. Проблема вживання полягає в тому, що слова можуть мати різну сполучуваність і представляти лакунарність для української мови.

Найпоширенішими лакунарними фразеологізмами, які представляють труднощі – топоніми, серед яких виділяються гідроніми (географічні назви водних об'єктів), ороніми (назви піднятих форм рельєфу), ойконіми (назви населених пунктів); мікротопоніми (назви невеликих об'єктів, які відомі тільки обмеженому колу людей, що проживають у певній місцевості). Розглядаючи фразеологічні одиниці з ойконімічним компонентом, можна сказати, що значна кількість географічних імен, які в них зустрічаються, є маловідомими або й зовсім не відомими. Наприклад, центральний м'ясний ринок у Лондоні називається «*Smithfield*». Від назви ринку з'явилися фразеологізми, які негативно характеризують вказаний об'єкт:

*Smithfield match* - шлюб за розрахунком;

*Smithfield bargain* - нечесна угода.

Багатий матеріал представляють фразеологічні одиниці, які позначають мотиваційні денотанти, наприклад:

*a fair weather friend* - ненадійний товариш;

*uncle Sam* - дядя Сем;

*to fish in the air* - переливати з пустого в порожнє.

Лакунарна фразеологічна одиниця, пояснення якої завжди цікавить студентів, «*to grin like a Cheshire cat*» - «людина, яка постійно безглуздо посміхається», стала відома завдяки книзі «Аліса в країні чудес» Л. Керолла. Її походження пов'язане з графством Чешир, що прославилася виробництвом сиру. На одному із сортів сиру було зображення мордочки кота. Оскільки даний фразеологізм існує лише в Британії і не має еквівалента в інших мовах, він є лакунарним [7, с. 52].

Цікавим є тлумачення фразеологічної лакуни «*to send smb. to Coventry*» - припинити спілкування з ким-небудь; бойкотувати. Під час англійської громадянської війни 1642-1649 років в Ковентрі, де знаходилась в'язниця, засиляли захоплених королівських солдатів. Ковентрі стало місцем вигнання для роялістів. Міські жителі ненавиділи солдатів, які поселялись в їхні будинки. Служба в Ковентрі вважалась найгіршим призначенням із-за негативного відношення населення. Фразеологізм означає непередбачуваність військової служби, яка була найгіршим покаранням у цьому місті.

Отже, робота з лакунами розширює лінгвокультурний кругозір студентів, допомагає їм побачити закономірність культурно-мовних явищ, дає можливість заповнити інформаційний вакуум і краще зрозуміти національну картину світу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Анохіна Т. О. Типологія лакуніконів англомовної та україномовної картин світу: автореф. дис. ... д-ра філол. наук: 10.02.17 : 10.02.21. Київ, 2019. 109 с.
2. Байрамова А. К. Введение в контрастивную лингвистику: Учебное пособие. Казань, 2004. С. 43–44.
3. Быкова Г. В. Лакунарность как категория лексической системологии. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003. 364 с.
4. Махонина А. А., Стернина М. А. Англо-русский словарь безэквивалентной лексики. Существительное. Воронеж: Истоки, 2005. 305 с.
5. Попова З. Д., Стернин И. А. Язык и национальная картина мира. Воронеж: Истоки, 2007. 61 с.
6. Тарасенко Т. В. Мовні лакуни у міжкультурній комунікації. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2016. Вип. 10. С. 68–75.
7. Романів Н. А., Тимчук О. Т. Топонімічний компонент у складі фразеологічної одиниці як засіб імплікації національно-культурних особливостей етносу(на матеріалі ФО сучасної англійської мови). *Філологічні науки: історія, сучасний стан та перспективи досліджень*. С. 50–53.
8. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary. Eleventh edition. Merriam-Webster Incorporated, 2004.

**Матюха Г. В., Лозова І. П.**

*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

#### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИЩІ**

Провідна роль у здійсненні модернізації системи безперервної іншомовної освіти і підвищенні якості освітнього процесу з англійської мови завжди належала і



належить учителю. Успішність його реалізації залежить від професійної компетентності педагога.

**Аналіз сучасних наукових досліджень** засвідчив інтенсивну педагогічну рефлексію навколо визначення сутності терміну «професійна компетентність» та його головних параметрів. В концепції «Нової української школи» компетентність визначається як динамічна комбінація поглядів людини, її знань, навичок і умінь, способів мислення та інших особистих якостей, цінностей людини – тобто здатність особи успішно здійснювати професійну діяльність. Зазначені показники дозволяють їй самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності.

Сутність феномену педагогічної професійної компетентності обґрунтовується в роботах В. Онушкіної, Ю. Кулюткіна, В. Крутецького, А. Маркової, В. Рижова, Є. Рогова та інших. Професійній, зокрема методичній підготовці вчителів англійської мови, визначенню їх професійних якостей приділяють увагу О. Бігич, І. Зимня, М. Кабанова, С. Ніколаєва, С. Роман, О. Тарнопольський та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри велику кількість досліджень із проблеми формування професійної компетентності (зокрема її методичного аспекту) майбутніх учителів англійської мови, подальших уточнень потребує питання комплексного формування в здобувачів вищої освіти педагогічного вишу інтегральної, загальних і спеціальних (фахових) компетентностей в умовах реформування системи освіти в Україні.

**Метою статті** є вивчення сучасних наукових досліджень з проблеми, що вивчається, з метою визначення основних напрямків розробленості проблеми, аналіз освітньо-професійних програм щодо визначення компетентностей, якими мають оволодіти майбутні вчителі англійської мови та доведення дієвості зазначених освітньо-професійних програм у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців закладів середньої освіти.

**Основна частина.** Наукові нароби О. Бігич [1] присвячені вивченню проблеми професійної підготовки вчителів англійської мови, які викладають цей предмет в початковій школі. Дослідниця приділяє увагу різним аспектам підготовки майбутнього вчителя англійської мови початкової школи до професійної діяльності, виділяючи методичний аспект як один з провідних. Методична компетентність учителя іноземної мови початкової школи, за слушним визначенням О. Бігич, це методичні знання, навички і вміння педагога, його індивідуальні, суб'єктивні й особистісні якості. Саме вони сприяють здатності вчителя проектувати освітній процес, адаптувати навчальні матеріали до віку учнів, організовувати освітню діяльність школярів, вмотивовувати їх на вивчення іноземної мови. Сформовані в майбутніх учителів англійської мови в ході навчання в педагогічному виші, ці якості особистості дозволяють їм досліджувати і контролювати різні аспекти іншомовної освіти молодших школярів, як-от: навчальний, виховний, розвивальний тощо як у класній, так і позакласній роботі з іноземної мови завдяки іншомовній комунікації.

Проблему навчання учнів мовленнєвої діяльності на іноземній мові на основі індивідуальних/особистісних якостей людини, її емоцій та мотивацій досліджують М. Кабанова й О. Тарнопольський [5]. Дослідники визначають мотивацією

запорукою успіху навчання, навіть якщо іноземну мову викладає не найдосвідченіший педагог.

Таким чином, підвищення рівня навчальної мотивації здобувачів освіти на всіх вікових рівнях є одним з найважливіших завдань учителя іноземних мов, адже саме мотивація забезпечує високу результативність освітнього процесу. Мотивація, в свою чергу, – це один із проявів індивідуальних особливостей людини. До індивідуальних вчені відносять сукупність природних і соціальних якостей людини. Підвищення рівня навчальної мотивації, як стверджують дослідники, залежать від позитивних емоцій. Зворотний зв'язок/рефлексія також може успішно виконувати функцію мотивації, якщо організований відповідним чином. За для цього зворотний зв'язок/рефлексія на заняттях іноземної мови має бути і регулярним, і постійним, відтак – безперервним у двох напрямках: від учителя – до здобувачів освіти, від здобувачів освіти – до вчителя. Організована в такий спосіб рефлексія сприятиме розвитку позитивної навчальної мотивації студентів [5, с. 42-43].

Найсильнішим з видів мотивації є процесуальна мотивація, яка пов'язана із задоволенням особистості від самого процесу діяльності. М. Кабанова й О. Тарнапольський вважають, що коли викладачеві вдається досягти процесуальної мотивації в процесі вивчення іноземної мови, успіх навчання здобувачів іноземної мови – гарантовано [5, с. 54].

Таким чином, професійна компетентність викладача виявляється в здібності викладача сприяти формуванню процесуальної навчальної мотивації у навчанні іноземних мов. На думку науковців, вона реалізується засобами використання трьох підходів до організації навчальної пізнавальної діяльності здобувачів.

Перший підхід пов'язаний з надаванням здобувачам дійсно цікавих для них навчальних матеріалів відповідно до їх вікових і особистісних інтересів. Проте, враховуючи індивідуальність здобувачів освіти, цей підхід не може бути найбільш ефективним для всіх без виключень учнів, хоча і є дуже корисним.

Ще одним надійним підходом формування процесуальної навчальної мотивації дослідники вбачають використання найбільш цікавих видів іншомовної мовленнєвої діяльності, зокрема висококомунікативних і творчих. Цей підхід, як і попередній, не може бути провідним, адже майже не існують види навчальної діяльності, які всі студенти приймають однаково. Безумовно, обидва підходи допомагають розвивати процесуальну навчальну мотивацію і сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу.

Лише третій підхід М. Кабанова й О. Тарнапольський вважають більш або менш універсальним. В ньому реалізується головна потреба людини – самореалізація у комунікації з іншими людьми. Спілкування, яке уможливорює особистісне самовираження, науковці вважають процесуально високомотивованим [5, с. 55].

Звідси можна зробити висновок, що, розвиток процесуальної мотивації здобувачів освіти вимагає від учителя відповідних професійних знань, навичок і вмій та особистісних якостей. Досконалість методів, засобів і підходів педагога до навчання сприяє ефективності засвоєння здобувачами освіти іншомовного мовлення, яке і надає тим, хто вивчає мову, можливості самовираження засобами цієї мови.

Визначаючи теоретичні засади раннього шкільного навчання іноземних мов, основні цілі, зміст, принципи, методи і засоби навчання, С. Роман проводить ґрунтовне дослідження питань планування та аналізу уроку іноземної мови в початковій школі. Запропонована дослідницею наукова концепція націлена на розвиток методичного мислення майбутніх учителів. Щодо формування в здобувачів вищої освіти професійних практичних умінь, хочемо зазначити, що наукові розвідки С. Роман сприяють виробленню в майбутніх учителів професійного компетентного підходу до комплексного вирішення завдань навчання, освіти, розвитку і виховання особистості молодшого школяра на матеріалі іноземної, зокрема англійської мови [2].

Проведений аналіз наукових розвідок довів, що проблемі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов на всіх вікових рівнях закладів середньої освіти приділено чимало уваги. Проте, комплексне вирішення цієї проблеми на основі аналізу чинних освітньо-професійних програм ще потребує додаткової уваги.

Логіка дослідження вимагала аналізу освітньо-професійних програм підготовки вчителів іноземної, зокрема англійської мови щодо визначення комплексу професійних компетентностей, формування яких передбачено цими програмами. З цією метою нами були проаналізовані освітньо-професійних програм «Середня освіта. Мова і література (англійська, німецька), перша – англійська» першого рівня вищої освіти – *бакалаврського*, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 014.021 Середня освіта. Англійська мова і література і «Середня освіта. Мова і література (англійська, німецька), перша – англійська» другого рівня вищої освіти – *магістерського*, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 014.021 Середня освіта. Англійська мова і література Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького [3; 4].

Детальне вивчення зазначених програм довело, що зазначені в навчальному плані спеціальності дисципліни сприяють формуванню в студентів-майбутніх учителів таких компетентностей, як-от:

*Інтегральна компетентність*, розглядається як здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі й практичні проблеми в галузі середньої освіти, що передбачає застосування теорій та методів освітніх наук і характеризується комплексністю й невизначеністю педагогічних умов організації навчально-виховного процесу в основній (базовій) середній школі.

*Загальні компетентності*, які забезпечують загальну обізнаність і готовність майбутніх фахівців до реалізації знань предмету і набутих ними навичок і умінь. До загальних компетентностей гаранті освітньо-професійних програм відносять такі: знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності, здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів), цінувати різноманіття та мультикультурність; діяти соціально відповідально та свідомо, здатність свідомо визначати цілі власного професійного й особистісного розвитку, організувати власну діяльність, працювати автономно та в команді, здатність до пошуку, оброблення, аналізу та критичного оцінювання інформації з різних джерел, у т.ч. іноземною мовою, здатність застосовувати набуті знання та вміння в практичних ситуаціях, зрозуміло і недвозначно доносити власні висновки до фахівців і

нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються, здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями, здатність до письмової й усної комунікації, що якнайкраще відповідають ситуації професійного і особистісного спілкування засобами іноземної та державної мов, здатність проводити дослідницьку роботу, дотримуючись академічної доброчесності, визначати цілі та завдання, обирати методи дослідження, аналізувати результати, здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми з відповідною аргументацією, генерувати нові ідеї, здатність критично оцінювати й аналізувати власну освітню та професійну діяльність, здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології в освітній і професійній діяльності, здатність організувати освітній процес, використовуючи сучасні педагогічні технології інклюзивної освіти.

*Спеціальні (фахові) компетентності* гаранті ОПП розподіляють на:

- *знання* (володіння спеціальними знаннями загальних і часткових теорій мовознавства та літературознавства, наукових шкіл і напрямів філологічних досліджень, знання фундаментальних наук в обсязі, необхідному для освоєння дисциплін циклу професійної підготовки; здатність до їх систематизації та використання);

- *уміння* (здатність реалізовувати сучасні підходи до організації та здійснення освітнього процесу згідно з вимогами педагогіки, психології, вікової фізіології й валеології, а також відповідно до норм безпеки життєдіяльності, здатність формувати в учнів предметні компетентності, застосовуючи сучасні підходи, методи й технології навчання іноземної мови та світової літератури, здатність використовувати досягнення сучасної науки в галузі теорії та історії англійської, німецької мов, теорії та історії світової літератури та культури у процесі навчання, здатність орієнтуватися у літературному процесі в історико-культурному контексті та використовувати знання іноземних мов і світової літератури для формування національної свідомості, культури, ціннісних орієнтацій учнів, здатність інтерпретувати й зіставляти мовні та літературні явища, використовувати різні методи й методики аналізу тексту);

- *комунікацію* (здатність здійснювати професійну діяльність українською та іноземною мовами, спираючись на знання організації мовних систем, законів їх розвитку, сучасних норм їх використання, здатність взаємодіяти зі спільнотами (на місцевому, регіональному, національному, європейському й глобальному рівнях) для розвитку професійних знань і фахових компетентностей, використання перспективного практичного досвіду й мовно-літературного контексту для реалізації освітніх цілей, здатність забезпечувати діалог культур у процесі вивчення іноземної мови та зарубіжної літератури, створювати умови для міжкультурної комунікації);

- *автономію і відповідальність здобувачів* (здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з англійської мови та світової літератури, другої іноземної мови, здатність до критичного аналізу, діагностики та корекції власної педагогічної діяльності з метою підвищення ефективності освітнього процесу, уміння обґрунтовувати управлінські рішення та спроможність забезпечувати їх правомочність, здатність цілевизначення, планування освітнього процесу та прогнозування його наслідків і результатів; уміння і здатність до прийняття обґрунтованих рішень).

Зазначені компетентності формуються упродовж вивчення обов'язкових і вибіркових компонентів освітньої програми. Кожна з дисциплін відповідає за формування декількох компетентностей, як загальних, так і фахових. В деяких дисциплінах компетентності співпадають, в інших – різні, проте у сукупності вони складають повний комплекс професійних компетентностей, які формуються спільними зусиллями всіх дисциплін, що викладаються в педагогічних вишах.

Порушена нами проблема не може бути вирішеною в межах статті. Наступним кроком дослідження ми вважаємо аналіз дисциплін, пов'язаних з вивченням мови і методикою її викладання, та компетентностей, які формуються в процесі вивчення цих дисциплін.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. Навчальний посібник. К.: Ленвіт, 2006. 200 с. ISBN 966-8995-10-4.

2. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі / Навчальний посібник. К.: Ленвіт, 2009. 216 с.

3. Тарасенко Т.В. Освітньо-професійна програма «Середня освіта. Мова і література (англійська, німецька), перша – англійська» першого рівня вищої освіти – бакалаврського, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 014.021 Середня освіта. Англійська мова і література». Мелітопольський державний педагогічного університет імені Богдана Хмельницького, 2020. 19с.

4. Тарасенко Т.В. Освітньо-професійна програма «Середня освіта. Мова і література (англійська, німецька), перша – англійська» другого рівня вищої освіти – магістерського, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 014.021 Середня освіта. Англійська мова і література». Мелітопольський державний педагогічного університет імені Богдана Хмельницького, 2020. 20 с.

5. Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

**Мінкова О. Ф., Сажко У. С.**

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

## **ГРА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Реалізація творчого підходу до вивчення рідної мови неможливо без розробки та впровадження у навчальний процес інтерактивних технологій.

Досвід засвідчує, що стандартні, традиційні форми навчання не завжди викликають інтерес до навчання, а отже, не дають ефективного результату. Кожен

учитель хоче бачити в очах своїх вихованців інтерес, дивування. Для оволодіння учнями міцними знаннями з української мови багато вчителів використовують у своїй роботі ігрові технології.

Гра, зливаючись з навчанням, мистецтвом, спортом, забезпечує необхідні емоційні умови для всебічного гармонійного розвитку особистості, є чудовим способом зміцнення набутих знань, розвитку комунікативно-зорієнтованої компетентності, творчих нахилів учнів. Використання ігрових технологій спонукає школярів до реалізації та розвитку та творчих задумів, самореалізації можливостей кожного учасника, бо процес гри – це і є простір для самореалізації (фантазія, уява, розвиток уваги, пам'яті тощо). Спостереження за грою дозволяє до того ж отримувати ще й додаткову інформацію. На сьогодні в методиці можна виокремлювати такі форми ігрових технологій, як: ігри-вправи, до яких відносимо кросворди, ребуси, вікторини, нестандартні диктанти – диктант загадка, диктант-малюнок, диктант «одним словом» тощо. Вони сприяють активізації пізнавально-мислительних процесів, закріплення знань, перевірки їх якостей, набуттю правописних умінь і навичок. Вивчення мови в школі передбачає цілу низку завдань, основними з яких, на нашу думку, дати міцні знання з мови й уміння використовувати їх у практиці спілкування; розвивати мислення, творчі вміння й здібності; виховувати національно свідому особистість.

Навчальна мета шкільного курсу української мови включає передусім, базову лінгвістичну освіту, тобто опанування учнівською молоддю знань про мовну систему, її рівні, структурні одиниці та засвоєння норм літературної мови і на цій основі формування умінь і навичок свідомого використання мовних ресурсів у процесі мовленнєвої діяльності в різних сферах суспільного життя. Результативність реалізації навчальної мети – свідомість, міцність і глибина знань рідної мови перебуває у прямій залежності від активної зацікавленості предметом, бажання знати його. Збудження пізнавального інтересу до українського слова, любові й поваги до нього актуальні й нині. Зацікавити школярів рідною мовою як предметом навчання можна передусім шляхом уникнення одноманітності, шаблону і схематизму в роботі над словом позбавлення учнів необхідності нудно збирати визначення й правила. Чітке й доказове опрацювання мовних явищ і варіювання форм, методів і прийомів навчання, адекватних виучуваним фактам, є тими чинниками, які збуджують пізнавальний інтерес і стимулюють самостійне мислення школярів. Таким чином має бути належно оцінена роль і місце у навчальному процесі цікавих мовних матеріалів. Що ж це за цікавинки. А це не що інше, як дидактичні матеріали, що сприяють, цікавості вивчення мовного матеріалу, а цікавість навчання – це фактор підвищення інтересу занять з мови [1, с. 26-27]. Цікаві мовні матеріали не повинні знижувати рівень навчальної роботи, а навпаки, нести мовознавчу інформацію, над якою учні із задоволенням або й захопленням працюють і яку легко, невимушено засвоюють. У процесі добору такої, учитель, крім цікавості, враховує всі загальнодидактичні і методичні принципи навчання, зокрема науковість і доступність. Для цікавих завдань, дидактичних ігор добираються науково обґрунтовані мовні факти, які відповідають рівню підготовленості школярів і захоплюють їх цікаві завдання і мовні ігри- це по суті, вправи, спрямовані на засвоєння й осмислення знань у жвавій, приємній

атмосфері. Робота над ними викликає інтерес, збудження, а опора на емоційність сприяє кращому засвоєнню і запам'ятовуванню відомостей з мови.

Тематика цікавих завдань і лінгвістичних ігор може бути безпосередньо пов'язана з виучуваними матеріалами, визначеними програмою відомостями і може, особливо у позакласній роботі охоплювати позапрограмні факти. До цікавих завдань і мовних ігор можемо віднести різного роду диктанти. У кожному разі цікаві мовні матеріали передбачають досягнення дидактичної мети – розширення й зміцнення мовних знань; збагачення словникового запасу й удосконалення їхнього мовлення. Використання цікавих ігрових мовних матеріалів винятково важливе з погляду розвитку мислячої особливості. По-перше такі завдання здебільшого є пошуковими, що вже само по собі може бути цікавими і викликати неабиякий інтерес у школярів. Не аби який інтерес на уроках української мови на етапі узагальнення і систематизації знань викликають мовні жарти. Наприклад:

- У іменника, що означає пшеничний хліб, буква «у» замініть на «і» й отримуйте іменник, що означає назву лісового звірка. (Булка – білка)

- У іменника, що означає назву дерева, переставте букви, щоб дістати прилад, необхідний кожному шоферові та велосипедисту. (Сосна – насос)

- Змінивши один приголосний звук у середині слова на інший, перетворіть свійську тварину на птаха. (Осел-орел)

- Додайте голосний до назви ріки, щоб дістати назву птаха. (Волга-іволга)

- Знайдіть слова, що розрізняються одним приголосним звуком. Перше означає сильний дощ, друге назву фрукта. (Злива-слива)

- Змінивши один приголосний звук на інший, перетворіть рослину в комаху, що в рідні з бджолою. (Хміль – джміль)

- Перше префікс, друге – назва будинку для проживання влітку, а ціле – те, що часом важко розв'язати. (Задача)

- Літнім людям я в пригоді.

Помічниця у поході.

