Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

Факультет української й іноземної філології
та мистецтвознавства

До 100-річчя ДНУ

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

Частина 1

Збірник матеріалів підсумкової наукової конференції
студентів та викладачів

Дніпро
Акцент
2017

УДК 80

Ф54

Упорядник О. І. Панченко

Філологічні науки. Збірник матеріалів підсумкової наукової конференції студентів та викладачів

Редакційна колегія:

декан факультету, професор, доктор філ. наук Попова І. С.

д-р філол. н., проф. Панченко О. І.

д-р філол. н., проф. Гончаренко Е. П.

д-р філол. н., проф. Ліпіна В. І.

д-р філол. н., проф. Романова О. І.

д-р філол. н., проф. Пристайко Т. С.

канд. філол. н., доц. Анісімова А. І.

канд. філол. н. , доц. Ваняркін В. М.

канд. філол. н. , доц. Кірковська І. С.

канд. філол. н. , доц. Ковальова Я. В.

канд. філол. н. , доц. Ковальчук М. С.

канд. філол. н. , доц. Олійник Н. П.

канд. філол. н. , доц. Пономарьова Л. Ф.

Ф 54 ISBN

Філологічні науки. Збірник наукових праць студентів та викладачів факультету / Упорядник О. І. Панченко. – Дніпро: Акцент ПП, 2017. – 408 с.

У збірнику надруковані статті та тези доповідей студентів та викладачів факультету української й іноземної філології та мистецтвознавства ДНУ імені Олеся Гончара.

Редакція не завжди поділяє точку зору авторів публікацій. Матеріали друкуються в авторській редакції. За точність викладених фактів відповідальність покладається на авторів.

© Панченко О. І. , упорядкування, 2017

А. І. Александрова, С. А. Ганжа

ТЕНДЕНЦІЇ ПЕРЕДАЧІ ІНШОМОВНИХ РЕАЛІЙ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ПРИКЛАДІ БЕСТСЕЛЕРА «THREE CUPS OF TEA» Г. МОРТЕНСОНА ТА Д.О. РЕЛІНА

Мова кожного народу являє собою живий організм, нерозривно пов'язаний з історією, культурою і соціальним життям цього народу. Відомо, яку важливу роль для словникового складу англійської мови відіграли її контакти з іншими мовами.

Початок XXI сторіччя нерідко називають епохою антитерористичних війн, особливо проти «ісламського екстремізму». Такі війни США й інших країн (в Афганістані, Іраку) зумовили і хвилю нових запозичень **з** мов мусульманських країн. Ці запозичення, в основному, є інтерлінгвальними одиницями, ці одиниці виконують, в основному, «екзотичну» функцію, тоді як на сьогодні спостерігається їх перехід у розряд справжніх запозичень, необхідних лексико-семантичній системі англійської мови.

Актуальність теми полягає в тому, що дослідження слів-реалій є однією з головних проблем сучасної лінгвістичної науки, оскільки реалія є одним із найважливіших джерел поповнення мовного запасу.

Мета дослідження передбачає аналіз прийомів перекладу реалій деяких народностей Пакистану.

Для досягнення мети були поставлені точні **завдання:**

1**)** вивчити теоретичний матеріал з теми дослідження;

2) набрати практичний матеріал і класифікувати його за критеріями розподілення на тематичні групи й способів перекладу англійською мовою;

3) зробити висновки щодо адекватності перекладу реалій;

4) виявити та проаналізувати прийоми перекладу реалій на матеріалі книги «Three Cups of Tea»;

5) зробити висновки щодо адекватності перекладу реалій англійською мовою.

Об'єктом дослідження є передача реалій у книзі Г. Мортенсона та Д. О. Реліна «Three Cups of Tea» засобами англійської мови.

Предметом дослідження є способи перекладу реалій англійською мовою.

© Александрова А.І., Ганжа С.А., 2017

Наукова новизна роботи полягає в спробі комплексного дослідження адекватного вибору перекладацьких еквівалентів іншомовних реалій.

Практичне значення дослідження полягає у можливому використанні його матеріалів на практичних заняттях з перекладу, а також для подальшого вивчення проблем перекладу взагалі і реалій зокрема.

Термін «реалія» бере початок від латинського прикметника realia – «речовий», «дійсний» [1, 381].

У перекладознавчих працях слово «реалія» як термін з явилося у 40-х роках XX століття. Вперше його вжив А. Федоров у праці «О художественном переводе» (1941). Багато вчених давали визначення реалії, але найповнішою і зрозумілою є дефініція болгарських дослідників С. Влахова та С. Флоріна: «Реалії – це слова і словосполучення народної мови, які відображають найменування предметів, понять, явищ, характерних для географічного середовища, культури, матеріального побуту або суспільно-історичних особливостей народу, нації, країни, племені...» [2, 81].