З «о» ти можеш, не перечу,

Покладати на мене речі. (Палиця-полиця)

- Дерево ламає,

Хвилі здіймає,

З «к» поєднати –

Буде в полі зростати. (Буря-буряк)

- Не знайди без мене ходу,

Через прірву, через вод,

З «о» я зовсім інше слово –

Житло людям дати готове. (Міст-місто)

- Він у бурю, в хуртовину

Виростає біля тину.

Коли «з» на «н» змінити, -

Можна буде в ньому жити. (Замет – намет)

- З «и» я плаваю у морі,

З «і» - ловлю мишей в коморі. (Кит-кіт)

Люблять нас усі збирати  
після дощук в ліску,  
а як букву «г» відняти,  
будем плавати в ставку. (Гриби-риби)  
- Дроворуби його мають,  
Ним колоди розбивають.  
Якщо «к» в нім опустити,  
Будем у воді ловити. (Клин-лин)  
- З «н» - частина доби, з «п» - гріє щозими. (Ніч – піч)  
- З «в» - на голові, з «к» - виростає зі землі. (Волосся – колосся)  
- З «ж» - у бджілки є, а з «с»- жиром стає. (Жало-сало)  
- З «ш» - у роботі помічниця, з «л» - ягода, сестра суниці. (Машина-малина)  
- З «л» - риба прехороша, з «т» - звичайна огорожа. (Лин – тин) [3, с. 10-12].

Вони ставлять учня перед необхідністю самотужки знаходити шляхи розв'язання, а отже, розпізнавати, аналізувати мовні факти, зіставляти їх і формулювати висновки. Все це розвиває творчі можливості: увагу, самостійність, ініціативність.

Окремої уваги заслуговують нетрадиційні диктанти.

Для оптимізації навчальної діяльності, економії навчального часу можна запропонувати **диктант-тест**. Такий диктант сприяє швидкій перевірці засвоєння мовного матеріалу. Його можна провести на етапі актуалізації опорних знань учнів замість домашнього завдання, зекономивши час для наступних етапів або ж на етапі закріплення вивченого як засіб перевірки засвоєння вивченого на уроці. Такі диктанти можуть проводитися в 5–11 класах.

На увагу заслуговує і **цифровий диктант**, суть якого полягає не в диктування тексту, а цифровому позначенні мовних явищ. Такі диктанти можна проводити до будь-якого типу уроку, і на будь-якому етапі. Його перевага – швидке оцінювання учнів. Під час написання такого диктанту учні лише проставляють цифри, яким відповідає той чи інший вид. На дошці обов'язково повинно бути зафіксоване цифрове позначення.

Учням дуже подобаються нестандартні мовні павутинки. На нашу думку, цікавим є такий вид диктанту як **диктант-гра**. Він не тільки сприяє активізації пізнавальної діяльності, а й примушує учнів бути уважними, спостережливими. Такі диктанти можна проводити на етапі мотивації навчальної діяльності учнів, або ж на етапі узагальнення й систематизації.

Не менш цікавими є **диктанти-плутанки**, суть яких полягає в тому, що на дошці записані слова, в яких переставлені склади або це навіть можуть бути речення. Учні відтворюють правильно текст, записують його, пояснюють вивчені орфограми [2]. Для вироблення комунікативних вмінь і навичок, сприяння активізації розумово-пізнавальної діяльності, застосування на уроці елементів розвитку зв'язного мовлення використовується диктант-асоціація, під час проведення і написання якого вчитель дає будь-яке слово, а учні записують слова, які асоціюються словом, запропонованим вчителем. Потім це слово може стати назвою усього твору-роздуму.



Учням молодших та середніх класів можна запропонувати **диктанти-загадки**. Диктанти-загадки – розширюють словниковий запас учнів, поліпшують фонематичний слух, викликають позитивні емоції, сприяють розвиткові світогляду. Такі диктанти, як правило, будуть доречними у 5 класі. Їх можна використати при вивченні тем «Правопис і вимова ненаголошених голосних», «Вживання м'якого знака», «Вживання апострофа».

Чільне місце посідають і **акродиктанти**. Такий диктант сприяє удосконаленню правописних навиків учнів. Полюбляють учні і акродиктанти, Вони подібні до диктанту-гри, але мають більш мовне спрямування, такий диктант сприяє удосконаленню правописних навичок учнів. В таких диктантах слова подані із зашифрованими у них висловами.

Цікавою форми роботи з учнями може бути і диктант **«Одним словом»**. Цей вид роботи може проводитися під час вивчення лексичних явищ і служить не лише як засіб пізнавальної діяльності, а й як засіб збагачення словникового складу учнів [2]. Таким чином, можемо дійти висновку, що диктанти розвивають уважність виробляють навички сприйняття тексту на слух, що потрібно не лише у середній школі, а й поза нею. Зернину творчої думки, з якої виростає паросль творчої праці, часто сіє саме слово вчителя, то ж треба вкладати, через призму диктантів у свідомість учнів трепетне слово, дбати про те, щоб воно не перетворилося на засушену квітку, а вилетіло, як з гніздечка, співучою пташкою і пораділо красі навколишнього світу.

Використання ігрових технологій на уроках української мови заслуговує уваги на всіх етапах навчання. Їх застосування на занятті з української мови повністю відповідає вимогам сучасності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Колодзько Т. М. Використання інтерактивних технологій у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Система і структура східнослов'янських мов: До 85-річчя доктора філологічних наук, професора Брицина М.Я.* Київ: Знання України, 2008. С. 275–282.

2. Мінкова О.Ф. Диктант як одна зі сходинок на шляху усунення труднощів під час вивчення української мови: навч. посіб. для вчит. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В. 2019. 124 с.

3. Передерій Г. Про цікаві завдання й ігрові форми з української мови. *Дивослово* № 1. 2005. С. 7-14.

**Островський О. О.**

*Закарпатський угорський інститут ім. Ф.Ракоці ІІ, м. Берегово*

## ПЕДАГОГІЧНА ТРІАДА «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ-БАТЬКИ» - ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

**Вступ.** У проєкції на євроінтеграційну перспективу, розпочата в Україні реформа загальної середньої освіти спонукає заклади вищої освіти (ЗВО) педагогічного

спрямування, не тільки змістити акценти із знаннєвої до компетентнісної парадигми, а й до узгодження структури, змісту та стандартів підготовки вчителів з відповідними європейськими інституційними документами. Керівні та освітні інституції Європейського Союзу (ЄС), рекомендують Україні в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), в контексті запровадження Концепції «Нова українська школа» (НУШ) та адміністративної реформи в областях, здійснити наступне [2;6, с.288-290]:

- структуру освіти, її мету, зміст та інституційний супровід привести у відповідність із європейськими стандартами та створюваними громадами в областях;
- запровадити профільне навчання в старшій школі і від знаннєвої навчальної парадигми перейти до освітньої компетентнісної (для цього потрібно ввести 12-ти річну профільну школу, змінити структуру та реформувати змістову основу освіти);
- сформуванати через освіту основи громадянського суспільства (мова насамперед йдеться про учнів, студентів, учителів, їх ментальність, культуру, демократичні основи співіснування полікультурного середовища тощо).

Для поліетнічного Закарпаття, де освітній процес історично здійснювався державною та національними мовами навчання (угорською, румунською, словацькою), важливо, щоб реформуючись ЗВО, зберегли кращі надбання національної вищої освіти та вдосконалювали свою діяльність з підготовки вчителів у дусі вимог часу.

**Виклад основного матеріалу.** Для ефективного запровадження Концепції НУШ, МОН України спільно з профільними Інститутами НАПН України, за участі провідних освітян країни, розроблені і запроваджуються в освітній процес школи нові Стандарти освіти, Державний стандарт початкової освіти та новий Професійний стандарт. У цих документах увага акцентується не тільки на вимогах до фахової підготовки вчителя, а й до освітнього процесу загалом. Зокрема наголошується на тому, що шкільне і сімейне виховання не повинні суперечити одне одному, вони покликані взаємодоповнювати і поглиблювати одне іншого. Дружні стосунки та здоровий мікроклімат в сім'ї, де діти виховуються особистим прикладом батьків і близьких родичів, у дусі моральності, гуманізму, відповідальності та ефективна співпраця із школою – є основою та запорукою освітньої реформи. Співпраця в трикутнику «учитель-учень-батьки» є особливо важливою для суб'єктів освітнього процесу, які живуть і працюють в полікультурному середовищі, для яких вказана тріада є основою не тільки виховання та духовного зростання, а й фахового формування та подальшої успішної життєвої траєкторії.

**Суть педагогіки партнерства.** Стратегія реалізації Концепції НУШ пропонує і планує здійснити наступне: перехід від знаннєвої до компетентнісної парадигми, від декларативної навчально-виховної до педагогіки партнерства, до особистісно орієнтованої моделі навчання в усіх підсистемах освітньої системи країни; від учителя ретранслятора знань перейти до вчителя-фасилітатора, який зреалізує партнерську співпрацю з усіма суб'єктами педагогічного процесу, насамперед у трикутнику «батьки-учні-вчителі» - основи педагогіки партнерства; школу, в якій основою були заходи і моралізаторство, перетворити в ціннісно-едукативну систему освітнього процесу, в якій ефективно поєднанні три складові: виховання, навчання і розвиток особистості; від авторитарно-регламентованої моделі управління школи

перейти до демократично-відповідальної, в якій суб'єкти педагогічного процесу отримують право на автономічну і академічну свободи, але несуть відповідальність за результати освітньої діяльності.

Реформи в освіті призвели до розробки й запровадження нових алгоритмів в освітній діяльності ЗЗСО та підготовки вчителів у ЗВО, до роботи за новими Державними стандартами загальної освіти, які створюються в контексті Концепції НУШ. Акцент робиться на тому, що: оновлена школа покликана працювати на основі соціального партнерства між учасниками (рівності сторін, права вибору та відповідальності за нього, обов'язковості виконання домовленостей тощо); готувати учнів на компетентнісній основі. У такій школі має працювати підготовлений за новими стандартами вчитель, який стане активним провідником профілізації освіти, запровадженню компетентнісної парадигми і наступних суспільних змін. Головне завдання для нового вчителя – підготувати свідомого громадянина країни, критично мислячу, озброєну загальними і фаховими компетенціями молоду людину, яка й буде ефективно змінювати наше суспільство в умовах міжкультурної співпраці. Для реалізації такої ідеї вчителям, у відповідності з європейськими стандартами, надається право на академічну свободу (розробляти авторські навчальні плани, підручники, навчально-методичні посібники, самостійно вибирати стратегії, методи й засоби навчання тощо). Держава взяла на себе зобов'язання інституційними механізмами створити умови для ефективного реформування та модернізації освіти, стимулювання праці освітян, оновлення та покращення матеріально-технічної бази освітніх закладів [1,2]. Важливо, що задекларовані в інституційних документах принципи ідеологічно співпадають із основними положеннями поняття Європейського виміру в освіті, яке визначає стратегічні напрямки розбудови освіти країн Європейського Союзу, що в значній мірі дозволяє Україні ефективно здійснювати євроінтеграційну політику [6, с. 286-288].

Формулу успіху реформ освіти в Україні можна представити наступним чином: автономність школи і академічна свобода вчителів, ефективна співпраця з батьками учнів та громадою, помножені на загальну відповідальність дозволять отримати нову якість навчання у реформованій школі. Для її реалізації школі потрібен вчитель, якому в повній мірі притаманні риси інноватора, освітнього стратега, фасилітатора, у якого розвинені креативність і критичне мислення, комунікабельність та високий рівень відповідальності за свої дії. Сучасний учитель - вже не ретранслятор нових знань, це фактично наставник, який вміє організувати процес учіння і пізнання учнів. Для полікультурного середовища надзвичайно важливим є знання, або по крайній мірі розуміння, мов національних меншин, представники яких проживають у громаді. Важливим є і вміння вчителя використовувати особливості історичного розвитку регіону, традиції та звички його населення в освітній діяльності. Учень у такого вчителя вчиться проявляти свій інтерес, допитливість, правильно ставити запитання, робити висновки з такої діяльності та через цей процес здобувати нові знання. З одного боку, вчитель допомагає розвинути природну допитливість в учня, а з іншого - спрямувати її в дослідницьке русло і в подальшому для вирішення суттєвих проблем, які мають високу ціну у суспільстві та світі.

Концепція НУШ, крім усього іншого, поняття “педагогіка партнерства” переносить із світоглядних вимірів у нормативну площину. В інституційних документах, прийнятих на виконання НУШ, наголошується, що нова школа працюватиме на засадах педагогіки партнерства, в основі якої – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Педагогіка партнерства важлива і незамінна з огляду на те, що вона активно і фундаментально [4, с.18-22]: сприяє створенню атмосфери, в якій найкраще розкривається потенціал кожного учня, формується його ініціативність і креативність, що в сучасному світі є одним із важливих активів; задовільняє потреби всіх учасників у значимості і приналежності до освітнього процесу та зменшує рівень стресу в усіх, що, зрештою, допомагає інтелекту працювати ефективніше; створює формат стосунків, в якому найкраще готувати молодих людей до професійної діяльності і ролі активного громадянина у відкритому світі.

Основні принципи цього підходу: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв’язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов’язань, обов’язковість виконання домовленостей). За дослідженнями багатьох авторів [4,5] доречно виділяти такі основні типи активностей батьків, що поєднують відносинами партнерства сім’ю, школу та громаду:

**батьківство:** сім’ї відповідають за здоров’я та безпеку дітей, створюють вдома середовище, що заохочує до навчання; школи забезпечують сім’ї навчанням та інформацією, допомагають батькам краще зрозуміти дітей та сприяти їхньому розвитку;

**спілкування:** школи підзвітні родинам і надають їм інформацію про освітні та інші події в школі, насамперед про успішність учнів; засоби спілкування відповідають запитам та культурним особливостям батьків, процес повинен бути двонаправленим;

**волонтерство:** батьки впливають на розвиток освітнього середовища та функції школи; школи отримують максимальну віддачу від цього процесу і неперервно вдосконалюють освітню діяльність;

**навчання вдома:** батьки допомагають дітям у діяльності, пов’язаній зі школою, та з методичною підтримкою вчителів;

**ухвалення рішень:** батьки приймають участь в ухваленні багатьох управлінських рішень у школі та допомагають в їх запровадженні;

**співпраця з громадою:** школи координують роботу та ресурси громади, бізнесу, інших соціальних груп для покращення шкільних програм, сімейних практик і навчання, розвитку учнів; школи допомагають сім’ям отримувати доступ до допоміжних послуг, що надаються іншими установами (охорона здоров’я, заклади культури тощо).

Особливо педагогіка партнерства в освіті є важливою для багатонаціональних регіонів України (насамперед Закарпаття), де проживають представники різних націй, культур, віросповідань, на території яких материнською мовою у багатьох учнів є не державна українська, а угорська, румунська, словацька, польська та інші мови. Тут

роль громади часто стає визначальною, особливо в контексті того, що НУШ - це не тільки компетентнісний підхід до навчання, це і формування цінностей, на основі яких виробляються ставлення до значущих та важливих сучасних понять (традиції, звичаї, ментальність тощо). Для реалізації принципів педагогіки партнерства в Законах України «Про освіту» (2017 р.) та «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) викладені положення про навчання, які регламентують не тільки співвідношення між державною і мовами національних меншин, але й створення умов індивідуальної освітньої траєкторії – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу учня з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду. Школі та вчителям слід враховувати, що в багатьох з цих питань, сусідні із Закарпаттям країни надають значну культурно-освітню, матеріально-технічну і фінансову допомогу ЗЗСО та ВЗО, в яких освіту здобувають представники відповідних національних меншин, що проживають на даній території. Цю особливість і специфіку освітньої діяльності у полінаціональному середовищі сучасний український вчитель має використовувати на користь учнів, школи, громади і країни загалом.

Саме тому, в основу педагогіки партнерства оновленої школи, яка діє в міжкультурному середовищі, слід закладати взаємодію і співпрацю між школою, батьками і громадою. Громада із розбудованими громадськими інституціями, що діють на її території, батьки учнів та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними, рівноправними й зацікавленими учасниками освітнього процесу і відповідають за його результат. Тільки творча праця, спільний творчий пошук, педагогіка партнерства є джерелом збагачення досвіду міжособистісних стосунків всіх суб'єктів освітнього процесу в полісередовищі. Розуміння закономірностей розвитку міжкультурного середовища, правильне використання його можливостей у громаді, може істотно вплинути на освітній процес, його якість та готовність учнів до самореалізації. Крім того, педагогіка партнерства дозволяє успішно будувати стосунки учнів з представниками інших націй і народностей, які проживають в регіоні. Без взаємодії з представниками інших національних меншин, які проживають в полікультурних громадах, без розуміння своїх та їхніх прагнень і почуттів неможливо досягти спільних цілей громади. Діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками має змінити односторонню авторитарну комунікацію, яка до цього часу складала основу навчально-виховного процесу в нереформованій школі. Слід усвідомлювати, що саме на цій основі формуються здатності до майбутнього життя у полікультурному середовищі, в якому переплелися культури, релігії, традиції і звичаї багатьох народів світу.

**Новій школі – компетентного вчителя.** У контексті ефективної реалізації педагогіки партнерства, надзвичайно важливою є фаховий рівень, психолого-педагогічні знання та загальна культура вчителя сучасної школи. Перш за все, вчитель має бути спеціалістом з людського розвитку, а не просто вчителем, він має бути обізнаним не тільки з науково-методичними методами, формами та інноваційними технологіями навчання, основами вікової психології та інклюзивної освіти, але й з теоретичними основами педагогічного впливу на батьків, відпрацювання і перевірки

на практиці форм і методів поняття «педагогічна культура батьків» [3,5]. Підготовлений вчитель усвідомлює, що сім'я не є ізольованим мікросередовищем: багатоканальні зв'язки з'єднують її з суспільством та громадою; різноманітні зовнішні чинники впливають на економічний і суспільний стан сім'ї, її виховну функцію та процес навчання.

Дуже важливо, щоб спільна робота школи і родини ґрунтувалася на принципах гуманістичної педагогіки: пріоритетності сімейного виховання, громадянськості, демократизму, гуманізації взаємин педагогів і батьків, ретроспективності, педагогізації батьків тощо. Для полікультурного середовища до найважливіших педагогічних чинників співіснування і освітньої діяльності, варто, віднести вміння належно організовувати комунікативну діяльність, налагоджувати взаємини і, найголовніше, встановлювати правильні стосунки між членами багатонаціональної громади, батьками і учнями. Готовим до інноваційної освітньої діяльності, для ефективної реалізації програмних засад Нової української школи, можна назвати вчителя, який [3,4]:

- насамперед є громадянином своєї держави, який володіє знаннями про права і свободи людини та розуміє сутність міжкультурного громадянського суспільства, здатний до ефективної організаційної роботи, вміє попереджувати та розв'язувати конфлікти;

- який є новатором та вміє створювати розвивальне освітнє середовище і який успішно впроваджує як традиційні, так і новітні методики, технології та прийоми навчання і комунікації:

- володіє загальнокультурними компетентностями – розуміє твори мистецтва, формує власні мистецькі смаки, самостійно виражає ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва, а також усвідомлює власну національну ідентичність;

- є одночасно фасилітатором та психологом, який цінує значущість фізичного, психічного і морального здоров'я дитини, усвідомлює роль сім'ї в цих процесах та сприяє творчому становленню школярів та їхній індивідуалізації;

- знається на нормах і типах педагогічного спілкування, вміє вислуховувати, обстоювати власну позицію, здатний досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії;

- вміє генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя задля підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку учня, громади і держави;

- обізнаний з інформаційно-комунікаційними технологіями, орієнтується в інформаційному просторі, вміє отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

**Висновки.** Враховуючи, що визначальними ознаками інноваційного супроводу навчально-виховного процесу в реформованій школі слід вважати: демократичність (можливість урахування різних підходів, точок зору, колегіальність у прийнятті певного рішення тощо); ситуація вибору (створення декількох варіантів програм, моделей діяльності, технологій, які забезпечують передумови для свідомого вибору); самореалізація (розкриття особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу); співтворчість (спільна діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових

кількісних і якісних результатів); синергетичність (нелінійність, нестабільність як процесуальні характеристики та самоорганізація системи науково-методичного супроводження), доходимо висновку, що зреалізована в повному обсязі та ефективно діюча педагогіка партнерства стає одним із ключових елементів створення інноваційного середовища в школі, яка здійснює освітній процес в міжкультурному регіоні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України “Про повну загальну середню освіту” (Прийнятий ВРУ 16.01.20 р.): <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/>.
2. Концепція «Нова українська школа» : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
3. Лимар Ю.М.,Чекан Ю.М. Нові професійні ролі вчителя в умовах нової української школи// Інноваційна педагогіка. 2019. В.15.- Т.2. – С.100-103.
4. Маленкова Л.И. Педагоги, родители и дети. Методическое пособие для воспитателей и классных руководителей. М.: Педагогическое общество, 2000. 188 с.
5. Порадник для вчителя. Сайт «Нова українська школа».: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>
6. Khymynets Vas., Holonič J., Khymynets Vol. Innovative educational activities. USA Fairmont: Academic publishing Fairmont, 2020. 320 s.

**Ткач М. В.**

*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

**Лут М. М., Аблятіфова Н. О.**

*Комунальний заклад «Мелітопольський медичний  
фаховий коледж» Запорізької обласної ради*

#### **ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ СТУДЕНТАМ ФАХОВИХ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ**

Проблеми викладання іноземної мови для студентів медичних закладів фахової передвищої освіти є вельми актуальними. Це викликано, в першу чергу, потребою фахівців різних галузей медицини спілкуватися, проходити навчання у закордонних медичних установах та обмінюватися досвідом. Разом з реформуванням системи охорони здоров'я відбуваються зміни в медичній освіті, через що значно розширюються функції медичного персоналу. Але наявність тільки предметних знань вже не є запорукою успішної професійної діяльності. Випускники працюватимуть в умовах зміненої структури медичного обслуговування, значного збільшення видань фахової медичної літератури іноземною мовою та ширшого запровадження сучасного лікувально-діагностичного устаткування в систему охорони здоров'я. Як результат,

професійна компетентність медичного фахівця включає не лише загальний догляд за хворими з основами маніпуляційної техніки чи основи медсестринства, але й знання іноземної мови.

Викладачі мають приділяти багато уваги вдосконаленню методики викладання іноземних мов, використання новітніх технологій під час навчальної, самостійної та індивідуальної діяльності. Це сприятиме формуванню у студентів тих навичок, які знадобляться їм у майбутній професії, забезпечать конкурентоспроможність та допоможуть адаптуватися у сучасному світі.

Програма викладання іноземної мови за професійним спрямуванням передбачає, що студенти медичних закладів фахової передвищої освіти вивчають іноземну мову протягом 2,5-3 років, в залежності від обраної освітньо-професійної програми. Зауважимо, що протягом першого року навчання вони вивчають тематику загальнолінгвістичного спрямування, а на другому році вивчення їм пропонується повне «занурення» в іноземну мову за обраним фахом. Такий розподіл є доцільним, оскільки протягом першого року навчання необхідно навчити, узагальнити та систематизувати знання студентів з іноземної мови взагалі, а також ознайомити їх з деякими особливостями фахової мови.

Слід звернути увагу на певні особливості, які необхідно враховувати при викладанні такого курсу. Англійська мова за професійним спрямуванням у фаховому медичному коледжі - це інтегрована дисципліна, навчання якої поєднує в собі цикли навчання граматики, лексики, орфографії та пунктуації взагалі класичної англійської мови, а також навчання граматики, лексики та стилістики власне медичної англійської мови. Окрім вищенаведених дисциплін, курс тісно пов'язаний із клінічними дисциплінами та дисциплінами загального медичного та фармацевтичного циклів, адже неможливо викладати студентам тему медичної спрямованості, не маючи уявлення про її зміст. Також курс містить в собі елементи педагогіки та психології, адже на заняттях відбувається виховання студентів, розвиток їх психологічних якостей як-то пам'яті, мислення, уваги, формування поваги до майбутньої професії тощо.

Англійська мова за професійним спрямуванням у фаховому медичному коледжі багата на запозичення з грецької та латинської мов, що відображається в таких граматичних категоріях як множина іменників, утворення прикметників тощо. Розумне поєднання навчання англійської мови та ознайомлення студентів з особливостями вживання слів іноземного походження забезпечує високу результативність. Зазначимо, що велику проблему становить вимова слів латинського та грецького походження, тому що більшість термінів вивчається на заняттях з основ латинської мови та медичної термінології, правопис збігається, а вимова різна, тому викладачу варто звертати увагу студентів на особливості вимови. Це досягається шляхом фонетичних розминок, багаторазового повторення, постійного узагальнення вивчених лексичних одиниць.

Серед усієї різноманітності мовного матеріалу, що підлягає засвоєнню студентами фахового медичного коледжу, лексика посідає провідне місце, тому що накопичення словникового запасу й вміння його використовувати є передумовою оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності. Особливості ведення медичної



документації англійською мовою обумовлюють стислість висловлювань та здатність оперувати медичними категоріями, тому провідний акцент в процесі викладання робиться на навчання медичної лексики.

Досвід роботи показує, що після закінчення школи найбільш розвинутим видом мовленнєвої діяльності студентів медичного закладу є читання. На практичних заняттях в групах було неодноразово доведено, що вивчення лексики медичного спрямування краще засвоюється у тих студентів, у яких навички читання сформовані ще зі школи. Широке використання професійно орієнтованих текстів формує інтерес студентів до вивчення іноземної мови, з яким пов'язані значні резерви підвищення ефективності навчання мові в умовах відсутності іншомовного середовища. Під час читання таких текстів вагоме значення має опанування анатомічною, клінічною та фармацевтичною лексикою, володіння якою є важливим компонентом професійно спрямованої іншомовної комунікативної компетенції фахівця медичної галузі, а також збагачення майбутніх медичних працівників загальноживаною лексикою як основи для успішної інтерактивної мовленнєвої діяльності.

Автентичні тексти медичної та фармацевтичної тематики можна розподілити на 3 групи:

Перша група – тексти інформативного характеру для фахівців медичних закладів та установ, доповіді, що містять відповідну інформацію (наукові та медичні статті, теоретичні та практичні відомості про різні захворювання, міжнародні протоколи лікування, анатомічні таблиці з поясненнями, каталоги лікарських засобів та речовин, професійні блоги, форуми, листи, думки експертів).

Друга група – тексти, зосереджені на щоденному житті та адресовані широкому загалу, включаючи матеріали на медичну тематику (рецепти для пацієнтів, діалоги медичного персоналу, вивчення історій хвороб, рекламні проспекти медичного устаткування, опис лікарняних відділень, оголошення про працевлаштування в медичних закладах).

Третя група – освітні тексти з інформаційними джерелами для студентів-медиків (матеріали підручників, лекційні нотатки, рецепти з поясненнями і т.п.)

Зазначимо, що знання англійської мови дає можливість студентам медичних навчальних закладів продовжити навчання за кордоном або пройти стажування за фахом в іноземній клініці, отримати роботу за кордоном. Тому курс англійської мови за професійним спрямуванням має базуватися на закріпленні лексичного та граматичного матеріалу в рамках програми навчання, яка імітує реальні життєві ситуації. Медичним працівникам, які вивчають англійську мову, необхідно практикувати мовленнєві навички, починаючи від складання історії хвороби, огляду пацієнта, закінчуючи спілкуванням із пацієнтом, призначенням та описом курсу лікування, повідомленням пацієнту поганих чи добрих новин.

Проблемні завдання вимагають роздумів, інтерпретації та актуалізації фахової інформації, власних доказів, критичного мислення. Урахування принципу наочності виступає стимулом до мовленнєвої діяльності. Наочність викликає у студентів позитивні емоції, допомагає у кращому сприйнятті, розумінні та запам'ятовуванні матеріалу, студент свідомо піддає сумніву ті чи інші положення, думки чи вислови. Іншомовна підготовка студентів є надзвичайно важливою складовою професійної

підготовки медичного працівника. Вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням зараз набуває особливого значення для майбутніх медичних працівників, і саме викладач повинен знайти такі форми і методи, щоб цей процес був цікавим і бажаним для студентів.

Для досягнення цієї мети необхідно використовувати новітні інформаційні технології інтерактивного навчання, за допомогою яких студенти навчаться чітко формулювати і висловлювати свою позицію, спілкуватися, дискутувати, сприймати й оцінювати інформацію, тобто активно вживати терміни у всіх видах діяльності майбутнього медичного працівника.

Вважаємо позитивним використання методів, що стимулюють студентів до творчої, продуктивної праці, викликають прагнення до активних дій, спілкування і висловлювання власних думок англійською мовою. Таким вимогам найкраще відповідають різноманітні інтерактивні технології з метою активізації пізнавальної діяльності: кейс-метод, кооперативне навчання, проєктивний метод, різноманітні ігри, мозковий штурм тощо.

Отже, викладання англійської мови за професійним спрямуванням у студентів фахових медичних коледжів включає в себе багато дисциплін та потребує інтегрованих зусиль викладачів не тільки іноземної мови, але і клінічних дисциплін. При вдалому поєднанні доречних методів та форм викладання досягається висока результативність.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бородіна Г. І. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови у немовному ВНЗ//Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С.28-30.
2. Кадемія М. Ю. Інтерактивні засоби навчання: навчально-методичний посібник / М.Ю. Кадемія, О.А. Сисоєва. Вінниця, 2010. 217 с.
3. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення / І. В. Секрет // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2010. – № 2. – С. 176–180.

**Яценко О. В.**

*Мелітопольська ЗОШ I-III ступенів № 22*

**Яценко Н. М.**

*Вознесенська ЗОШ I-III ступенів*

#### **КОМУНІКАЦІЯ ЯК БАЗОВИЙ ЕЛЕМЕНТ У СТРУКТУРІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

Як відомо, мова є одним із найважливіших засобів людського спілкування, знаряддям формування й вираження думки. Лише спілкування не є унікальним явищем, адже у вигляді певних сигналів воно наявне й у світі тварин. Проте людське спілкування – феномен, який, на відміну від засобів передачі інформації серед тварин,

якісно більш складний, оскільки здійснюється в основному за допомогою звукової мови, письма, а також і в похідних відносно мови формах (засобами паралінгвістики та паракінесики).

Поza сумнівом, мовне спілкування завжди ґрунтується на засвоєнні цієї мови учасниками спілкування, до того ж не на вродженому, а набутому. Мовне спілкування є якісно особливим обміном інформацією, що передбачає не просте повідомлення яких-небудь фактів чи вираження пов'язаних із спілкуванням емоцій, але й обмін думками щодо цих фактів. Зміст інформації, втілений у мові, є так само безмежним, як безмежне саме людське пізнання. Відтак головною функцією мови слушно вважають комунікативну, тобто функцію обміну думками.

Однак Л.С. Виготський зазначає, що думка не просто виражається в слові, але й відбувається в слові, втілюється в ньому, тобто мова є водночас і засобом формування думки. Із комунікативною функцією мови нерозривно пов'язана функція мислетворча. Пізнання й мова взаємовизначають одне одного. На думку В. фон Гумбольдта, мова є не просто засобом зображення вже пізнаної істини, а знаряддям відкриття ще непізнаного; мова – це «орган, що формує думку», це не просто засіб спілкування, а ще й вираження духу і світобачення мовця. Як стверджує вчений, у кожній мові закладено свій світогляд; кожна мова описує навколо народу, якому вона належить, коло, вийти за межі якого людина може лише настільки, наскільки вона одразу входить у коло іншої мови [5, с. 74-75]. Тобто різні мови дають нам різні способи мислення й сприйняття довкілля. Відповідно вивчення учнем, який перебуває в полікультурному просторі, чужої мови є набуттям нових поглядів у вже сформованому в цього індивіда світосприйманні.

Оскільки органічна єдність двох центральних функцій мови й безперервність її існування в суспільстві роблять мову «хоронителькою» й скарбницею суспільно-історичного досвіду поколінь, мова одночасно є і складником культури, яку ми наслідуємо, і її знаряддям. У зв'язку з тим, що «культура народу вербалізується в мові, саме мова акумулює ключові концепти культури, транслюючи їх у знаковому втіленні – словах. При цьому створювана мовою модель світу є суб'єктивним образом об'єктивного світу, вона містить у собі риси світосприймання, притаманного людині» [1]. Відтак будь-яка конкретна людська мова, на думку дослідників, відображає певний спосіб сприйняття й розуміння світу [2, 5].

Як феномен культури, визначаючи собою культурний код, «дух» певного народу, як носій ментальності, мова завжди викликати зацікавленість і як об'єкт дослідження. Не випадково в різний час особливостям виникнення, розвитку й функціонуванню мови приділяли увагу чимало вчених.

Окремої уваги заслуговують роботи як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, які цікавляться мовою в контексті проблем комунікації й інформатизації. Зокрема, комунікацію як базовий елемент у структурі людської цивілізації вивчає Т. Бородіна, Н. Денисенко. Так само осмислюються процеси перекодування одного типу комунікації в інший [1, 4]. При цьому, згідно з моделлю Н. Денисенко, відбувається зіткнення кодів, що забезпечують комунікацію (навіть комунікацію двох людей), а це дає можливість розвитку альтернативної комунікації (будь-яке

повідомлення може бути замінене іншим), яка і є, на думку дослідників, характерною ознакою сучасного суспільства.

Беручи до уваги той факт, згідно з яким науково-технічну революцію змінила революція інформаційна, тобто та, упродовж якої створюється нове «інформаційне суспільство» [4], стає зрозумілою актуалізація проблем інформаційного суспільства в дослідженнях Д. Белла, Дж. Масуде, Е. Тоффлера, М. Кастельса, М. Маклюєна, Ф. Уєбстера, Ф. Фукуями та ін. Вивчаючи теорію трансформації мови як соціокультурного феномена, як засобу вираження духу й світобачення мовця, важливо враховувати не лише лінгвістичні закономірності її розвитку, але й ті, що виходять за межі власне лінгвістики, зокрема проблему взаємовідношення мови й суспільства, а також людини й суспільства крізь призму мови. Ймовірно, що мова з цього погляду позиціонується як метазнакова, складна, відкрита, нелінійна самоорганізована система, особливе середовище існування людського духу. Мова – це одночасно породження розуму, його інструмент, його будівельник і його постійний партнер [1, 3, 5]. Із цього погляду особливу зацікавленість викликає вивчення мови крізь призму «певних триггерних складників, до яких належать, по-перше, специфічні психофізіологічні параметри, зокрема особливості розумової організації або мозкової діяльності людини, зумовлені еволюційно й генетично; по-друге, умова обов'язкової наявності з народження дитини мовного оточення; по-третє – здійснення спільної з оточенням предметної діяльності; по-четверте – рівень мовної компетенції тих, хто оточує людину з народження й до формування в неї власної мовної компетенції» [2].

Ідіогенетичні й антропологічні напрями в мовознавстві та лінгвофілософії, з якими міцно пов'язане поняття «мовної картини світу», вперше з'явилися в роботах В. фон Гумбольдта [5, с.74-75]. У XIX- початку XX століття феномен мовної картини світу прямо чи опосередковано досліджували такі вчені, як: О.О. Потебня, Л. Блумфільд, Е. Сепір, Б. Уорф, Л. Вітгенштейн, Н. Хомський, А. Вежбицька, О.С. Кубрякова, та ін.[5, с. 144-145].

Зокрема, спираючись на визначення картини світу як первинного глобального образу світу, що лежить в основі світобачення людини й репрезентує його сутнісні властивості в осмисленні носіями мови та як результат усієї духовної активності людини, стає очевидним, що власне мовна картина світу є уявленням про світ через мовні форми. При цьому мовна картина світу має вплив на світосприймання, культуру, соціальну поведінку людини.

Слід зауважити, що антропоцентричний підхід до тлумачення мовних процесів дозволяє виокремити національну специфіку мовних механізмів, визначити, як людина впливає на мову та як мова впливає на людину і її культуру. Також через мову стає можливим вивчати менталітет народу, оскільки мова, за Гумбольдтом, є його (народу) духовна енергія. «Серед усіх виявів, за допомогою яких пізнається дух і характер народу, – писав В. фон Гумбольдт, – тільки мова і здатна виразити найсвоєрідніші й найтонші риси народного духу й характеру та проникнути в їх найзагадковіші таємниці» [5, с. 72]. Взаємовідношення людини й мови – це двоєдиний різноспрямований процес. Маємо на увазі той факт, що, з одного боку, мова обмежує людину своїми засобами, примушуючи користуватися лише певним набором

елементів. З іншого боку, людина, постійно опановуючи довкілля, рухається вперед сама й розвиває мову (передусім це відображається на рівні лексики введенням нових номінацій), іноді з порушенням чинних правил.

Схожі мовні процеси пов'язані з особливостями суспільства, що постійно трансформується й глобалізується. З особливою інтенсивністю вони детермінуються в теперішньому часі, і не всі з них можна схарактеризувати позитивно. Маємо на увазі таку обставину: осмислення мови як соціокультурного феномена в сучасному динамічному суспільстві забезпечує виявлення негативних мовних процесів та важелів впливу на них, що зумовлює своєю чергою посилення уваги до прагматичного аспекту в мові, тобто до того значення, яке має мова для сучасності.

При вивченні цих питань не можна залишити поза увагою аналіз емоцій як однієї з найважливіших галузей людського життя, як сфери відображення психічної діяльності й емотивних оцінок. Оскільки емоції охоплюють усю сферу мовної особистості учня, їх вивчення є особливо значущим для дослідження людського чинника в мові. Актуальним у зв'язку з цим є вивчення фольклорної спадщини народу, оскільки саме в фольклорі всі аспекти народного життя: як щасливі, так і прикрі, гіркі моменти у всьому розмаїтті почуттів і думок. У цьому контексті особливу зацікавленість викликає обсяжна лексика, що відображає і метафорично, і в прямому значенні інтимний бік життя народу. Доцільність такого інтересу пов'язана, на нашу думку, з тим, що, використовуючи певну лексику, людина переживає особливий етап існування, пов'язаний із продовженням роду; з іншого боку – саме в цій галузі реалізується найбільша кількість негативних найменувань, здатних виражати всю глибину й усі можливі відтінки почуттів. Важливо зазначити, що в сучасному світі первинне значення обсяжної лексики втрачається, залишається лише емоційна форма вираження певних станів.

Слід зазначити при цьому, що так само істотні зміни відбуваються в мовному спілкуванні учнівської молоді. Воно стає більш демократичним, менш унормованим, менш конфіденційним. Показовими є в цьому плані різноманітні інтернет-форуми. Традиційне написання при спілкуванні на форумах нерідко викривляється, наближаючись до фонетичного письма, теж викривленого уявленнями авторів про звучання слова. Правил майже не дотримуються, нерідко використовується обсяжна лексика, щоправда, завуальована тим самим написанням, наближеним до вимови.

Такий стан справ у мовному спілкуванні пов'язаний як із демократизацією суспільства, впливом засобів масової інформації, так і з тим, що сьогодні світ невблаганно рухається вперед. Щодня ми отримуємо й переробляємо потоки інформації. Одна із основних функцій мови – комунікативна, і учні діляться один з одним отриманою інформацією, скорочуючи мовленнєві ресурси (слова іноді пишуться скорочено), не зупиняючись на правилах, тому що це економить час. Почасти відбувається духовне збідніння як молодого покоління, так і старшого, тобто батьків та інших найближчих родичів наших здобувачів освіти, адже читати книги для деяких із них більше не модно, відповідно втрачається й чуття мови, знижується рівень загальної грамотності.

У цілому комунікативні процеси відбуваються сьогодні на двох щаблях: комунікативному й метакомунікативному. Сучасне суспільство вийшло на більш

складний етап своєї організації, що вимагає для успішного функціонування мови більш досконалих процесів координації, більш серйозного опертя на інформаційні процеси, а початок ХХІ століття вивів процеси комунікації на якісно новий рівень. Інформація в сучасному суспільстві набуває нового статусу: сучасні країни стикаються з різними видами інформаційного впливу, з якими вони не готові взаємодіяти. Це можуть бути різного роду інформаційні атаки з допомогою мас-медіа, а також психологічний вплив на все населення, особливо учнівську його частину, з метою підірвати довіру до лідерів та їх дій тощо.

У сучасному світі відзначаємо різке зростання впливу засобів масової інформації на життя суспільства. Це пов'язано з поширенням принципово нових систем зв'язку, кабельного радіо й телебачення, комп'ютерних текстових комунікаційних систем, а також індивідуальних засобів збереження інформації (відеокасет, дисків тощо). Крім цього, на сьогодні більшість громадян отримує політичну й соціальну інформацію виключно через електронні ЗМІ, що є не лише необхідною ланкою в її поширенні, але й її творцем.

Як відомо, здатність різноманітних засобів масової інформації зосереджувати увагу реципієнтів на пропонованих матеріалах неоднакова. Відповідно розрізняється й кількість засвоєної інформації, і вплив, який кожен із засобів здійснює на аудиторію. Зокрема, ЗМІ можуть впливати на свідомість засобами створення суспільної думки або безпосередньо впливати на поведінку соціальних інститутів. Саме тому ЗМІ є особливим соціальним інститутом, що виконує стосовно суспільства певні функції: інформаційну, виховну, навчальну, пізнавальну й соціологізувальну. До цієї ж групи відносимо й окрему функцію спілкування, метою якої є створення особливого простору для обміну думками. Всі функції ЗМІ передусім є формою організаційної мобілізації суспільства. Разом з тим не можна ігнорувати й ту обставину, що поряд із формою консолідації суспільства, ЗМІ можуть виконувати й руйнівне призначення.

Отже, з огляду на сказане вище, вважаємо за необхідне вивчення й деталізацію низки проблем: закономірностей розвитку мови, що виходять за межі власне лінгвістики; прагматичного аспекту мови, тобто значення, яке має мова в сучасному світі; особливостей відображення в мовній картині світу пізнавальної й мовномисленнєвої діяльності учня; різноманітних мовних процесів, що витікають із особливостей суспільства, яке трансформується й глобалізується, зокрема й із метою виявлення негативних процесів та важелів впливу на них; актуалізації ролі вчителя у формуванні мовленнєвих і мовних компетентностей на сучасному етапі опанування здобувачами освіти української культури в цілому й мови зокрема.

Все це є наслідком того, що навичок спілкування ніхто не навчає: навчають змагатися, боротися, пробиватися, але не навчають домовлятися, слухати, питати, аргументувати, поводитись толерантно або просто підтримувати бесіду.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бородина Т. В. Социальный диалог: коммуникативные стратегии личностной репрезентации общественных отношений. Електронний ресурс. Режим доступу:

<http://cheloveknauka.com/sotsialnyy-dialog-kommunikativnye-strategii-lichnostnoy-reprezentatsii-obschestvennyh-otnosheniy#ixzz3ZHassy/>

2. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу як детермінанта якості освіти. Електронний ресурс. Режим доступу: [scholar.google.com.ua/citations?user=peuJydYAAAAAJ&h](http://scholar.google.com.ua/citations?user=peuJydYAAAAAJ&h)

3. Гусев С. С. Смыслы возможного. Коннотационная семантика. СПб.: Алетейя, 2002. С.76.

4. Денисенко Н. В. Філософський вимір розгортання комунікативного простору: пошук конструктивів його гармонізації. Електронний ресурс. Режим доступу: [apfs.in.ua/v18\\_2017/12.pdf](http://apfs.in.ua/v18_2017/12.pdf)

5. Ковалик І. І., Самійленко С. П. Загальне мовознавство. Київ: Вища школа. 1985. 216 с.

***ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ  
У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ  
НАВЧАННЯ МОВИ Й ЛІТЕРАТУРИ***



## **ЧУЖДООЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ С ПРИЛОЖЕНИЕ НА ИНФОРМАЦИОННИТЕ И КОМУНИКАЦИОННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ**

В днешно време методите за преподаване на чужди езици предлага широк набор от концепции, методи и технологии. Авторите на учебни програми правят своя избор в зависимост от нуждите на обучаемите, продължителността и интензивността на учебния курс. Овладяването на чуждия език, надграждане на вече придобитите знания и усъвършенстване на уменията четене, слушане, говорене, писане е показател за езиковата грамотност на обучаемия.

Напоследък се разкрива опасна тенденция за намаляване интереса на учениците към часовете по чужд език. Използването на традиционни форми на образование довежда до факта, че децата са отегчени от ученето, те нямат възможност в учебния процес да реализират своите нужди от себеизразяване, себепознание и самоутвърждаване. Урокът е насочен главно към пасивно усвояване на материала, предложен от учителя, запомняне на правилата, без да се вземат предвид способностите, наклонностите, интересите на учениците.

**Иновативни технологии в преподаването на чужди езици.** В днешно време все по-често започва да се повдига въпросът за използването на нови информационни технологии в училищата за преподаването на чужди езици. Това са не само нови технически средства, но и нови форми и методи на преподаване, нов подход към учебния процес.

Преподаването на чужди езици е формирането и развитието на комуникативна култура на учениците, преподаване на практическо овладяване на чужд език [1, 2].

Формирането на активна личност е невъзможно без дейност по овладяване на знания. Много зависи от уменията на учителя. След като се освободите от шаблона, можете да създадете интересни примери за нестандартни форми на обучение, които ще възстановят интереса към изучаването на чужд език.

Използването на нови методи на преподаване, които биха позволили на всеки ученик да покаже своята активност, своята креативност. Съвременните педагогически технологии, като обучение в сътрудничество, методология на проекти, използване на нови информационни технологии, интернет ресурси, помагат да се реализира ориентиран към личността подход към обучението, осигуряват индивидуализация и диференциране на обучението, като се имат предвид способностите на децата.

**Стимулиране и повишаване на мотивацията на учениците.** Обучаемите могат да участват в тестване, викторини, конкурси, състезания, провеждани в интернет, да кореспондират с връстници от други страни, да участват в чатове, видеоконференции и други. Обучаемите могат да получат информация за проблема, по който в момента работят като част от проекта. Това може да е съвместна работа на ученици и техните чуждестранни връстници от една или няколко страни. Защото по

този начин учениците ще бъдат езиково компетентни, с богат набор от житейски умения, уверени и критично мислещи.

**Обучението по чужди езици и изискванията на държавните образователни институции.** „Укрепването на връзките между образователните системи по начин, осигуряващ развитие на потенциала на младите хора, стои в основата на европейския процес на сътрудничество. Водеща роля в него имат институциите, които въвеждат и осигуряват по-добро преподаване и учене посредством приложение на новите информационни и комуникационни технологии (ИКТ)“ [2].

**Повишаване на функционалната и комплексната грамотност на обучаемите.** Формите на работа с компютърни програми за обучение в часовете по чужд език включват: учене на речник, произношение, преподаване на диалогична и монологична реч, правопис, усъвършенстване на граматичните знания.

Възможностите за използване на интернет ресурси са огромни. Уроците по английски с използване на интернет могат да решат редица дидактически проблеми: да се формират умения за четене, като се използват материали от глобалната мрежа, подобряване на уменията за писане, попълване на речника, формиране на стабилна мотивация у учениците да учат английски или друг чужд език. Освен това работата е насочена към проучване на възможностите на интернет технологиите за разширяване на хоризонта на студентите, за установяване и поддържане на контакти с връстници от чужбина.

#### **Нови методи за подобряване на преподаването на чужди езици**

##### **•Компютърните технологии и тяхната роля в уроците по английски език.**

Използването на компютър при преподаване на чужд език значително влияе върху ефективността на образователния процес. Има две основни области на приложение на компютрите в учебната дейност: компютърна поддръжка за традиционно преподаване и преподаване с помощта на компютър.

Персонален компютър може да се използва от преподавателя за решаване на дидактически проблеми по време на урока:

1. Представяне на информация в различни форми, формиране на общи и специални знания и умения по предмета у учениците.

2. Контрол, оценка и корекция на резултатите от обучението.

3. Организиране на индивидуално и групово обучение.

4. Управление на учебния процес.

Компютърът може да се използва на всички етапи от учебния процес: при обяснение на нов материал, обобщение, повторение, контрол. Той може да създаде оптимални условия за успешното усвояване на програмния материал: в същото време се осигурява гъвкаво, достатъчно и осъществимо натоваване от упражнения за всички ученици в класа. Освен това е трудно да се надцени ролята на компютъра като средство за упражняване на контрол върху дейностите на учениците от страна на учителя, както и като средство за формиране и подобряване на самоконтрола [3].

Важна характеристика на компютъра в учебния и образователния процес по чужд език е, че той може да бъде „събеседник“ на обучаемия, тоест да работи в комуникативно насочен режим на диалог и по определен начин, например, използвайки графика инструменти, анализатор и синтезатор на реч, за да компенсират

липсата на естествен събеседник, моделирайки и имитирайки неговото невербално и словесно поведение. Всяко дете има вътрешен мотив, насочен към познавателната дейност. Задачата на учителя е да допринесе всячески за развитието на този мотив, а не да го остави да изчезне.

#### **•Използване на интернет ресурси при преподаването на чужд език**

Има привърженици на идеята за изучаване на чужд език само с помощта на интернет, без традиционната работа с учебник. Но повечето учители предпочитат да използват интернет заедно с традиционните учебни помагала, като го интегрират в образователния процес.

Интернет като източник на допълнителен материал за учителя при подготовката на урока.

Материалите могат да бъдат отпечатани и след това използвани в традиционен урок. Разбира се, в този случай се използват само част от възможностите на интернет.

Що се отнася до овладяването на межкултурната компетентност, онлайн вестникът оказва незаменима помощ. Това позволява на учениците да се потопят в дебрите на световните събития, които стават в момента, за да ги видят от различни гледни точки.

Преподавателят може да покани учениците да работят на две или три групи, да изследват статии, които обхващат всички аспекти на живота: редакционни статии, спорт, време, култура.

Предимство на този вид работа е пълното участие на целия клас, съчетано с диференциация на задачите: силните ученици могат да изучават по-трудни статии, докато по-слабите ученици могат да бъдат насочени да докладват за метеорологичните условия или нещо от областта на културата. Освен че работите върху уменията си за четене и говорене, можете да разширите речника си. За да направите това, трябва да поканите учениците да съставят речник на информацията, която са прочели. Възможно е да се придобият нови граматически умения, примери за които се намират в статиите [4].

#### **•Научете се да пишете и да говорите във виртуална реалност**

Комуникацията във виртуалната реалност се осъществява чрез електронна поща, която може да се използва за овладяване на межкултурна адаптация на културите и езика.

Установяване на приятелска кореспонденция, международен обмен на писма или разговор може да се извършва във всеки клас и на всяко ниво на владеење на езика. Освен че целенасочено се използва целевият език, създават се приятелства и по този начин учениците се запознават с чуждата култура. Електронната кореспонденция има предимства пред хартията: тя е по-бърза, по-удобна и по-евтина.

Предимството на имейл проектите е, че те дават възможност за комуникация на чужд език с реални партньори. За учениците е важно текстовете да са написани не за учителя, за да демонстрират своите знания и да получат оценка за това, а за партньори от връстници, за да им предадат интересна информация или да обсъдят спешни проблеми.

Резултатът е по-отговорно отношение към произведените текстове и или разговорите. Езиковата компетентност на учениците се разширява и мотивацията за по-нататъшно изучаване на езици се увеличава.

#### •Обучение по четене на чужд език

Интернет е отлично средство за запознаване с най-новите постижения в света. Затова интернет може да се използва, за да се превърне класната стая в информационна агенция, а учениците - в първокласни репортери. Този вид дейност е подходяща за ученици в гимназията, тъй като включва четене на големи текстове и тълкуването им. Почти всички важни вестници в света имат свои собствени уеб страници. За да разберат къде и какви вестници съществуват, учениците могат да бъдат поканени да посетят страницата MEDIA LINKS или други подобни, които предлагат връзки към много публикации.

Всичко, което можете да прочетете във вестника, може да се види на първата страница – това е комбинация от билборд и съдържание. Там са заглавията на най-важните статии с откъси от тях, които, по мнението на авторите им трябва да привлекат вниманието на читателите, и основните теми, обсъждани в тях. Както всяка периодична публикация, уеб-вестниците са разделени на заглавия и подзаглавия, т.е. те имат удобен за потребителя интерфейс, който ви позволява да отидете директно до желанния раздел и статията, която представлява интерес, като щракнете върху бутона на мишката [1].

#### Обучение за слушане на чужд език

Уебсайтът на Lucent Technologies, неговото подразделение Bell Labs, ви позволява да чуete как всяка фраза звучи на чужд език. На <http://www.bell-labs.com/project/tts/index.html> можете да изберете един от петте езика - английски, немски, френски, италиански, испански. След това трябва да въведете нещо на избрания език в прозореца. След няколко секунди написаното ще бъде произнесено, макар и донякъде механично, но все пак с глас. Тоест, можете да озвучавате всяка фраза от учебник или друго ръководство, а онлайн ръководствата са особено подходящи - лесно можете да копирате парчета текст, без да си правите труда да пренаписвате. Можете не само да слушате всичко казано, но и да го запазвате на диска си, за да се върнете към слушане, ако е необходимо.

**Заклучение.** Има опасения, че технологията може да измести учителите. Някои учители са скептични към тази тезата, че има много нови учебни помагала, аудио и видео програми, но никой не може да преподава по-добре от учителя. Може да са прави. Но никой не казва, че живият учител трябва да бъде заменен с електронен.

Като помощни средства за преподаване на чужд език компютърните програми имат своите предимства. Те позволяват индивидуален подход към учениците. Мултимедийните инструменти позволяват на учителя да коригира учебната програма въз основа на интересите и възможностите на отделните ученици [3].

Студентите могат да използват мултимедийни елементи в домашната си работа. В съвременните условия се налагат все по-високи изисквания към процеса на преподаване на чужди езици. Обемите на информация нарастват бързо и съвременните методи за тяхното съхранение, прехвърляне и обработка вече не са

ефективни. А компютерните технологии предлагат широк спектър от възможности за подобряване на производителността на обучението.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Идрис А. Освободи своя мозък. [монография]. София: Изток - Запад, 2020. 336 с.
2. Пенчева Т., Георгиева Е. Специализирано чуждоезиково обучение с приложение на информационните и комуникационните технологии. Управление и устойчиво развитие, № 1/2013, стр. 102.
3. Macaro E., Graham S., Woore R. Improving Foreign Language Teaching. Towards a research-based curriculum and pedagogy. [монография]. London: Routledge, 2016. 226 p.
4. Крумова В. Най-добрите методи при учене на чужд език. Електронен достъп: [https://www.intellect.bg/blog/naj-dobrite-metodi-pri-uchene-na-chuzhdezik?fbclid=IwAR3N9LjK8CcopkqRxvRwQ2LtKBitGiltPfUt6\\_524xjwg9\\_o3AZeQPOKJuI,\(03.03.2021,18:50\)](https://www.intellect.bg/blog/naj-dobrite-metodi-pri-uchene-na-chuzhdezik?fbclid=IwAR3N9LjK8CcopkqRxvRwQ2LtKBitGiltPfUt6_524xjwg9_o3AZeQPOKJuI,(03.03.2021,18:50)).

**Гостищева Н. О., Харченко Т. І.**

*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

### **КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА РОЗВИТКУ «SOFT SKILLS» ПІД ЧАС НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Фахова підготовка вчителів англійської мови має бути спрямована на успішну реалізацію в майбутній професії. Таким чином, завдання вищої освіти – підготовка спеціаліста, здатного ефективно здійснювати функції професійної діяльності в сучасних умовах. Традиційно вважалося, що кар'єрний успіх залежить від рівня професійної компетентності, що означає володіння сукупністю професійних знань, умінь, навичок (hard skills) і досвіду, а також позитивного ставлення до роботи, необхідних для ефективного виконання робочих обов'язків у певній галузі діяльності. Їх можна виміряти, об'єктивно оцінити. Вони пов'язані зі знанням фундаментальних та спеціальних дисциплін, здобуттям практичної підготовки тощо. Але виклики сучасності демонструють, що професійної компетентності недостатньо. Для того, щоб бути конкурентоспроможними на сучасному ринку праці фахівці мають бути мобільними, продуктивно взаємодіяти з навколишнім середовищем, бути соціально адаптованими, швидко та якісно реагувати на зміни та потреби суспільства. Такі навички, як вміння спілкуватися, працювати в команді, переконувати, вирішувати проблеми, приймати рішення, керувати своїм часом, мотивувати себе та інших називають «soft skills» і вони набули останнім часом особливої уваги. Ці якості складно виміряти, а тому їх оцінка носить суб'єктивний характер з боку роботодавця.

Отже, одним з факторів успішності в майбутній професійній діяльності може стати переорієнтація освіти на розвиток у студентів «soft skills».

В Україні термін «soft skills» є відносно новим та недослідженим і надзвичайно актуальним. Не зважаючи на популярність терміну «soft skills» єдиного розуміння цього поняття поки не існує. В перекладі з англійської мови «soft skills» означає м'які або гнучкі навички. В Оксфордському словнику «soft skills» визначаються як «особистісні якості, які дозволяють ефективно і гармонійно взаємодіяти з іншими людьми» [5], наприклад, здійснювати продуктивну комунікацію. Разом з цим, змістовний бік цього поняття передбачає інтегроване розуміння особистісного ресурсу. На думку Л. Ліппмена та його однодумців «soft skills» – це «комплекс неспеціалізованих, важливих для кар'єри надпрофесійних навичок, які відповідають за успішну участь у робочому процесі, високу продуктивність і є наскрізними, тобто не пов'язані з конкретною предметною сферою» [4].

Науковці дотримуються таких складових «soft skills», необхідних всім фахівцям будь-якої сфери, як так звані 4 Cs: Creative thinking (креативність), Collaborating (співробітництво), Communicating (спілкування), Critical thinking (Критичне мислення) [6].

Так, Сандра Л. Лав зазначає, що студенти повинні розвивати і застосовувати згадані компетенції як в процесі навчання так і поза його межами. На її думку, *критичне мислення* є ключовим компонентом навчання 21 століття. Навчальні завдання мають бути такими, які вимагають від студента глибини та складності мислення, аналізу, здатності робити висновки, порівнювати, міркувати, інтерпретувати, синтезувати та оцінювати. Студенти повинні вміти розглядати різні точки зору проблеми, визначати закономірності інформації, формулювати судження та представляти свою точку зору із доказами та логічними міркуваннями.

*Креативність*, на думку Сандри Л.Лав, включає інновації, оригінальні ідеї та ризик. Студенти демонструють творчість у різних формах та стилях навчання. Розглядаючи та оцінюючи ідеї з різних точок зору, студенти демонструють свої здібності творчого мислення. Викладачу необхідно добирати такі навчальні завдання, які б цілеспрямовано заохочували студентів креативно мислити.

Наступний компонент, розглянутий Сандрою Л.Лав – *співробітництво* – передбачає, що студенти повинні навчитися співпрацювати з іншими, поважаючи знання, культуру, та різні точки зору людей. Викладач моделює стандарти поведінки, розвиваючи навички спільного вирішення проблем. Робота може бути організована в парах або в групах.

Четвертий компонент – *спілкування* – надає необмежені можливості організації навчального процесу. Студенти демонструють свої комунікативні навички, чітко висловлюючи думки у різних комунікативних ситуаціях. Форми спілкування можуть бути різними: друковані та недруковані, віч-на-віч та віддалені (через технічні засоби та Інтернет) [6].

Отже, як було зазначено вище, критичне мислення є домінуючим серед зазначених чотирьох складових «soft skills». Дослідження проблеми розвитку критичного мислення привертає увагу багатьох науковців. Так, теоретичні положення технології розвитку критичного мислення розглянуто в роботах відомих зарубіжних

учених М. Ліпмана, А. Кроуфорда, С. Метьюза, Р. Стернберга, Дж. Дьюї, які характеризують процес оволодіння критичним мисленням як набуття компетентності і її реалізації з урахуванням системи вищих індивідуальних і суспільних цінностей та ідеалів. Достатньо широко розглядає підходи до розв'язання зазначеної проблеми М. Ліпман, визначаючи критичне мислення як «наукове мислення, сутність якого полягає у прийнятті ретельно обміркованих і зважених рішень щодо довіри до будь-якого твердження: приймаємо ми його чи відкидаємо» [2].

Вітчизняні дослідники визначають наступні особливості цього феномену: пошук нестандартних способів розв'язання суперечностей, відкритість до нових ідей, активізація розумової діяльності тощо. На думку О. Тягла, здатність людини критично мислити забезпечує систематичне вдосконалення процесу і результатів розумової діяльності на основі критичного аналізу, розуміння та оцінки. Учений трактує критичне мислення як активність розуму, спрямованого на виявлення й виправлення своїх помилок, точність тверджень і обґрунтованість міркувань [3, с. 194].

Отже, критичне мислення – це наукове мислення, головна риса якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих та незалежних рішень. Найбільше йому притаманні такі властивості, як усвідомленість та самовдосконалення [1]. Це процес, під час якого людина може виразити своє ставлення до будь-якого явища або предмету, аргументуючи власну думку, знаходячи вихід з будь-якої ситуації. Це процес аналізу, синтезу й обґрунтування достовірності інформації; здатність сприймати ситуацію глобально, знаходити причинно-наслідкові зв'язки та альтернативні аргументи; здатність змінювати свою позицію на основі нових фактів і аргументів, застосовувати отримані результати до вирішення проблем та ухвалювати зважені рішення.

Основними ключовими елементами критичного мислення є: самостійність; етапність (починається з постановки питання і подальшого визначення проблеми); переконливість аргументації; застосування певних прийомів, які в сукупності створюють перевірену на практиці ефективну методологію опрацювання інформації; обґрунтованість (передбачається використання відповідних критеріїв – положень, які бере до уваги критично мисляча людина, оцінюючи ідеї у процесі їх аналізу тощо [1].

Організація навчальної діяльності студентів під час вивчення іноземної мови на основі критичного мислення розглядається як важливий дидактичний напрям, у якому домінують пошук чіткої постановки питання, обґрунтування, формулювання, твердження; прагнення до максимально важливої для даного предмета точності; використання надійних джерел та посилання на них; дотримання основної теми, цілісний розгляд ситуації; утримання в полі уваги вихідного завдання; вплив сприйняття й розуміння чужих почуттів, схильність до застосування навичок критичного мислення у житті. Так, для формування критичного мислення актуальним є постановка пізнавальних завдань, створення під час навчального процесу проблемних ситуацій, що містять протилежні точки зору, які ставлять студентів перед необхідністю самостійно мислити – обґрунтовувати власну позицію, аргументовано розгортати й викладати власні міркування, приймати рішення. Підготовка коротких повідомлень проблемного характеру іноземною мовою та обговорення їх змісту також є ефективним видом роботи, що розвиває здатність оцінювати ситуацію та

робити обґрунтовані висновки. За таких умов формуються вміння долати різні непорозуміння та залагоджувати конфліктні ситуації, а також готовність толерантно ставитися до різного світосприйняття.

Один із способів розвитку критичного мислення – переорієнтування технологій формування мовленнєвих навичок під час навчання англійської мови, зокрема читання. Розвиток критичного мислення під час читання можна представити трьома етапами:

1. *Визначення спрямованості інформації.* На цьому етапі визначається загальна спрямованість тематики в межах тексту, який читається. На цьому етапі відбувається спроба визначити і усвідомити тему, основні аргументи, докази, висновки.

2. *Аналіз матеріалу.* Читаючи, необхідно обміркувати: чи відповідає матеріал потребам, чи міститься в тексті необхідна інформація, чи чітко вона викладена і не вимагає додаткового пошуку, чи надано різні точки зору щодо проблеми та чи достатньо вони аргументовані.

3. *Співставлення та застосування інформації.* Застосування отриманої в результаті читання інформації до конкретної ситуації передбачає спроби співставити аргументи, встановити причинно-наслідкові зв'язки та усвідомити своє розуміння теми для подальшого використання [7, с. 14-15].

Методична організація навчального процесу з удосконалення навичок читання з метою розвитку критичного мислення передбачає такі навчальні завдання, як обговорення дій персонажів, прогнозування майбутніх подій, розробку творчих рішень, аналіз тексту та реагування на нього, висновки та встановлення логічних зв'язків.

Одна з рекомендацій організації процесу критичного читання – конспектування, що є важливим етапом для розуміння прочитаного. Для об'єктивного сприйняття інформації необхідно фіксувати джерела інформації, різні точки зору та аргументацію до них, переваги та недоліки проблеми, що вивчається. Нотатки можна структурувати, заповнюючи наступну таблицю-шаблон [7, с. 17-18]:

Topic:	
Source: (author, book title, page number, edition)	
Description:	
Claims:	
Evidence for claims:	
Strengths:	Weaknesses:
Questions and queries:	
Links to the other topics:	

Залежно від поставлених цілей та особливостей проблеми, що розглядається, можна змінювати шаблон, акцентуючи увагу на тих чи інших аспектах. Питання, які додаються до шаблону нотаток, залежать від характеру матеріалів та цілей пошукового читання. Важливо звертати увагу на логічне, об'єктивне тлумачення представлених аргументів. Це надасть можливість у подальшому сформулювати свою точку зору та бути готовим захищати її, уникаючи упередженості, відсутності доказів, неповноти та нелогічності міркувань. Організований в такий спосіб процес читання сприяє розвитку критичного мислення.



Узагальнюючи підходи до визначення поняття «критичне мислення», можна констатувати, що це відкрите, рефлексивне мислення, що розвивається шляхом співставлення нової інформації з особистим життєвим досвідом. Думати критично – це значить виявляти допитливість, ставити перед собою запитання, здійснювати планомірний пошук відповідей на поставлені цілі, виробляти власну точку зору і здатність відстоювати її логічними аргументами, виявляти увагу до аргументів опонента і вміння їх логічно осмислювати.

Таким чином, важливим фактором підготовки конкурентоспроможного фахівця виступає формування «soft skills», які передбачають вміння спілкуватися, слухати і розуміти інших, критично, аналітично і стратегічно мислити, працювати в команді. Цінними якостями, що визначають успіх в кар'єрі, є також креативність, емоційний інтелект. Одним із головних напрямів розвитку таких навичок є критичне мислення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Критичне мислення. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Критичне\\_мислення](https://uk.wikipedia.org/wiki/Критичне_мислення)
2. Ліпман М. Критичне мислення: чим воно може бути? Постметодика. 2005. № 2 (60). С. 33-41.
3. Тягло А. В. Критичне мислення, проблема світової освіти XXI століття Х. : Ін-т внутр. справ, 1999. 285 с.
4. Lippman L. H., Ryberg R., Carney R., Kristin A. Workforce connections: key «soft skills» that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. Child Trends Publication, 2015. 56 p.
5. Oxford English Dictionary. 2nd edition. Clarendon Press, 1989. 624 с.
6. Sandra L. Love, Ed. D., THE FOUR C'S: critical thinking, creative thinking, collaboration, and communication. URL: <https://www.mentoringminds.com/downloads/white-papers/The-Four-Cs.pdf>
7. Thinking Critically. URL: <https://help.open.ac.uk/browse/study-skills>

**Дубяга С. М.**

*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

### **ПОТЕНЦІАЛ ЗАНЯТЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЩОДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Формування творчої особистості учнів вже давно вивчається у методичній науці і супроводжується численними дослідженнями. Перед вчителями закладів загальної середньої освіти стоять завдання створення відповідного освітнього середовища, урахування індивідуалізації та диференціації навчання. Проте вміння організувати творчий розвиток учнів є нелегкою справою, особливо, якщо у самого вчителя творче мислення цілеспрямовано розвивалось недостатньо.

Важливим етапом у житті вчителя початкової школи є його попереднє навчання в університеті, а досвід, який він отримав на заняттях не тільки у вигляді певних знань, а й через власну практичну навчальну діяльність, є безцінним для успішної реалізації професійної діяльності.

Дослідженням проблеми розвитку творчого мислення студентів займалися Л. Ведернікова, С. Вітвіцька, Т. Гура, К. Дурай-Новакова, Е. Лузік, С. Максименко, В. Осьодло, М. Приходько, А. Сущенко, Т. Сущенко та інші. Використання потенціалу занять з англійської мови для розвитку творчості учнів і студентів розглядали О. Литвиненко, І. Максимова, Р. Мільруд, Ю. Чапук, О. Якуба тощо. Не так багато досліджень, присвячених розвитку творчого мислення майбутнього вчителя початкової школи на заняттях з іноземних мов під час фахової підготовки (С. Будак, Т. Зубенко, Т. Марчій-Дмитраш). Тож актуальність обраної для дослідження проблематики є очевидною.

Крім того, зважаючи на нові обставини організації освітнього середовища, які виникли у 2020 році через пандемію та карантинні обмеження, на особливу увагу заслуговують можливості створення умов для розвитку творчого мислення майбутніх вчителів не тільки в умовах аудиторного, але й змішаного та дистанційного навчання.

Для студентів, які обрали фах вчителя, як правило, характерним є більш високий рівень комунікативного розвитку: вони більш досконало володіють різними аспектами мовлення, зв'язністю, логічністю та послідовністю висловлювання. У процесі реалізації їх комунікативних інтенцій проявляються вміння аналізувати, робити висновки, прогнозувати. Усі ці особливості необхідно враховувати у процесі викладання фахових дисциплін, а особливий потенціал для цього мають словесні дисципліни, у тому числі й заняття з іноземної мови.

В університетській освіті мають бути створені сприятливі умови для творчих можливостей студентів, опанування не тільки фахових компетентностей, але й комплексу соціальних навичок, серед яких і творче мислення. Створення особистісно орієнтованих ситуацій, участь у яких задовольняє потреби студентів в самоствердженні, визнанні, схваленні іншими, допомагає набуті необхідної для майбутньої професії впевненості та вміння продемонструвати свою індивідуальність і вміння творчо вирішувати завдання. На заняттях необхідно застосовувати різноманітні студентоцентровані методи і прийоми, виходячи із концепції особистісно-діяльнісного підходу: проблемно-пошукові; комунікативні, діалогічні; імітаційно-ігрові; проектно-дослідницькі та інші. Студент є суб'єктом освітнього процесу: співвідносить цілі, вибирає способи розв'язування завдань, корегує, контролює та оцінює свій проєкт, що обговорюється в групі, творчо осмислює матеріал. Діяльність педагога має спрямовуватись на розвиток індивідуальності кожного студента, формування його здатності до самопізнання, самоосвіти та постійного професійного розвитку у майбутньому, враховуючи при цьому індивідуальний темп і стиль навчання студента та залишаючи простір для вибору освітнього інструментарію.

Важливими формами навчальних занять для майбутніх вчителів є заняття-дослідження і заняття-пошук, на основі яких відбувається процес пізнання. Їх побудова, вибір теми, формулювання основної проблеми зумовлюються

принципами особистісно діяльнісного підходу до навчання. Це максимальна активізація внутрішнього світу студента, його пізнавальної діяльності, звертання до його особистого досвіду, збудження мотивів навчання. У цьому контексті і метод, і форма навчання є джерелом здобуття особистісних знань, накопичення досвіду, засобом формування емоційно-вольової сфери [1, с. 138].

На нашу думку, за умови використання технології пошукових занять багато залежить від особистісної позиції викладача, який має стимулювати студентів до постановки якомога більшої кількості запитань, а отже, до індивідуально-колективного пошуку оптимальних варіантів розв'язування завдань. В окремих випадках викладач має повністю самоусунутись і не заважати студентам знаходити свій шлях до знань, а також не намагатись нав'язати власну точку зору. Особливістю таких занять є створення ситуації, перебуваючи в якій студент сам би міг відповісти на запитання, які виникають. Відповіді студентів можуть бути відмінними і не завжди правильними. Важливо, щоб кожен студент отримав задоволення від самостійно знайденого способу розв'язання. Методи, які застосовуються на таких заняттях, в основному будуються на партнерських стосунках, діалогічному спілкуванні учасників освітнього процесу, самостійному відкритті ними знань, критичному ставленні до інформації і толерантному ставленні до думки інших.

У процесі створення проблемної ситуації важливе значення мають творчі стимули під час виконання таких завдань, як, наприклад, уточнення етимології слова, робота над змістом малюнка, пригадування подій, які мають особистісне значення.

В основі моноконструкції лежить індивідуальна робота над завданнями: текстами, звуками, моделями; заохочується власне бачення проблеми, висунення гіпотез, складання віршів, створення проєкту тощо; передбачається свобода вибору способів розв'язування, надається право на помилку; за потреби викладач може спрямувати пошукову роботу на вірний шлях або завдати нового напрямку.

Самоконструкція є співвіднесенням парної роботи з групою: стихійно стихійно або за ініціативою викладача об'єднуються в пари, групи, обговорюють способи розв'язання завдань, порівнюють, звіряють, оцінюють, коригують, співвідносять свої досягнення з успіхами інших, дають самооцінку своїм діям. Творчий процес у команді дає можливість кожному студенту долучитись до створення колективного продукту, продемонструвати свої таланти й здібності, а також зафіксувати те, як мислять інші студенти.

У процесі самоосвіти та взаємодії відбувається соціалізація студента. Групова робота надихає кожного студента на творчий пошук. Створюється сприятливе середовище для активного співробітництва. Виступати від імені групи дає можливість самореалізуватись, допомагає в особистому зростанні, розвиває почуття відповідальності.

Заклучний етап подібних вправ має бути представлений рефлексією, на якому відбувається самоаналіз, формуються власні думки, почуття, усвідомлюються набуті знання, розкриваються способи пізнання, розглядаються успіхи і невдачі на кожному етапі; висловлюється кожен студент, з урахуванням його висловлювань планується наступний етап роботи, який допомагає оволодіти новими знаннями [1, с. 139].

На заняттях з англійської мови проблемне навчання найлегше організувати шляхом використання методу проєктів, оскільки він може використовуватися під час вивчення практично будь-якої теми. У відборі тематики важливо урахувати професійне значення вирішуваного завдання для майбутніх вчителів. Головне – це сформулювати проблему, над якою студенти будуть працювати із задоволенням та бачитимуть перспективу застосування нових знань і способів дії у майбутньому професійному середовищі.

Розглянемо конкретний приклад застосування методу проєктів на заняттях з англійської мови. З урахуванням нових викликів, які спіткали систему освіти в період пандемії, ми запропонували студентам представити комплексне вирішення проблеми “What can the teacher do to teach primary students vocabulary/ grammar / reading / listening / speaking / writing in the conditions of distance learning?” Студенти не були обмежені у виборі дослідження конкретної підтеми, за можливості могли запропонувати інші аспекти. До початку роботи над вирішенням проблеми вони розподілились у групи за власними уподобаннями. Склад групи коливався від трьох до п’яти осіб. Для конструктивної роботи студентам було надано методичні рекомендації щодо етапів роботи: мозковий штурм для можливих варіантів дослідження питання, пошук джерельної бази, дослідження позитивних практик, аналіз і синтез опрацьованих матеріалів, створення власної моделі, підготовка презентації, захист своєї моделі вирішення питання.

Крім того, що студенти активно долучились до вирішення проблем майбутнього професійного середовища, до уваги було взято й останні тенденції та проблематику сучасної освіти. Під час попереднього обговорення запропонованих моделей навчання різних аспектів і видів мовленнєвої діяльності використовувалась віртуальна дошка Miro. На дошці було розташовано усі проєктні моделі команд, які були вивчені іншими командами та прокоментовані. Студенти також мали змогу поставити питання. Під час фінальної презентації обговорювались як самі моделі, так і коментарі та питання до них.

Таким чином, для розвитку творчого мислення майбутніх вчителів початкової школи на заняттях з англійської мови нами було використано потенціал інтегрованого з методикою навчання, проблемне навчання, метод проєктів та можливості сучасних цифрових технологій. Завдяки такій організації нам вдалось зосередити студентів на знаходженні конструктивних шляхів вирішення конкретних освітніх проблем, а також розвинути комплекс соціальних навичок: творче мислення, критичне мислення, системне бачення, інформаційно-цифрові вміння, емоційний інтелект, вміння працювати в команді.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко О. С. Вчимося самореалізації: Розвиток навичок креативного мислення через спілкування в контексті оновлення змісту освіти і технологій навчання у навчальних закладах України. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2004. № 2. С. 136 – 142.

## **МЕТОДИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСІВ ПАМ'ЯТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Сучасне суспільство швидкими темпами стає все більш інтернаціоналізованим, оскільки міжнародна співпраця стає властивою різноманітним сферам людської діяльності. Це суттєво позначається на цінності навчання мови міжнародного спілкування – англійської. Сьогоднішні учні і студенти не потребують додаткових пояснень щодо необхідності вивчення англійської мови, адже вони є вмотивованими до опанування її як сприятливого фактору для можливостей навчання, подорожей, працевлаштування.

У навчанні англійської мови в закладах вищої освіти студентоцентризована організація освітнього процесу сприяє його комунікативній спрямованості та зосередженні на кінцевій цілі – навчити спілкуватись у професійному середовищі з урахуванням його інтернаціоналізації. З-поміж важливих аспектів формування англомовної комунікативної компетентності студентів важливо виокремити набуття міцних лексико-граматичних навичок, яке є безпосередньо пов'язаним з процесами пам'яті.

З цього приводу О. М. Сорока щодо ефективності дії процесів пам'яті у вивченні іноземної мови, зважаючи на сучасні тенденції розвитку системи освіти, пропонує такі рекомендації:

1. Роль здобувача освіти як суб'єкта комунікації вимагає від комп'ютерних технологій все більшої допомоги, а разом з тим і її автоматизації. На перший план виходить не завдання миттєвого контролю його діяльності, а надання здобувачу миттєвої допомоги, потребу в якій він визначає сам.

2. Концепція діяльності здобувачів освіти базується на тому, що людина не лише пристосовується до умов зовнішнього середовища, а й активно пристосовує його до себе. У зв'язку з цим стає необхідністю набуття не мовленнєвих навичок, а інтелектуальних вмінь. На перший план виходить потреба організувати психічні процеси, що сприяє засвоєнню матеріалу, вибудувати навчальний матеріал відповідно до структури цих процесів. Але такий підхід є загальним. У ньому слід виділити рівні для виділення тих поточних завдань, які треба вирішити в процесі діяльності (вивчення іноземної мови), а спілкування нею так само, як і внутрішня комунікація чи мислення, є видом такої діяльності. Діяльність може бути комунікативною, трудовою, ігровою, але все одно вона має єдину психологічну структуру.

3. Використання цифрових технологій дозволяє задіяти будь-які типи та процеси пам'яті. Тобто, програми вивчення англійської мови містять в собі як вербальну, так і наочно-образну інформацію. Це досить добре проявляється у візуальній та аудіальній наочності. Поєднання слухо-зорових образів підсилює запам'ятовування.

Важливо, що за бажанням пам'ять будь-якого типу можна поліпшити. Адже головна відмінність між людьми з доброю пам'яттю та з поганою виявляється в тому, що одні вміють нею користуватися, тренують її, а інші – ні.

За визначенням Е. Канта, в пам'яті є важливі три якості: швидкість запам'ятовування, його міцність і оперативність під час відтворення. А як же досягти ось цих трьох вагомих якостей? Згадаймо народну мудрість: «Під лежачий камінь вода не тече». На думку німецького письменника Ліхтенверга, люди мало запам'ятовують через те, що самі дуже мало думають. Отже, слід в усьому знаходити сенс. Не варто затуляти вуха руками й утуплюватись поглядом у текст, повторюючи подумки рядок за рядком. Ці титанічні зусилля не зарахуються, бо в даному разі важливим є не процес, а результат. Останній буде значно кращим, якщо знаходити в тексті провідну думку, виділяти аргументацію. Тим більше, в англійській мові, коли деякі речення обов'язково слід перекладати саме з кінця, а сукупність артиклів, допоміжних слів взагалі українською мовою не перекладаються. Зазначимо, що осмислення матеріалу – перший крок до його запам'ятовування [1, с. 27].

Хоча за статистичними даними лексичний склад англійської мови в кілька разів менший за українську, все-таки її навчання становить для студентів певні труднощі. На позначення кількох дій, процесів, понять, явищ використовується одне й те саме слово (скористаємось елементарними прикладами: floor – підлога, поверх; change – здача, обмін). Щоб успішно запам'ятати усі ці явища, слід, перш за все, увімкнути логіку, пов'язавши між собою значення таких на перший погляд несумісних понять. Отже, підлога і поверх: багатоповерховий будинок характеризується тим, що має багато підлог, покладених одна на одну; а здачу в магазині тоді тільки ми отримуємо, коли відбувається своєрідний обмін грошей з крупніших купюр на дрібніші, тільки разом з дріб'язком покупець забирає придбаний товар в обмін на свої гроші. Залучення подібних семантичних зв'язків під час навчання лексичного матеріалу сприятиме його ефективному запам'ятовуванню.

Інша річ, коли слово в перекладі на рідну мову означає одне поняття, а за участю прийменника, що вживається разом з ним, воно означає зовсім інше (to ask – запитувати, to ask for – просити; to give – давати, to give up – здаватися тощо). З фразовими дієсловами бажано організувати кількаекторну роботу студентів. В ізольованому вигляді студенти можуть опрацьовувати фразові дієслова у роботі зі словником. Проте така робота ще не забезпечить успіху. Важливою умовою є застосування таких лексичних одиниць у контексті. Підбір яскравих асоціацій для запам'ятовування найбільш поширених фразових дієслів під час уведення або відпрацювання, підкріплений їх сприйняттям у текстах для читання та аудіювання, а також під час перегляду фільмів, максимально сприятиме тому, що вони залишаться у довготривалій пам'яті студентів.

Корисним є застосування синонімічних рядів. На відміну від навчання учнів для студентів цей шар лексики становить доволі високий інтерес. Важливо скористатись тематикою, яка є особливо функціональною та обов'язково буде використовуватись у подальшому навчанні та професійній діяльності. Так, англійська мова нараховує чималу кількість епітетів на позначення позитивної характеристики

особи. Тут буде доречним уявлення якихось привабливих об'єктів під час перелічування позитивних прикметників.

Упродовж тривалого часу в освітньому процесі використовується тематична організація лексичного матеріалу, що сприяє його кращому запам'ятовуванню і, відповідно, засвоєнню. Хоча наше дослідження пов'язане з навчанням студентів, ми помітили схильність цих здобувачів до таких же видів діяльності, що й учні. Так, особливою популярністю користувалась тема "Shopping", напевне через те, що дає змогу вивчити багато назв промислових та продовольчих товарів, зокрема назви усіх овочів, фруктів, одягу, предметів повсякденного вжитку, відділів у крамницях і тому подібне. Своє зацікавлення студенти пояснювали актуальністю тематики, а також пов'язували з досвідом дитячих ігор з цієї тематики і наявністю позитивних спогадів з дитинства. Таким чином, навчання вдавалось підсилити шляхом залучення сприятливого емоційного стану студентів.

Такий метод в психології називається методом зв'язування образів. Його можна використовувати також і в дещо іншому, цікавішому варіанті. Наприклад, на занятті з англійської мови викладач пропонує цікаве, але складне завдання. Викладач читає ряд парних слів, зовсім не пов'язаних за змістом. Від студентів вимагалось запам'ятати найбільшу їх кількість. За другим разом озвучується один лише компонент з пари, а студент має назвати інший. Для успішного виконання завдання викладач пропонує студентам пов'язувати названі слова нелогічно, тобто об'єднувати їх певними діями або іншими зв'язками. Яскраво уявлені зорові образи лексичних одиниць сприяють їх запам'ятовуванню. Так, після участі у цій вправі найбільш успішна студентка розповіла, що у своїй уяві яблуко вона подумки оббирає бритвою, в лісі на деревах порозвішувала кварти, а шафу скупала в морі. При цьому вона так ясно в уяві собі бачила усі ті картинки, що більшість з них залишались у її пам'яті назавсім. Цю лінгвопсихологічну хитрість студенти застосовували також у процесі читання, під час якого у них в уяві малюється цілий сценарій фільму, який вони здатні запам'ятати досить тривалий час.

Незамінною шкалою мислення, що допоможе усунути напруженість мислення, уповільненість думок, може стати сама організація здобування знань: на занятті слід створити такий логічний ланцюжок, щоб наслідок одного ставав причиною іншого. І тоді, утримуючи ланцюг в межах своєї уваги і пам'яті, студент навіть з уповільненим розумовим процесом, починає мислити більш продуктивно.

Як ми вже вказували раніше, на особливу увагу заслуговують такі складні для сприйняття україномовних студентів лексичні одиниці, як фразові дієслова. Наприклад, ми пропонували студентам створити логічний ланцюжок варіацій фразового дієслова to look:

- After – піклуватися, слідкувати.
- Ahead – думати про майбутнє.
- At – дивитися на.
- Back – озиратися.
- Down – дивитися зверху вниз.
- For – шукати.
- Forward – чекати.

- In – зазирнути.
- Into – досліджувати.
- On – дивитися, вважати.
- Out – бути насторожі.
- Over – не помітити, перебирати.
- Round – озиратися.
- Through – продивлятися.
- Up – відвідувати.

Суттєво, що студенти поставились до завдання дуже відповідально і творчо. Вони чудово запам'ятали усі значення цього дієслова завдяки створенню візуальних і вербальних асоціацій, смислових ланцюжків, а також шляхом складання невеликих віршів.

Для того, щоб запам'ятати матеріал, студент, насамперед, має його глибоко усвідомити. Продуктивність запам'ятовування тісно пов'язана зі способами переробки матеріалу з метою доступності його викладу. Серед таких способів чільне місце відводиться логічному. Тому, поліпшуючи процеси пам'яті студентів, необхідно звертати увагу на його наявність. Саме він, за визначенням дослідників [2], забезпечує найбільшу ефективність сприймання (а відповідно запам'ятовування) матеріалу. Отже, логічний спосіб викладення інформації якісно втілюється за участю прийому асоціації. Особлива його ефективність виявляється саме на заняттях з англійської мови.

Використано було також таку рекомендацію: занотовувати по 3-4 слова на клейкому папері для записів і розклеювати їх по всій аудиторії. Тримати доти, доки не запам'ятаються. В разі ефективності замінювати на нові. Цей прийом студенти застосовували і в домашніх умовах. Особливо він став в нагоді під час карантинних обмежень щодо освітнього процесу. Іншими важливими секретами запам'ятовування є раціональні прийоми розвитку пам'яті:

- важливою умовою продуктивного запам'ятовування і тривалого зберігання є правильний розподіл повторень в часі;
- концентроване повторювання дає значно менший ефект, ніж розподілене в часі;
- гарячкова підготовка до іспитів не призводить до глибоких знань; може бути заключною ланкою в загальному ланцюгу систематичного повторення матеріалу;
- найкращий вид повторення – це включення засвоєного матеріалу в подальшу пізнавальну діяльність щоразу в нових зв'язках;
- початок і кінець інформації запам'ятовується краще, середина засвоюється гірше; враховуйте “ефект краю”;
- краще запам'ятовується наочний матеріал, який розміщений у верхньому лівому куті;
- особливості пам'яті пов'язані з емоційним станом студента і наскільки він комфортно себе відчуває на занятті; позитивні емоції – важливі; добре працює техніка на основі інтегрування переживань;
- певні зорові “опори” мають замінюватись, трансформуватись, просторово переміщуватись;
- посилює запам'ятовування коментування вголос з опорою на схему;



– перед студентами слід ставити спеціальні мнемічні завдання, які допомагають використовувати необхідне в цей момент правило.

Постійне застосування лексичного матеріалу в контексті, природне повторення його сприяють його переміщенню в довготривалу пам'ять і збереженню в активному словнику.

Згідно з принципом єдності свідомості та діяльності, все, що закладається в людину природою, являє собою лише можливість для розвитку. Але чи буде ця можливість втілена у життя – це вже залежить від комплексу обставин, серед яких і умови навчання. Навчити студентів найкращих сучасних практик, секретів і прийомів ефективної організації освітньої діяльності, показати шляхи для саморозвитку, спрямувати на шлях постійного вдосконалення – є важливим завданням у вищій освіті, яка сприяє комплексному розвитку професійних компетентностей і соціальних навичок.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Загорский А. О психологическом компоненте предмета «Иностранный язык» в школе. Иностранные языки в школе. 1990. № 6. С. 26-31.

2. Розенова М. Психологія навчальної діяльності. Освіта.уа. 2007. URL: <https://ru.osvita.ua/school/method/psychology/1675/>

*Ляшенко К. М.*

*Запорізька гімназія № 11*

### **SECONDARY EFL STUDENTS' ENGAGEMENT WITH ONLINE INQUIRY-BASED CONTENT DELIVERY**

**1. Introduction.** The COVID-19 pandemic has led to the largest disruption in secondary education provision worldwide, drifting either to a blended model with take-home packages and new methods of combining online and offline delivery of lessons [7, p. 5, 12, 17] or boldly making for a solely online format [1]. As conventional pedagogies need revising under current circumstances, the problem of quality education in the post-coronavirus area is everywhere at issue and widely discussed [1; 3-5; 7]. Distance learning has shown how online schooling builds on Internet bandwidth, sustainable online connection, a new vision of personal touch, digital eyestrain care, and new types of direct student-teacher interaction [3; 4].

The increasing presence of technology-enhanced learning during the pandemic, like google classroom whose utilization facilitates to track and assess assignments on a regular basis, brings to light trial and error teacher performance, as effective pedagogies adjusted to a sudden change of a teaching and learning environment have not been developed yet. From current research, student-centered online learning is in search of enjoyable online platforms, one of which is zoom video conferencing [3]. Content delivery in an EFL online session can benefit from inquiry-based learning whose emphasis on process, questioning, student voice,

building on prior knowledge, active learner involvement, reflection and thinking, and ongoing assessment [6, p. 38] is beneficial to maintaining direct student-teacher interaction.

**2. Problem statement.** Today, it is still unknown what relevant content online delivery to blended learners is of pedagogical value. Without systemic analysis of alternative digital content delivery, it is too soon to consider effectiveness of blended student-centered pedagogies. It is not known how to “balance the expectation of excellence in student and teacher performance with flexibility to optimize success” [1, p. 152]. Teachers are poorly trained and rely on themselves in the hope of mobilizing alternative ways of online content delivery. One of the ways is implementation of inquiry-based EFL learning whose zoom sessions may encourage questioning on a specific topic, focus on reflection, help develop student voice, create an active learner involvement by doing research on a specific topic and representing it during a zoom video conference. Based on the above, this article formulates two **research questions**: (1) What are obstacles to inquiry-based content delivery using zoom video conferencing? (2) What individualized, student-centered motivational online content delivery can mobilize learner and teacher performance on a zoom platform?

**3. Purpose of the study** is to reconsider EFL content delivery by means of zoom video conferencing with a view to enhancing individual learners’ direct interaction and personal touch in a pandemic learning environment.

**4. Obstacles to inquiry-based content delivery using zoom video conferencing.** First, lockdowns and social distancing are stressful to such playful pedagogies as inquiry-based learning. Extra effort is needed to look for content that is tolerant, not remindful of parties, picnics, travel, and some related others. Second, both teachers and students are not experienced in inquiry-based content delivery, including the simultaneous use of handheld gadgets such smartphones to look for inquired information. Third, inquiry-based learning requires pre-session inquiry into the given topic by teachers themselves. Fourth, the use of mind maps as an interactive tool is limited because it is hard to see the details on the screen. Finally, both students and teachers lack efficient online interactive skills. For example, facial expression, tonality of voice that shows interest, a variety of encouraging appraisal words and exclamations: there are no recommendations with regard to a new signal system developed specially for video conferencing.

However, the main obstacle deals with the choice of content itself. Social networks can help the teacher store interesting up-to-date topics, such as, for example, “Where’s everybody?” in a CLIL session on extraterrestrial travel. CLIL inquiry-based content delivery seems to be the best choice available at present.

#### **5. Individualized, student-centered motivational online content delivery**

Online inquiry-based sessions can be planned as a three-step **Questioning online class – Take home PPP package – Presentation online class** CLIL activity.

**(1) Questioning online class CLIL activity** involves development of questions by the students during a video conferencing session whose aim is **active learner involvement in the process of questioning and reflecting**.

The teacher prepares **the hook** that combines visual images and a textual passage to inspire student questioning. It should be a picture that visualizes what may be questioned alongside with a text that contains keywords for further google search. The students, individually or in small groups, select a specific topic from the teacher’s hook, develop their

questions and google the websites to find the answers both verbalized and visual During this online questioning process the students directly interact with each other and with the teacher who functions as a video conferencing facilitator. The teacher encourages speaking interactive activity as inherent in the questioning and googling process. The outcome of Step 1 is a bubble mind map (reflection on the topic with its name in the central bubble and the curved lines that correspond to future PPP slides. Actually, this is a draft, work in progress.

**(2) Take home PPP package** involves completion of the questioning online class CLIL activity and production of Power Point Presentation.

At home the students, individually or in small groups, continue work on what was questioned during Step 1 by **reflecting and shaping an integrated view of what is questioned**. The outcome of their take home package is Power Point Presentation of not more than ten slides that is sent to the teacher and meets the deadline.

**(3) Presentation online class CLIL activity** involves demonstration of downloaded PPPs. Each student takes a floor and presents his or her PPP during video conferencing with a focus on **student voice and ongoing feedback**. Thus, the topic from the hook is repeated through different angles of perception and the discussion helps explore further integrity and have fun sharing and comparing questioning ideas. The teacher crowns up the discussion by demonstrating again the hook. All ideas can be put together to summarize what has been achieved as collaborative effort. Technically, each teacher considers all steps, depending on the resources available. Below the procedures are given in detail.

**Preparatory teacher activity** begins with selection of the topic for a hook. This inquiry-based planning is based on teacher involvement and his (her) diagnostics of forthcoming student involvement. Only selection of inquiry-inspiring topics can motivate individual EFL learners to pick what really interests them. Instead of traveling which reminds of social distancing and COVID-19 travel restrictions, the teacher can select a sightseeing spot that provokes further inquiries. My sample is a hook of the Colosseum from the perspective of its underground (hypogeum). The teacher prepares a passage with a picture of the Colosseum's hypogeum which invites students to a virtual travel to the hidden, underground part of the Colosseum:

The hook: **A whole other world running beneath the Colosseum**



Source: <https://www.whatalifetours.com/what-lies-beneath-the-colosseum/>

*“In ancient Rome, tens of thousands gathered at the Colosseum to watch enslaved men, condemned criminals and wild animals fight to the death. These gladiator clashes required great feats of engineering. To make caged creatures and prize fighters emerge from underground as if by magic, the Romans devised a labyrinth of secret tunnels beneath the arena’s wooden, sand-covered floor” [2].*

The teacher prepares for video conferencing by means of his or her own inquiry into the topic of the Colosseum’s hypogeum. It is a good idea to take notes and make cards with knowledgeable prompts. For this, the teacher prepares beforehand in bullet points information from different Internet websites information that covers potential questioning with regard to the Colosseum’s underground passageways. It is also a good opportunity to check the keywords from the hook and predict what websites the students may google as well after identifying the hook’s keywords.

To illustrate some possible prompts: (1) caged animals: lions, tigers, leopards, bears, giraffes, elephants, hippos, and panthers; (2) wooden elevators: transported both animals and gladiators to the arena; (3) in a system of tunnels with two large corridors there was a tunnel Passagio di Commodo for the Emperor to arrive at the Colosseum unseen by at least 65.000 spectators; (4) the north-eastern tunnel: for the animals, uncaged at the last moment and let to the arena through a trapdoor; (5) a hunter in the arena never knew where the animal and how many of them would appear, as there could be one or even three animals at once; (6) a special tunnel to carry away the bodies of the dead gladiators through the Gate of Death; (7) a special tunnel to prepare for a show; (8) the hypogeum was two stories tall, 250 feet long and 145 feet wide.

The online video conferencing **Questioning online class CLIL activity** starts when the teacher demonstrates the hook to the whole class. The goal of student reading activity is **independent learner work to trigger curiosity**. After reading the text by themselves, the students underscore the keywords that will connect them with the websites that contain would-be questioned information. Using felt pens the students underscore in the green the keywords that refer to the hook’s headline **“A whole other world running beneath the Colosseum”** and in the blue what they want to question about. Only one idea can be underscored in the blue. For example, one student can underscore in the blue “great feats of engineering”, whereas another may underscore “emerge from the underground as if by magic”. As the underscored ideas are not the same, there is always a variety of questioning that facilitates personal development and autonomy and contributes to thought-provoking discussions.

During the online video conferencing the students inspect the highlighted idea in the blue color. The student compiles a list of ideas that s(he) connects with this idea. For example, “great feats of engineering” interests the student who pastes it adding “under the Colosseum” for further Google search. Several entries will appear on the screen. Among them is “The Colosseum: An engineering marvel of the Roman Empire” (<https://interestingengineering.com/the-colosseum-an-engineering-marvel-of-the-roman-empire>). The student scans the article to locate the information s(he) needs (the subheading “An arena with 36 trap doors and 2 underground levels” is easy to locate). When this information is found, the student writes down the information s(he) needs as an answer to questioning: (a) The hypogeum: a two-level underground network of corridors and cells; (2)

Well-designed machinery brought the gladiators and the wild animals in the arena; (3) Hegmata lifted heavy animals onto the arena; (4) Elevators and pulleys changed the props and scenery in the arena [8]. It is likely that the student will ask the teacher directly to clarify the meaning of unknown words, such as, for example, “props” (an object used to perform”). The resulting list will include “two-level corridors and cells”, “machinery”, “Hegmata”, “elevators and pulleys”. The student may continue the google search, clicking on “pulleys under the Colosseum”, “Hegmata under the Colosseum” and the like. For example, the student’s google search of Hegmata will result in the visual pictures of the Colosseum’s machinery. From these visual images the students will not only be able to guess the meaning of “pulley” (шків) or Hegmata but also explain how they worked in their own words. The student stores several pictures of the Colosseum’s underground engineering to use them in Power Point Presentation (Step 2).

The task of the teacher during Step 1 is to interact the students, asking “How surprises were created from the underground? Why were they created? Why was it necessary to create such surprises? How could the gladiators (hunters) react to such surprises?” The students interact with the teacher who gives a helping hand to each student individually. The “talking” underground noise is typical of Step 1 and it accompanies creation of bubble mind maps that focus on specifics of a mechanical device selected by the student. Such talking allows the teacher to monitor the student’s findings. The teacher encourages the student to focus on one device or structure. For example, the student questions how the Romans used hegmata. The teacher may encourage the student to find and show its visual image and direct the student towards identifying hegmata’s properties: a strong platform, could lift (hoist) the largest animals such as elephants and hippos. As the introductory text is small, the researched information is quite limited, all preliminary activities are completed during Step 1.

All that was questioned during Step 1 is a draft for the “take home PPP package. With a deadline in mind, the student arranges a 5-10 slide presentation and prepares a speech to talk on each slide. The student is expected to use descriptive adjectives, as well as adjectives for tone, feelings, and emotions. The student knows that for a presentation he should use such phrases as “In my opinion”, “If you ask me”, “I guess that”, “I have no doubt that”, “I’d like to point out that”, “What I mean is”, “As I see it” to avoid “I think” statements.

Inquiry-based presentation includes each student’s verbalized PPP and immediate feedback from other students to store a bank of interesting ideas. One student can volunteer to write down these ideas. The crowning point is demonstration of the hook and a free exchange of “surprising” ideas of the kind “If I were a slave who prepared animals for the arena”.

**5. Discussion.** Why is self-questioned content delivery in which the teacher functions as a facilitator so important to online inquiry-based sessions? Firstly, each student is motivated to actively select from the given hook what is in the sphere of his or her interests. Secondly, the process of questioning is individualized, as the students reflect on what they researched with personal motivation. Thirdly, the teacher supports direct interaction, encouraging the students’ individual angle of perception. Even if the activity may be noisy during Step 1, the process itself is clearly understood by the students: the deeper their research, the better questioning outcomes will be. In fact, by questioning the students work

on their own content delivery, as they see it, as it interests it, as they consider others to be interested in this way of content delivery. All in all, online inquiry-based content delivery allows secondary students to practice student voice by questioning and finding solutions to the questioned problem by means of technology integration. The teacher facilitates EFL students' individual development, loosening tension of graded product priority.

**6. Conclusions.** The COVID-19 pandemic has dramatically changed EFL teaching, within which inquiry-based learning needs revising in the context of technology integration. The proposed online inquiry-based Questioning online class – Take home PPP package – Presentation online class CLIL activity enhances motivation and strengthens student voice development with a view to releasing authority, as far as student engagement is concerned. The transition to the online format is gradual, so EFL blended learning can gain from online inquiry-based sessions which engage students in questioning, doing research to create mind maps, presenting the results of the research, and discussing the presentation with other reflecting students.

#### LITERATURE

1. Hartshorn K.J., McMurry B.L. The effects of the Covid-19 pandemic on ESL learners and TESOL practitioners in the United States // *International Journal of TESOL Studies*, 2020, 2(2), p. 140-156.

2. McGreevy N. Italy Will Rebuild the Colosseum's Floor, Restoring Arena to Its Gladiator-Era Glory. *Smithsonianmag.com*, Dec, 28, 2020 [Electronic version]. Retrieved from: [https://www.smithsonianmag.com/smart-news/italy-plans-install-floors-colosseum-1180976635/?fbclid=IwAR2G4rRunxLTadd7dv4i9Qgu44aaT6pSu\\_qIGDjvfoqGMIMKC6znBoc-JwI](https://www.smithsonianmag.com/smart-news/italy-plans-install-floors-colosseum-1180976635/?fbclid=IwAR2G4rRunxLTadd7dv4i9Qgu44aaT6pSu_qIGDjvfoqGMIMKC6znBoc-JwI)

3. Nartiningrum N., Nugroho A. Online learning amidst global pandemic: EFL students' challenges, suggestions, and needed materials // *English Franca Academic Journal of English Language and Education*, 2020, 4(2), p. 115-140.

4. Octaberlina L.K., Muslimin, A.I. EFL students' perspective towards online learning barriers and alternatives using moddle/google classroom during COVID-19 pandemic // *International Journal of Higher Education*, 2020, 9(6). DOI: 10.5340/ljhe.v9n6p1 [Electronic version]. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/343580838\\_EFL\\_Students\\_Perspective\\_towards](https://www.researchgate.net/publication/343580838_EFL_Students_Perspective_towards)

5. Onyema E.M., Euchera N.C., Obafemi F.A., et al. Impact of coronavirus pandemic on education // *Journal of Education and practice*, 2020, 11(13), p. 108-120.

6. Parker R., Thomsen B.S. Learning through Play at School. 2019 [Electronic version]. Retrieved from: <https://www.legofoundation.com/media/1687/learning-through-play-school.pdf>

7. Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond AUGUST 2020. United Nations [Electronic version]. Retrieved from: [https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf)



8. Vyas K. The Colosseum: An engineering marvel of the Roman Empire. 2018 [Electronic version]. Retrieved from: <https://interestingengineering.com/the-colosseum-an-engineering-marvel-of-the-roman-empire>

**Надольська Ю. А., Вишнева-Ільїна К.**  
*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького*

### **ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ КРІЗЬ ПРИЗМУ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ**

Активний розвиток суспільства та посилена діджиталізація інформативного простору спонукають учнів до абсолютно нового типу мислення, яка дає змогу пристосуватися до постійних соціальних змін, генерувати нові ідеї, а також здійснювати комплексний аналіз отриманої інформації та давати їй об'єктивну оцінку. Саме тому в сучасному освітньому просторі важливу роль відіграє формування критичного мислення, як основу навчальної діяльності та допомагає школярам оволодіти основними компетентностями, необхідними для соціалізації особистості та формування її індивідуальності.

Окремі аспекти формування критичного мислення в освітньому процесі розглядалися у роботах А. Байрамова, С. Векслера, А. Липкіної, О. Тягло та інших. Вчені освітлювали питання про вміння самостійно осмислювати навчальний матеріал, виконувати нестандартні завдання, робити висновки, помічати як власні помилки, так і помилки своїх ровесників. Однак, аналіз діяльності студентів під час педагогічної практики, свідчить про те, що цей напрямок потребує подальшого розгляду, особливо при вивченні іноземної мови.

Відповідно до вимог Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти одне з основних завдань навчання іноземної мови полягає у здобуванні і опрацьованні інформації з різних (друкованих та цифрових, зокрема аудіовізуальних) джерел, критично осмислювати її, використовувати в усній та письмовій комунікації для обстоювання власних поглядів, переконань, суспільних і національних цінностей, розвивати творче самовираження в життєвих та навчальних ситуаціях та критично обґрунтовувати свої погляди [4].

Виходячи із зазначеного вище, в закладах середньої освіти окрім навчання учнів іноземної мови, слід розвивати у них освічену особистість, яка володіє певним суб'єктивним досвідом та здатна орієнтуватися в умовах інформаційно-комунікаційних технологіях для створення, пошуку, обробки, обміну у публічному просторі та приватному спілкуванні, вміння оцінювати та інтерпретувати події, ставити питання й обґрунтовувати власну позицію [2, с. 190]. Тому формування критичного мислення при навчанні іноземної мови набуває особливої актуальності.

Критичне мислення – це вміння активно, творчо, індивідуально сприймати інформацію, оптимально застосовувати потрібний вид розумової діяльності, різнобічно аналізувати інформацію, мати особисту, незалежну думку та вміти коректно її відстоювати, вміти застосовувати здобуті знання на практиці [3, с. 28]. Уміння критично мислити виступає підґрунтям для забезпечення суспільного і науково-технічного прогресу, базою самостійної та відповідальної діяльності, сприяє самовдосконаленню, що прищеплює кожній особистості рішучості та впевненості у власних висловлюваннях і поведінці, готовності аргументувати власну позицію.

Необхідно зауважити що критичному мисленню потрібно навчати і, що важливо, учні повинні використовувати навички критичного мислення в конкретній предметній діяльності, в нашому випадку – німецькій мові. Тому для результативності освітнього процесу вчителів слід визначити основні вектори досягнень дитини:

- висловлювати та обґрунтовувати свої думки впевнено і зрозуміло;
- аргументувати власну точку зору та враховувати точку зору оточуючих;
- уміння працювати з інформаційним потоком в різних сферах діяльності;
- самостійно задавати питання та формулювати гіпотезу, вирішувати проблеми;
- брати на себе відповідальність та приймати участь у спільному прийнятті рішень;
- уміння взаємодіяти та працювати в групі, в команді [1, с. 10].

Безперечно, навчаючи учнів критично мислити, вчитель допомагає їм чітко формулювати свої думки, швидше запам'ятовувати інформацію та розглядати її з різних точок зору, що дає можливість учням критично оцінювати її, осмислювати і використовувати. Школярі стають сміливішими в процесі пізнання, вони починають проявляти сумніви та виражати недовіру до певних фактів, перевіряючи їх. Креативний підхід до вивчення німецької мови сприяє розвитку уяви учнів, надає відчуття новизни, мотивує до самоосвіти.

На різних етапах навчання критичного мислення на уроці німецької мови доцільно застосовувати різні форми роботи, які сприятимуть актуалізації опорних знань, виробленню умінь знаходити рішення в різних ситуаціях: асоціювання; гронування; мозкова атака; припущення на основі малюнків; питання – відповіді; «знайди невідоме»; «не віриш – перевір», робота в групах тощо.

Розвиваючи усі види мовленнєвої діяльності на матеріалі вправ з медіаосвітнім компонентом, учні вчаться застосувати свої вміння і навички як з німецької мови, так і з інфомедійної грамотності у контексті іншомовного медійного контенту. Наведемо основні форми роботи і методи щодо навчання інфомедійної грамотності у контексті вивчення іноземної мови з прикладами медіосвітніх вправ на уроці німецької мови.

Так, при вивченні учнями теми «Медіа. Інтернет», на нашу думку, доцільно запропонувати виконати наступні вправи, які розвиватимуть критичне мислення на уроці.

### **Вправа 1. Брейн-штормінг “Internet”.**

- a. *Sammele deine Assoziationen zum Thema „Internet“, benutze Wörter, Bilder, Fotos.*
- b. *Ergänze andere Ideen.*



Прийом брейн-штормінгу або «мозкової атаки» доцільно застосовувати для актуалізації знань із зазначеної теми. Ця методика допомагає систематизувати відому інформацію. У контексті навчання медіаграмотності доцільним вважаємо використання інтерактивної дошки *Google Jamboard*. Усі учні можуть обмінюватися контентом: додавати ідеї на стікерах, фото, малювати, коментувати та доповнювати ідеї інших у реальному часі. Це сприяє розвитку критичного мислення, медіаторчості, умінню втілювати ідеї завдяки онлайн-інструментам. Можливе також збереження кінцевого результату спільної роботи. Використовуючи цей прийом на уроці німецької мови, учні розширюють словниковий запас, розвивають навички письма. У межах теми „Internet“, учні можуть проаналізувати власне споживання медіа та тенденції у класі, чи розглядають вони всесвітню мережу як майданчик для спілкування, джерело інформації, чи лише доступ до комп'ютерних ігор тощо.

## **Вправа 2. Гра-дискусія. Pro-Contra-Spiel. „Internet – ein Risiko oder ein Chance?“**

Метод дискусії або дебатів доречно застосовувати на заключному етапі уроку, коли учні достатньо опрацювали лексичний та граматичний матеріал, або у якості узагальнення теми. Компетентності, які розвиває цей вид мовленнєвої діяльності на уроці німецької мови, а саме уміння ставити питання, уміння обґрунтовувати власну позицію, уміння знаходити аргументи, які суперечать власним упередженням, спрямовані не лише на розвиток критичного мислення, а й формування навичок інфомедійної грамотності, за умови медіаосвітнього компонента. У межах теми «Медіа» учні мають змогу проаналізувати власне поведіння у медіапросторі, вплив медіа на людину, оцінити ризики у комунікації. Метод дискусії спонукає учнів вербально чи невербально (на рівні мислення) формулювати власну позицію і спонтанно висловлюватися на запропоновану тему.

### 1. Підготовчий етап.

*Suchen Sie drei Argumenten zur These „Internet – ein Risiko oder ein Chance?“ aus und notieren ihre Meinung dazu. Besprechen Sie nun alle Argumente. Erstellen Sie ein Plakat mit den wichtigsten Argumenten.*

Вчитель незалежно розподіляє учнів за ролями. Кожен учасник групи „Pro“ занотовує аргументи, на користь твердження, а учасники іншої групи повинні своїми аргументами спростувати твердження. Учні збирають усі занотовані аргументи та впорядковують їх від більш вагомих до менш вагомих. Результати наочно презентують на плакаті. Також учні повинні розглянути ймовірні контраргументи іншої групи, аби мати можливість вдало реагувати на них.

### 2. Етап проведення гри.

*Präsentieren Sie nun ihre Argumente im Plenum. Reagieren Sie auf die Argumente der anderen Gruppe. Die Redemittel helfen.*

*Die Redemittel:*

*Ich finde/meine, dass...*

*Es ist doch klar, dass...*

*Das stimmt! Aber...*

*Das ist eine ganz gute/gute/super Idee!*

*Ich finde nicht, dass...(weil)...*

*Das glaube ich nicht. Ich...*  
*Das ist Unsinn. Ich glaube, dass...*  
*Ich weiß nicht, warum...*

Вчитель дає слово кожній групі по черзі. Учні презентують свої аргументи у пленумі. Дозволено називати лише аргументи, що раніше не були наведені. Група-суперник має хвилину на обговорення. Представники групи наводять свої контраргументи наведеній раніше думці. Якщо одна група не може сформулювати останній аргумент, перемагає інша.

### 3. Етап рефлексії.

*Wie hast du dich in deiner Rolle gefühlt? Bist du selbst Pro oder Contra? Wie plausibel und überzeugend waren die Argumente? Hast du deine Meinung geändert? Warum?*

На цьому етапі, учні обговорюють, як вони почувалися у своїй ролі, яку насправді позицію вони підтримують. У контексті розвитку критичного мислення важливо звернутися до питання упередженості, проаналізувати, чи було учням складно шукати аргументи на користь думці, що суперечить власним упередженням. Разом учні можуть оцінити якість наведених аргументів, наскільки вони змістовні та переконливі. Важливо звернути увагу на те, хто з учнів змінив думку і з якої причини.



### Вправа 3. Foto-Fake im Internet.

У цій вправі комплексно поєднується навчання інфомедійної грамотності, а саме розвиток візуальної грамотності, умінь аналізувати фото-контент, ідентифікувати фейки і інструменти маніпуляції, критично ставитися до інформації, ефективно шукати та перевіряти інформацію з розвитком таких видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письма. (мал.1)

*Schritt 1. Beschreiben Sie: Was sehen Sie auf dem Bild? (мал.1). Lesen Sie den Facebook-Beitrag. Zeigen Sie einen „Like“ (Daumen nach oben), wenn Sie die Informationen für wahr halten. Was ist an dem Text manipulativ?*

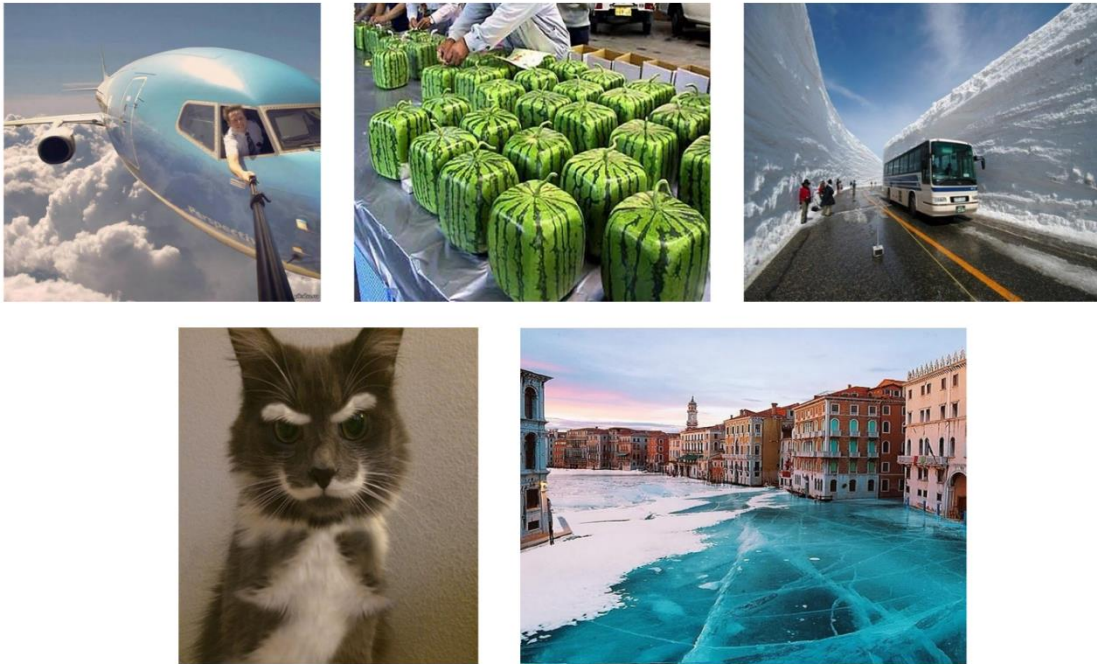
Спочатку учні описують, що вони бачать на фото, потім читають текст запропонованого посту на Facebook. Діти, які б вподобали цей пост та вважають цю інформацію правдивою, показують умовний знак «лайк». Ті хто вважає інформацію неправдивою, наводять аргументи. Розглядається поняття «маніпуляції» за допомогою клікбейт-заголовків, маніпулятивних текстів, спонукання вподобати чи перейти за посиланням та відповідні ризики.

*Schritt 2. Schreiben Sie nun einen Kommentar zu diesem Beitrag. Учням пропонується «прокоментувати» цей пост, записавши коментарі на стікерах на дошці. Учні читають коментарі та оцінюють їх так само умовними «лайками», якщо погоджуються з думкою.*

*Schritt 3. Sehen Sie sich die Bilder an (мал. 2). Schreiben Sie einen Facebook-Beitrag zu einem beliebigen Bild. Lesen Sie dann die Beiträge von anderen Gruppen, welche Überschrift findest du am interessantesten? Wählen Sie aus diesen Fotos Fakes aus!*

На наступному етапі учні створюють текст заголовку до запропонованих фото. Режим виконання у парі або у групі. Після цього учні читають заголовки та роздивляються фото інших груп та обговорюють, які заголовки їх найбільш зацікавили. Дітям пропонується обрати фото-фейки. Учителю презентує достовірний контент. Разом з учителем учні обговорюють шляхи перевірки достовірності фото. Фейковість фото підтверджується, якщо зробити в Google пошук по картинці, адже є імовірність існування оригіналу у всесвітній мережі. Крім того, якщо фото у першоджерелі набагато старіше, ніж подія, йдеться мова про фейк та маніпуляцію.

(мал. 2)



Застосування різноманітних форм на уроці німецької мови позитивно впливають на удосконалення мисленнєвих і мовленнєвих навичок учнів, на їхні творчі здібності, уміння і навички оперувати мовними категоріями, чітко й логічно вибудовувати іншомовні висловлювання в усній чи писемній формі відповідно до комунікативної інтенції і конкретної ситуації спілкування.

Викладене дозволяє зробити висновок про те, розвиваючи критичне мислення на уроках німецької мови крізь призму інфомедійної грамотності, спостерігається процес кращого запам'ятовування вивченого матеріалу, дається можливість володіти мовленнєвими навичками спілкування з однолітками, виявити індивідуальні ораторські можливості кожного, створити цікавий спілкувальний контент.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке: [пособие для учителей общеобр. учреждений]. Москва: Просвещение. 2011. 223 с.

2. Коноваленко Т.В., Надольська Ю.А. Формування інфомедійної грамотності студентів на заняттях із фахових дисциплін. *Інфомедійна грамотність – невідємна складова навчального процесу закладу вищої освіти*: збірник статей/ редкол. В.Ф. Іванов [та ін.] Київ: Академічна українська преса, IREX, Центр вільної преси. 2021. 400 с.

3. Тягло О. В. Критичне мисленя: [навчальный посібник]. Харків: Основа, 2008. 189 с.

4. Державний стандарт базової середньої освіти. Режим доступу: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/76886/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/)

**Радулска Илина**

*Национален военен университет „Васил Левски“,  
ФАПВОКИС – Шумен, Р България*

## **ПРИЛОЖЕНИЕ НА ИНФОРМАЦИОННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЧУЖДоезиковото обучение**

Във всяка сфера на социалния, икономическия и културния живот непрекъснато настъпват промени. Светът не спира да се глобализира и всички граници в сферата на обмен на информация се заличават. Достъпът до световната база данни е достъпна за всеки човек благодарение на информационните източници и интернет. Владееенето на чужд език вече е належащо, независимо в каква сфера е професията ни. Още по-голям плюс би било и владееенето на още един език, а компютърната грамотност е абсолютно необходима за успешното постигане на социална интеграция и мобилност. Тези качества и технологиите ни дават по-големи шансове за връзка със света, професионално развитие, обмен на информация, развиване на международно сътрудничество и по-големи възможности във всеки аспект на личността ни.

Дали да се прилагат информационни технологии в хода на чуждоезиковото обучение? Отговорът е ясен – всеки, който желае да е част от общността на познанието в световен мащаб, трябва да приеме информационните технологии като неразривен елемент от световния информационен обмен – икономически, социален, културен, педагогически и пр. Същественото в използването на тези технологии е да се повиши качеството на обучението чрез улесняване на обучаваните, повишаване на интереса им и задържане на вниманието им. Езиците в съвременното общество спомогат за сплотяването и обединяването на хората, те помагат за разбирателство между културите и народите и различните етнически групи. Тези позитиви са невъзможни без достиженията на **информационните технологии**, интернета и останалите комуникационни средства, чрез които се осъществява обменът на информация в цял свят, както и без съвременните методи за преподаване и изучаване на **чужди езици** с приложение на компютърните технологии [1].

Компютърните технологии оказват много добро влияние в процеса на чуждоезиковото обучение. Компютърно-информационното обучение е иновативен и модерен метод, чрез него запомнянето на информацията става по-бързо за разлика от традиционните методи на обучение. Необходимостта от доусъвършенстване на системата за образование и на съвременните методи довежда до широкото приложение на информационните технологии в обучението. Чрез създаването на виртуални класни стаи, изготвянето на презентации, достъпа до информационни

учебни платформи, бази данни, директории, мултимедийни програми или изготвяне на уеб сайтове обучаемите постигат по-добри резултати в обучението по чужд език.

Компютърната грамотност обхваща редица умения и познания в сферата на информационните технологии, необходими за работата с компютър. Тези умения някои хора придобиват в хода на работата си с компютри на едно базово ниво, а други имат нужда от преминаване на специален курс за компютърна грамотност. В зависимост от нивото на владеене на компютърната грамотност се разграничават два вида нива: битово и професионално.

Съвременните технологии позволяват създаването на нови компютърни програми като образователни, обучителни и контролни в помощ както на преподавателите, така и на обучаемите. В много университети се използват специални платформи, на които се качват лекции и други - особено засилено е приложението им във време на Covid-19. При дистанционното обучение в извънредна обстановка студентите не могат да посещават присъствено часове. Благодарение на информационните технологии става реална възможността обучаемите да усвояват успешно своите уроци и да наваксват лекции, без да изпускат важни части от учебния материал [2].

Въвеждането на информационни технологии в образователната среда в часовете по чужд език позволява да се подобри и да се стимулира интересът на учениците, да се активира мисленето им. Обучението има по-голяма ефективност, увеличава се скоростта на усвояване на информация и промените в нея, ако се налагат, подобряват се зрителната памет и запомнянето. С помощта на мултимедия и компютър може да бъде много по-ефективно и продължително привлечено вниманието на обучаемите. Преподавателите могат да показват снимки, видео, таблици, диаграми, характеристики, чертежи и мн. др. [3].

За преподавателите урок, в който са привлекли вниманието на обучаемите, е успешен, тъй като той дава възможност учениците да се заинтересуват, да се заинтригуват, кара ги да се замислят, да привлече вниманието им към най-важната информация. Има няколко важни момента, които трябва да се отбележат при работата с информационни технологии в сферата на чуждоезиковото обучение: понякога се налага използването на допълнителни устройства в хода на работа; възможно е някоя форма за предаване на електронна информация да бъде непозната за преподавателя; може да възникне умора при работата; понякога е необходимо да се премине специално обучение.

Използването на образователен софтуер, който съдържа много образователна информация, е снабдено с анимации, хиперлинкове, видео истории и други мултимедийни атрибути, улеснява прилагането на подходите при обучаването. В същото време се установява, че възприемането на относително голямо количество информация от мултимедия или екран е трудно, поради което текстът, от който студентът черпи информация, трябва да бъде в отпечатан учебник и съответно в случаите, когато информацията е много обемна, тя да бъде синтезирана, за да е лесно нейното възприемане.

Прилагането на информационни технологии прави чуждоезиковото обучение интересно и лесно чрез излизане от рамките на традиционните урочни структури и



внасянето на допълнителни, по-интересни иновативни методи и похвати, както и достигане на освободеност у обучаемите. Урокът или занятието, в което е приложено използването на информационни технологии, дава възможност дори преподавателят да не участва в него - той само да контролира обучаемите или да ги напътства – да формулира и да поставя допълнителни задачи или въпроси по темата, след което да остави своите ученици / студенти сами да открият източници на информация и да изпълнят задачите си и да дадат отговори на конкретно поставените въпроси. Този начин на преподаване предполага повече комуникация между обучаемите и сътрудничество помежду им.

Интернет и останалите информационни източници остават най-големите и са достъпни във всяка област, която ни интересува. Дори при възникнали въпроси относно лексиката, пунктуацията или граматиката много лесно и бързо всеки би открил отговорите им, без да се налага да се рови в дебелия книги. С помощта на технологиите и глобалната мрежа интернет имаме достъп до всякакви текстове, научни статии и публикации, които биха могли да бъдат бързо преведени на съответно необходимия за нас език.

Използването на информационни технологии разширява кръгозора и стимулира обучаемите. Младите приемат подобен интерактивен подход с голям интерес и желанието им за участие в занятието се увеличава, тъй като компютрите и всичко свързано с тях, е близко до ежедневието им и е позната за тях област, която е забавна и интересна.

Създаването на похвати в преподаването и учене на чужди езици, базирани на компютърните технологии, налага създаването на нови, актуални, съобразени с потребностите на потребителя в съвременния живот програми - тази методика обогатява обучението с повече интересни за учениците интерактивни елементи [4].

Информационните технологии в чуждоезиковото обучение не се прилагат произволно, а само според световни стандарти.

**Заключение.** Приложението на информационните технологии в хода на чуждоезиковото обучение има както позитиви, така и негативи.

От една страна обучението с помощта на модерните технологии допринася за въздействието върху обучаемите - повишава по ефективен начин познанията им и уменията им, засилва интереса им, съчетавайки нови иновативни похвати и методи, увеличава мотивацията им, подобрява възприемането чрез визуализиране на информацията, дава възможност за неограничен достъп до неизчерпаем източник на информация, която в последствие може да се дискутира от всеки обучаем. Доразвива се и сигурността у обучаемите да говорят пред публика, да излагат идеите си и да прекратят бариери, които досега са им били пречка. Не всички възпитаници, са на едно и също ниво в обучението, но чрез иновативните методи на информационните технологии тези различия между обучаемите могат да се премахват и всички да работят в екип на едно ниво на знания.

От друга страна важно е да се спомене, че не всеки се е занимавал с информационни технологии, не всеки е боравил с компютър или да е имал достъп до интернет. Тук важна роля има преподавателят, който трябва да обърне по-специално внимание към такива учещи се и трябва да работи индивидуално с обучаемия.

Друг недостатък би могъл да бъде недостигът на ресурси, необходими за осигуряване на техника за работа в голям брой учебни заведения по света. Важно е този факт да се промени, защото компютърните технологии са необходими за пълноценното развитие във всяка образователна структура.

Не на последно място трябва да се споменат умората и последиците върху зрението при продължително четене на текст, но имайки предвид, че „The digital generation” непрекъснато е със смартфона в ръка или в някоя игра зад лаптопа/компютъра, прочитането на лекция или урок не би било голяма трудност или не би им навредило.

Плюсовете обаче са повече от минусите. Светът върви напред, глобализира се, технологиите не спират да се развиват и човек непрекъснато има нужда от информация. Езиците и технологиите са се превърнали в неизменна част от нашия живот и са съществено важни за развитието ни и връзката ни със света.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Kenning M. J., Kenning M. M. Introduction to Computer Assisted Language Teaching, Oxford University Press, 1983, 1984. Електронен достъп: <https://www.abebooks.co.uk/9780194370905/Introduction-Computer-Assisted-Language-Teaching-0194370909/plp>

2. Богданов Б. За старогръцката литература, литературата и разбирането на литературни текстове. Електронен достъп: [http://www.bogdanbogdanov.net/bibliography\\_bg.php?page=page\\_show&pageID=2](http://www.bogdanbogdanov.net/bibliography_bg.php?page=page_show&pageID=2)

3. Сайдалиева Г. А. The use of computer technologies in learning foreign languages. Молодой учёный №1 (135), януарь 2017 г. Електронен достъп: <https://moluch.ru/archive/135/>

4. Blake R. J. Brave new digital classroom. Technology and foreign language learning. Електронен достъп, Januari 2008: [https://www.researchgate.net/publication/251554859\\_Brave\\_New\\_Digital\\_Classroom\\_Technology\\_and\\_Foreign\\_Language\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/251554859_Brave_New_Digital_Classroom_Technology_and_Foreign_Language_Learning)

5. Widdowson H. Skills and knowledge in language learning. Oxford: M. Byram & A. Hu, 2013.

**Савич К. С.**

*ДНЗ «Ставропигийське вище професійне училище м. Львова»*

#### **ЧПКА ВАРЕНИЧЕНКО – ДЖОКЕР З УКРАЇНСЬКОЇ КЛАСИКИ, АБО ПОСТМОДЕРНА ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА**

Кожна епоха людської цивілізації декларує власні вектори розвитку, засновані на доміантних ідеях, що властиві тому чи іншому періоду. Засадничі принципи різних епох формують світогляд, визначають соціальні ролі, шляхи економічного й

політичного розвитку, обумовлюють особливості культури й мистецтва того чи іншого суспільства. Національна освіта як невід'ємна частина соціально-економічного життя громади не лишається осторонь відповідних процесів, проте рефлексує не надто швидко, як того хотілося б, звідси й перебуває в постійній реформації. Не виключенням є й стан вітчизняної шкільної літературної освіти, яку реформували чи не найбільше. Таміла Яценко в монографії «Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» розкриває філософсько-культурологічні, літературознавчі та психолого-педагогічні передумови, що впливають на розвиток шкільної літературної освіти в різні історичні часи [18]. Григорій Клочек у статті «Літературна освіта у новій українській школі: стратегія і тактика реформування» говорить про основні етапи розвитку літературної освіти протягом останніх століть і про чинники, що впливали на її трансформаційні процеси [8; 9]. Якщо зіставляти зазначені у роботах і Г. Клочека, і Т. Яценко періоди розвитку літературної освіти з культурними епохами, то стає очевидним, що «золотий вік літературної освіти» [за висловом Г. Клочека – *авт.*] припадає на кінець ХІХ – початок ХХ століття, коли активізувалося національне відродження, зростає національна свідомість з вірою у пізнавальні можливості людського розуму, що є характерним для новітньої доби розвитку української культури. Доба модернізму, що збіглася в часі з утвердженням советської влади на теренах України, також позначилася на методології літературної освіти. Тут чітко увиразнювалася виховна функція художньої літератури [18, с. 97]. Якщо в методиці літератури до 20-х років ХХ століття утверджувалася тенденція щодо активної пізнавальної діяльності учнів та інтелектуалізації навчального процесу, підкреслювалося культурологічне значення національної освіти (активно розробляв Іван Огієнко), то з 30-х років ХХ століття в Україні проголошено уніфікацію освітньої системи, що мало руйнівний вплив на тогочасну школу, для якої стали характерними вульгарно-соціологічні тенденції, зумовлені класовим підходом до всіх явищ суспільного життя. За таких умов вивченню літератури в школі відводилася другорядна роль, а аналіз художнього твору нерідко передбачав класову оцінку літературних героїв [18] та накладав стереотипне сприйняття того чи іншого явища, персонажа тощо. Кризою у викладанні літератури Григорій Клочек вважає 1980-ті роки [8; 9; 10], коли українська література набула «презумпції нецікавості» [1], а українська культура поступово входила в добу постмодернізму.

Спроба узагальнити постмодерні практики викладання шкільного курсу української літератури є *актуальним* дослідницьким завданням. *Мета* статті – запропонувати нові підходи до вивчення української літератури, що обумовлюються культурним контекстом доби постмодернізму.

Явище постмодернізму було об'єктом дослідження філософських, соціокультурологічних, літературознавчих наукових праць. Анатолій Павко розмежовує методологію модерну й постмодерну в культурології, наголошуючи, що на сучасному етапі розвитку культури занепадають традиційні й виникають нові форми й цінності, відбувається перегляд духовної спадщини, оновлення культурних традицій [16, с. 34-35]. Володимир Горбатенко вдається до пошуку місця людини в



постмодерну добу, розмірковує над характерною особливістю трактування сутності постмодерного суспільства, стверджуючи, що людина постмодерну отримала щасливу можливість відчувати вільний політ у безмежному просторі культури [4, с. 158]. На особливу увагу заслуговують праці вчених, які досліджують філософію освіти у часи постмодернізму. Леонід Ваховський услід за Жаном-Франсуа Ліотаром стверджує, що постмодернізм пов'язаний, перш за все, зі зміною статусу знання в суспільстві, що позначилося й на освіті. Постмодернізм заперечує так звану «знаннєву» модель освіти й розглядає знання як суб'єктивну конструкцію. Гуманізм постмодернізму є індивідуалізованим, оскільки він націлений на ствердження й піднесення гідності не абстрактної, а кожної окремої людини. Саме такий підхід до знання в освітній діяльності сприяє формуванню самодостатньої, автономної людини [2, с. 17 – 20]. Любов Воробйова аналізує синергетичну парадигму освіти. Синергетичне осмислення освітніх процесів впливає й на освітні технології [3, с. 267]. Постмодерні педагогічні стратегії, на думку вищезазначених учених, ближче підійшли до дитини й людини, яка навчається, ніж традиційна освіта [2; 3]. Підтвердженням цих висновків є запровадження у 2018 році реформа освіти – НУШ (Нова українська школа), яка має на меті бути в авангарді суспільних змін [15].

Постмодерна літературна освіта спирається на культурно-мистецьку парадигму, яка вкорінилася в національній літературі після розпаду СРСР. Олена Маленко у своєму дослідженні «Світоглядні модули постмодернізму в національній художньо-естетичній практиці кінця ХХ ст.: рецепція наукового осмислення проблеми» вважає фундаментом національного постмодерну український андеграунд 1980-х років [13]. З одного боку, саме з 80-х років ХХ століття відбувається десакралізація української класики, відмова від образів поетів-пророків, поетів-революціонерів тощо. Такий стан речей спричинив появу літератури на кшталт опусів Олесея Бузини, що вилилося у тиражуванні «інтерпретацій» особистостей класиків української літератури. Тут «дісталось» і Тарасові Шевченку, і Лесі Українці, й Ользі Кобилянській тощо. Пафос попереднього мистецького мислення перетворюється на іронію, що розповсюджується на всі раніше сформовані цінності [13]. З іншого боку, деканонізація українських класиків у творах постмодерністів свідчить більше про зміну ціннісної парадигми не естетичного рівня, а насамперед світоглядного [13].

Однак постмодерна дійсність не заперечує первинності класичної літератури, навпаки – актуалізує створені нею художньо-естетичні канони [13]. Анатолій Дністровий у книзі есеїв «Автономія Орфея» стверджує, що в часи руїни нація апелює до джерел [7]. Так сталося у часи Революції Гідності, коли провідниками й оплотом духовності стала тріада української класики – Тарас Шевченко, Іван Франко й Леся Українка. Відбулося переосмислення «нерушимих» образів класиків, які зі шкільних підручників прийшли на Майдан і стали пліч-о-пліч з протестувальниками. Ми бачили графіті з їхніми образами, їхні зображення на щитах і касках. Візуальне мистецтво продемонструвало важливість національних ідей, закладених у класичній літературі.

Нашарування візуальних і словесних образів, своєрідна гра, інтертекстуальність, прагнення діалогу є характерним для постмодернізму. Показовим прикладом є виставка плакатів Олександра Грехова «Квантовий стрибок Шевченка» [5], де

художник-ілюстратор зобразив класика як героя масової культури. Організатором проєкту виступив Національний музей імені Тараса Шевченка. Реакція суспільства була радикальна – постери порізали. На підтримку проєкту була випущена серія плакатів «Вісім подруг Лесі Українки», де поетку представили в образах Супержінки, Мерілін Монро, Нефертіті, британської королеви Єлизавети тощо [12].

Згодом постмодерні трансформації проникають і в освіту. Команда піар-агенції Navas PR за підтримки видавництва «Ранок» та громадської організації «Освіторія» засновують проєкт ЛітДвіж, який ставить собі за мету формувати в молоді позитивне сприйняття української класики, довести, що «українська література – то є справжній двіж, який надихає, змінює й качає» [11]. Вони безкоштовно розсилають портрети усміхнених класиків на фоні, зробленому у стилі поп-арт.

Така ретрансляція класичних образів за посередництва поп-арту можлива й на уроках літератури. Як приклад візьмімо твір Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» [14], що вивчається в 10 класі загальноосвітнього навчального закладу. Освітня програма з української літератури пропонує учням дослідити шлях Нечипора Варениченка від правдошукача до розбійника й набути одну з предметних компетентностей – вміти характеризувати образ Чіпки, пояснювати його поведінку психологічними чинниками [17].

Аналіз уроків, викладених у вільний доступ у мережі, доводить, що більшість викладачів зосереджуються на впливові суспільства на долю людини, що залишає в учнів хибне враження безпорадності й повної залежності від соціуму. Але якщо змінити вектор дослідження, зосередити увагу на **унікальності** головного героя роману Панаса Мирного та Івана Білика, яка полягає в тому, що **Чіпка Варениченко – найдосконаліший образ злочинця** в українській літературі, що жоден інший автор не зміг так майстерно виписати й обґрунтувати вчинки персонажа, тоді викладач зможе спонукати учнів до критичного мислення й творчого пошуку, адже залучатимуться знання з різних наук, як-от: кримінологія, генетика, психологія, філософія, соціологія, історія, культурологія, літературознавство тощо. Окрім того, для реалізації завдання можна скористатися компаративним методом аналізу з арсеналу рецептивної естетики, поставивши проблемне питання, **чи є Чіпка Варениченко Джокером з української класики?** Зіставлення героя з української класичної літератури й героя коміксів і сучасних фільмів, окрім залучення до обговорення широкої учнівської аудиторії, забезпечить й компаративну лінію, яка дозволяє порівняння літературних творів, їх компонентів (тем, мотивів, образів, поетичних засобів та іншого), явищ і фактів, що належать до різних літератур, встановлення зв'язків між українською, світовою літературою й літературами національних меншин, розгляд традиційних тем, сюжетів, мотивів, образів у різних літературах, про що зазначено у Державному стандарті середньої освіти [6]. Використання на уроках літератури авторських підходів до розв'язання педагогічних завдань, методів рецептивної естетики, які надають привілей читачеві у парадигмі «автор – текст – читач», допоможе розвинути в учнів емоційний інтелект, що на сьогодні є чи не найважливішим завданням.

Отже, постмодерна літературна освіта засвідчує зміну парадигми світоглядного рівня, виводить викладання української літератури з полону стереотипів, усталеності,

орієнтується на формування ціннісних засад, де одночасно співіснують коди старої культури (персони титульних поетів і письменників, знятих з п'єдесталів, фрагменти їхніх текстів) і знаки нової епохи (не менш важливі й варті уваги) [13]. Постмодерна літературна освіта залежить від культурного контексту, а отже навчити дитину зчитувати інформацію з різних джерел, розшифровувати словесні й візуальні коди, розвивати емоційний інтелект – означає для викладача бути в авангарді суспільних змін.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бриних М.С. Українська класика має «презумцію нецікавості» [Текст] / М. С. Бриних. – Режим доступу: <https://www.radiosvoboda.org/a/25172447.html>
2. Ваховський Л. Ц. Постмодернізм і сучасна освіта [Текст] / Л. Ц. Ваховський // Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika. – Т. 24, 2013. – С. 15 – 23. – Режим доступу: <http://212.87.236.17:8080/Content/3169/2.pdf>
3. Воробйова Л. С. Філософія освіти в добу постмодерна / Л. С. Воробйова // Політологічний вісник. – 2014. – Вип. 73. – С. 261 – 272. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pv\\_2014\\_73\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pv_2014_73_27)
4. Горбатенко В. П. Людина і суспільство в ситуації постмодерну: філософсько-політичні детермінанти [Текст] / В. П. Горбатенко // Соціогуманітарні проблеми людини. – Вип. № 5. – Львів: Західний науковий центр НАН України та МОН України, 2010. – С. 151 – 166.
5. Грехов О. Квантовий стрибок Шевченка. Метро [Постери] / Олександр Грехов. – Режим доступу: <https://unexploredcity.com/blog/shevchenko-quantum-jump>
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Текст] . – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>
7. Дністровий Анатолій. Автономія Орфея. Варіації на тему поетичної творчості і навколо неї [Текст] / Анатолій Дністровий. – Харків: Акта, 2008.
8. Ключек Г. Д. Літературна освіта в новій українській школі: стратегія і тактика реформування [Текст] / Г. Д. Ключек // Дивослово. – 2017. – № 1. – С. 7 –11.
9. Ключек Г. Д. Літературна освіта в новій українській школі: стратегія і тактика реформування [Текст] / Г. Д. Ключек // Дивослово. – 2017. – № 2. – С. 2 –11.
10. Ключек Г. Д. Про сучасний стан шкільної літературної освіти в Україні [Текст] / Г.Д. Ключек // Наукові записки. – Вип. 85. – Серія: філологічні науки (літературознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. С. 19 – 33.
11. ЛітДвіж. – Режим доступу: <https://litdvizh.com/>
12. Мазаник Л. Вісім подруг Лесі Українки [Постери] / Леся Мазаник. – Режим доступу: <http://thedevochki.com/2019/02/26/vosem-podrug-lesi-ukrainki/>
13. Маленко О.О. Світоглядні модули постмодернізму в національній художньо-естетичній практиці кінця ХХ ст.: рецепція наукового осмислення проблеми [Текст] / О. О. Маленко // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. Філософія. – 2013. – Вип. № 40 (2). – С. 110 – 124.
14. Мирний Панас. Хіба ревуть воли, як ясла повні? : роман з народного життя [Текст] / Панас Мирний. – Тернопіль: Навчальна книга: Богдан, 2020. – 415 с.

15. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Текст] / Заг. ред. М. Грищенко. – Режим доступу:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

16. Павко А. І. Методологія модерну і постмодерну: проблеми синтезу протилежних підходів [Текст] / А. І. Павко // Вісник НАН України. – Вип. 3, 2011. – С. 34 – 39.

17. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10 – 11 класи (рівень стандарту) [Текст] / Авт. кол. Р. В. Мовчан, С. Р. Молочко, Д. І. Дроздовський, Л. Т. Коваленко, А. М. Фасоля, В. І. Цимбалюк. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>

18. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): монографія [Текст] / Т.О. Яценко. – Київ: Педагогічна думка, 2016. – 360 с.

**Ситор О. О.**

*Стрийський фаховий коледж*

*Львівського національного аграрного університету*

## **МОВЛЕННЄВА КУЛЬТУРА СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА**

*Хочеться порадити вчителям: якщо ви прагнете, щоб ваше виховання стало мистецтвом, відточуйте слово. Шукайте в невичерпній скарбниці нашої рідної мови перлини, які запалюють вогник захоплення в дитячих очах. Знаходьте найтонші відтінки на багатобарвній палітрі народної мудрості. Говоріть дітям красиво про красу навколишнього світу.*

*В. Сухомлинський*

Мова завжди мала і має велике значення в житті суспільства. Тому членам суспільства, а особливо мовознавцям, філологам, ніколи не байдуже, в якому стані перебуває їх мова, як вона розвивається.

Українська мова надзвичайно багата. Немає такої галузі людських знань, немає такої ділянки науки, техніки, мистецтва, громадського життя, в якій не можна було спілкуватися українською мовою. Володіючи багатим і розвинутим словниковим складом, гнучкою граматичною будовою, прекрасними фонетичними якостями, українська мова має невичерпні внутрішні можливості для свого дальшого розвитку і вдосконалення.

Вивчення мови, вироблення мовної культури є невід'ємною частиною виховання. «Як парость виноградної лози плекайте мову, пильно й ненастанно політь бур'ян», - закликає поет-академік М.Т. Рильський, один з найкращих знавців української мови.

Що ж ми розуміємо під поняттям «культура мови»? У чому полягає справді висока мовна культура?

Культура мови полягає насамперед у бездоганно правильному користуванні лексичними, граматичними і синтаксичними нормами літературної мови, а також у правильній вимові слів і вживанні нормативних наголосів у словах.

Отже, висока культура мови – це не тільки знання властивих мові закономірностей, певний ідеал мови, що проявляється у творах класиків, а й вміння активно користуватися цими знаннями, творчо застосовувати їх.

Мати високу культуру мови – це означає вміти користуватися мовними багатствами, і тією спадщиною, яка склалась віками.

Ясність мови – одна з основних ознак високої мовної культури, бездоганного вміння висловлювати свої думки. Уміння правильно говорити в основному дається в навчальних закладах, життя ж порівняно мало дає до набутого. Тому і зрозуміло, яке велике значення має прищеплення молодій людині любові і поваги до рідного слова, дбайливе ставлення до мовних скарбів, виховання в молоді високої мовної культури, чуття мови. Одним із важливих елементів виховання є прищеплення студентам любові до рідного слова, до рідної мови. "Рідне слово - то невичерпне, животворне і невмируще джерело, з якого дитина черпає уявлення про навколишній світ, про свою родину, про своє село й місто, про весь свій край". Тому перед кожним педагогічним колективом стоїть неабияке завдання – навчити своїх вихованців дбайливо ставитися до мови, оберігати рідне слово, не знищувати його могутності. Могутність мови – це духовна могутність народу, який дав мові силу й красу.

Повага, з якою необхідно ставитись до мови, потрібна носіям мови не менше, ніж повага до людини, бо, як відомо, людина, байдужа до власної мови, - дикун. Учитель-словесник має навчити учня правильно добирати мовні засоби, зважаючи на норми як лексичні, фразеологічні, так і словотвірні, морфологічні та синтаксичні.

Високої культури мовлення можна досягти постійним удосконалюванням логічного мислення, тренуванням пам'яті, чому сприяє читання текстів різних стилів, свідомим засвоєнням лексичних, словотвірних, морфологічних, синтаксичних, стилістичних норм, пам'ятати про *комунікативні якості* :

- правильність
- термінологічна точність
- логічність
- змістовність
- доречність
- лексичне багатство
- виразність
- чистота

Проблема мовленнєвого розвитку чи не найактуальніша в методиці навчання української мови. Ступінь розвитку мовлення - це характеристика освіченості людини

та народу загалом. "Мовленнєвий розвиток є елементом формування духовної культури людини, що ушляхетнює її життя, збагачує сферу спілкування з іншими людьми. Водночас це важлива складова частина навчального процесу з опанування української мови" [3, с. 2].

Формування мовленнєвої компетенції становить основу мовленнєвого розвитку і передбачає формування системи уявлень про функціонування мовних одиниць у мовленні, їх конструктивну і стилістичну роль. До показників мовленнєвого розвитку належить комунікативність, тобто здатність спілкуватися, що зумовлює активне використання засобів мови, вміння сприймати та відтворювати зміст чужого висловлювання і продукувати власне, тобто вміння осмислено сприймати й продукувати усні й письмові тексти.

Особистість педагога розкривається в єдності слова та поведінки; у слові він виявляє себе, свою моральність, ставлення до виховання, свою емоційно-мовленнєву культуру. А мовна культура педагога - це дзеркало його духовної культури. Вона забезпечує успіх у тій найтоншій сфері виховання, яку ми сьогодні називаємо моделюванням, перетворенням, переведенням зовнішньої діяльності на мову внутрішнього світу людини. "Слово - це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність" [Сухомлинський В. -5, т. 5, с. 160]. Слово володіє магічним даром відкриття людиною себе в ньому, а завдяки слову людина здатна відкривати для себе увесь світ. Допомогти молоді відкрити світ і себе у ньому - одне із завдань педагога. Як він зуміє це зробити, великою мірою залежить від його володіння словом - цим "фантастичним ключем самопізнання", від його комунікативної компетенції, вміння самовиражатися у процесі мовної професійно-педагогічної комунікації.

Сучасний педагог повинен бути неповторною індивідуальністю, носієм національної духовності як невід'ємної частки загальнолюдської культури, людиною широкого кола інтересів, глибоких лінгвістичних знань, тобто творчою мовною й мовленнєвою особистістю.

Культура мовлення педагога віддзеркалює ціннісні орієнтації, гармонію професійних знань, комунікативних і морально-психологічних можливостей, характеризує його вихованість, уміння висловлювати думки, дотримуватись етичних норм спілкування й ін. Передумова ефективності професійної та особистісної комунікації - це опанування педагогом культурою мови і мовлення, мовленнєвого етикету. Учасники спілкування повинні дотримуватись мовленнєвого етикету з метою встановлення міжособистісного контакту, підтримання доброзичливої атмосфери, тональності спілкування тощо. Мовленнєвий етикет педагога складається з правил мовленнєвої поведінки у спілкуванні з колегами, учнями, студентами, їхніми батьками [2, с. 136].

Педагог здійснює мовленнєву діяльність в усній і писемній формах. Природно, що перевагу має усна форма спілкування. Сфера вжитку усного мовлення - розповідь, бесіда, лекція, доповідь, виступ, промова. Успіх педагогічного спілкування значною мірою зумовлюється тим, як педагог розуміє особливості усного мовлення [1, с. 38] як такого, що розраховане на безпосереднє слухове сприймання. Культура педагогічного спілкування - це вміння слухати, ставити запитання, аналізувати

відповідь, уміння зрозуміти іншого, бути уважним, спостережливим, встановлювати контакт, передавати своє ставлення до того, про що йдеться, вміння зацікавити, захопити поясненням, орієнтуватися в обстановці. Висока культура мовлення педагога немислима без дотримання мовленнєвого етикету, що "полягає у вмінні уважно, з цікавістю слухати співрозмовників, нікого не перебиваючи, тактовно прилучатися до розмови, доладно і зрозуміло висловлюватися, говорити толерантно, з повагою, використовуючи гречні слова" [1, с. 40].

Отже, у педагогічному спілкуванні має значення все: як зустріти, як поводитися, яку міміку, які слова вживати тощо. Проте перше враження про педагога складається з того, наскільки щиро і привітно він вітається. Воно може бути хибним, однак студенти чи учні підсвідомо орієнтуються на свої почуття під час привітання. Мовна культура педагога, як і будь-кого іншого, виявляється в його вмінні обрати доречну форму привітання чи прощання, що залежить від віку співрозмовників (студенти, старшокласники, молодші школярі), стосунків з ними, місця події (аудиторія, клас, вулиця, транспорт тощо), конкретної ситуації (навчальна, побутова бесіда, на екскурсії, у гостях при випадковій зустрічі). Вся професійно-мовленнєва діяльність педагога спрямовується на спонукання до навчальної діяльності з метою отримання знань, розвитку умінь аналізувати, оцінювати, зіставляти. У такій ситуації педагог повинен шукати етикетні формули, що сприяли б виконанню цих завдань, а не гальмували процес. Дуже важливо те, як і з якими словами звертається педагог. До студентів, а також старшокласників краще звертатися на "Ви", це підвищує рівень відповідальності того, до кого звертаються, і рівень поваги до того, хто так звертається. Буде правильним знати імена своїх студентів, а не звертатися лише на прізвище.

Основна сфера діяльності педагога — навчальне заняття. Воно поєднує різні форми, жанри, функціональні різновиди спілкування, і педагогу важливо дотримуватися мовного етикету заняття, творчо інтерпретувати конкретні комунікативні ситуації. Дотримання етикету розширює комунікативні можливості педагога, забезпечує ефективний обмін почуттів і думок, робить спілкування бажаним, а процес передавання і сприйняття інформації - цікавим, психологічно актуальним. Якщо педагог хоче залучити студента до діалогу, викликати у нього реакцію на повідомлення, він може скористатися спонукальними запитаннями: "Хіба Ви не знали, що роботу треба було здати сьогодні?"; "Чи Ви не зрозуміли завдання?" й ін.

Впливаючи на студента власним авторитетом, педагогу слід обдумувати висловлювання з "установкою на позитив": "Вважаю, що результат Вашого пошуку буде позитивний"; "Не сумніваюся, шановні, що Ви засвоїли цю тему добре"; "Думаю, для Вас це завдання не буде складним". Педагог вводить у своє висловлювання позитивну оцінку і тоді, коли намагається схилити студента до реалізації своїх намірів: "Знаю, Ви згодні зі мною"; "Хочу порадити добре підготуватися до виконання модульного тестового завдання"; "Нагадую ще раз про підготовку до контрольної роботи".

Принцип ввічливості зобов'язує нагадати про поінформованість того, хто слухає, і в такий спосіб: "Ви самі про це нагадували...", "Ви самі просили..." тощо. Вживання

таких висловлювань, як "Не галасуйте, бо зараз будете відповідати на мої запитання", "Уважно слухайте, бо я буду запитувати", "Чого мовчите?", "Чого не слухаєте?" й інші - невмотивовані, недоречні. На думку психологів, такі звертання не стимулюють пізнавальної активності, а створюють психологічні бар'єри між студентами і педагогом. Причинами низької культури спілкування педагогів можуть бути недостатня увага до проблем організації спілкування, неврахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, небажання підвищувати рівень культури спілкування.

Про роль слова педагога у навчально-виховному процесі наголошував В. Сухомлинський, звертаючи увагу на те, що "слово вчителя — як інструмент впливу на душу вихованця, нічим не замінити. Мистецтво виховання включає насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця. Я твердо переконаний, що багато шкільних конфліктів, які нерідко закінчуються **великою бідою, починаються з невміння вчителя говорити з учнями**" [5, т. 5, с. 321].

Частина культури викладача - це його емоційність. Такі етикетні фрази, як наприклад: **дякую, спасибі, будь ласка, добре, шановні студенти**, сказані байдужим тоном, не принесуть задоволення тому, кому вони адресуються, а лише призведуть до небажання у майбутньому спілкуватися з таким педагогом. Якщо ж етикетні формули педагога будуть наповнені позитивними емоціями, випромінюватимуть розуміння і співучасть, вони завжди матимуть відгук у студентських серцях. І тоді не траплятимуться випадки, коли педагог з обуренням розповідає, як студент не привітався до нього на вулиці, вдавши, що не бачить викладача.

Справжній педагог з високою фаховою культурою вчить розмірковувати вголос, він ділиться з юнаками і дівчатами своїми сумнівами, звертається до них за порадою, запрошує до спільних роздумів. "Слово... невимушене, задушевне... утверджує атмосферу довір'я, щиросердності, спільності. У розмові педагога і учнів утверджується єдність поглядів на добро і зло, на моральні цінності" [5, т. 5, с. 323]. Педагогові слід добре знати, що і коли сказати, оскільки його висловлювання-репліки по-різному впливають на слухачів: етикетні формули, оптимізуючи, сприяють процесові комунікації, а їх відсутність справляє гальмівний вплив.

Важливі у процесі комунікативної діяльності педагога й невербальні засоби (зовнішній вигляд, пантоміміка, міміка, міжособистісний простір тощо). Використання і розуміння невербальних засобів допомагає істотно підвищити ефективність взаємодії, обміну інформацією. Естетична виразність, привабливість викладача виявляється в привітності погляду, доброзичливості обличчя, усмішці, зібраності, стриманості рухів, виправданих м'яких жестах, у поставі й ході. Вчені-психологи наголошують на недопустимості для педагога "кривляння", метушні, штучності жестів, в'ялості. У його зовнішності повинна відчуватися стримана сила, впевненість і доброта.

Важливе значення має тон, інтонація, темп мовлення, паузи, застосування яких дають змогу допомогти зосередитися, перейти від одного етапу спілкування до іншого, стимулюють мимовільну увагу. Спокійний і лагідний тон викликає у слухачів довіру. У процесі мовлення викладач (учитель) виразом обличчя підсилюють чи нейтралізують вплив слова, підтримують або гальмують увагу слухача. Широкий



діапазон почуттів виражають порухи брів, очі, погляд, усмішка. У гармонії зі словом педагог повинен застосовувати жести, які можуть створювати певний настрій в аудиторії, сприяють забезпеченню уваги, активізують пізнавальні процеси студентів, оптимальний обмін поглядами зі студентами (слухачами) поєднує зоровий контакт з охопленням очима всієї аудиторії, що створює робоче коло уваги. Поглядаючи на студента, який відповідає, викладач дає зрозуміти, що уважно слухає його. Доброзичливий погляд при вислуховуванні відповіді - запорука ефективного зворотного зв'язку.

Сучасний етап розвитку суспільства та освіти вимагає постійного самовдосконалення викладача, формування й розвитку його професійних якостей, підвищення професійної компетентності. Тому сьогодні педагогові потрібно наполегливо працювати над собою, самозмінюватися, адже професійний розвиток є невіддільним від особистісного - в його основі лежить принцип саморозвитку, який зумовлює здатність людини спрямовувати власну життєдіяльність на практичне перетворення. Заняття мають захоплювати дітей, пробуджувати в них інтерес та мотивацію, навчати самостійно мислити, діяти. Адже доведено, що педагог ефективно вчить учня лише тоді, коли сам уміє вчитися, а особливо в умовах упровадження в навчальний процес сучасних педагогічних технологій. Шляхів вдосконалення є безліч, а процес триває усе життя.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Біляєв О. *Культура мовлення вчителя-словесника* // *Дивослово*. - 1995. - №1.
2. Волкова Н.П. *Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб.* - К., 2006.
3. Донченко Т. *Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема* // *Дивослово*. - 2006. - №5.
4. Стахів М. *Комунікативний тренінг як засіб удосконалення мовленнєвих умінь студентів педагогічних коледжів* // *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: Зб. наук, праць*. - К., 2005. - Вип. 2.
5. Сухомлинський В. О. *Слово про слово* // В. О. Сухомлинський. *Вибрані твори: У 5 т.* - К., 1977. - Т. 5. *Статті*.