У 1952 р. С. Л. Соболев дав таке визначення «реалії»: «Терміном «реалії» позначають побутові і специфічно національні слова й звороти, що не мають еквівалентів у побуті, а отже, і мовах інших народів» [4, 86], а дефініція Я. І. Рецкера така: «Реалії – це слова, що позначають предмети, процеси і явища, характерні для життя і побуту країни, але не відзначаються науковою точністю визначення, властивою термінам» [3, 116].

В українському перекладознавстві термін «реалія» вперше вжив О. Кундзіч. Автор у праці «Перекладацька мисль і перекладацький недомисел» (1954) підкреслив складність при перекладанні реалій: «Я схильний вважати народні пісні аналогічними реаліями цього народу, що, як правило, не перекладаються» [4, 98].

Проблемі вивчення реалій та відтворення їх у перекладі присвячено чимало розгорнутих і коротких мовознавчих та перекладознавчих розвідок науковців, таких, зокрема, як Р. Зорівчак, С. Влахов і С Флорин, А. Реформатський, В. Уваров, А. Супрун, В. Рєпін, В. Крупнов.

Р. Зорівчак, знаний філолог та перекладознавець, авторка книги «Реалія і переклад», займається саме дослідженням неперекладного в англомовних перекладах української прози. Практичний інтерес для нашого дослідження становить частина праці про способи відтворення реалій. Виокремлюють п'ять таких способів: транскрипція (транслітерація), калькування, гіперболічне перейменування (генералізація), функціональна заміна, описовий.

Як вже було сказано вище, матеріал для аналізу шляхів передачі іншомовних реалій вибирався з книги американських авторів Г. Мортенсона і Д. О. Реліна «Three Cups of Tea», яка була опублікована в 2007 р. видавництвом «Penguin», залишається серед перших бестселерів Америки за даними New York Times. Книга не була перекладена українською мовою.

В ході дослідження виявлено близько 111 реалій, включаючи різні їх види: що відображають предмети побуту і культури, грошові одиниці, громадські посади, власні імена (антропоніми), географічні (топоніми), обрядові терміни.

Спираючись на класифікацію реалій В. С. Виноградова, всі реалії було розподілено на тематичні групи.

Аналіз способів передачі реалій показав, що автори найчастіше вдавалися до транскрибування з подальшим поясненням реалії – 49: mar, the aged rancid yak butter; Wakhi, dance of welcome.

В 38 випадках був застосований такий спосіб транскрипції без подальшого пояснення. Читач може зрозуміти її лише з контексту. Наприклад: paiyu cha, all night jurga, hotel's chokidar.

В 18 випадках був застосований переклад: Inshallah – spring, ganps –zhinp – glacier, zakat – charity, much bez – much bargain.

Описовий метод, коли автори не дають назви реалії, опускаючи її, застосований у 4 випадках. Це стосується побутових реалій: fried chicken; stew of sheep, liver and brain; mud – and – stone homes, sheltered by weddy willow trees.

До ономастики – 14 випадків – був застосований метод транскрипції: Pushtun, Hunga Valley, Shyok River.

На основі проведених досліджень ми можемо зробити такі висновки.

1. Передача смислової інформації та збереження національного та історичного колориту тексту оригіналу — основні критерії оцінки перекладу.

2. Реалії є лексичними одиницями, які називають предмети, явища, об'єкти, характерні для життя, побуту, культури, соціального і історичного розвитку одного народу. Реалії, як правило, не мають точних відповідників в інший мові, тому вимагають особливого підходу при перекладі.

3.Основними прийомами передачі реалії в мові перекладу є:

А) транскрипція; транслітерація з подальшим поясненням;

В) Б) транслітерація;

С) переклад;

Г) опущення за рахунок опису або пояснення. Переклад здійснюється способами: А) неологізмом; Б) заміною реалії;

В) приблизним перекладом (родовидова заміна, калькування, опис, пояснення);

Г) контекстуальний переклад.

4. Дослідження національно-культурної своєрідності книги Г. Мортенсона і аналізі тексту були виявлені реалії, носіями яких є представники однієї з народностей Пакистану – балті (є варіантом західно-тибетської мови центральної групи сіно-тибетської сім'ї мов).

5. Відібрані лексичні одиниці були класифіковані за критеріями лексичних категорій і були розглянуті з позицій способу їх передачі засобами англійської мови. Таким чином, більшість реалій виявилась іменами загальними, що відображають предмети побуту і культури мовної спільноти;

6. За частотністю видів передачі реалій способи розташувалися таким чином : транскрипція, переклад, описовий метод.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1966. — 608 с.

2. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин / Под ред. Вл. Россельса. – М. : Междунар. отношения, 1980. – 381 с.

3. Паморозская Н. И. Роль слов-реалий в создании культурного фона художественного произведения // Лексика и культура. / Н. И. Паморозская. – Тверь, 1990. – 116 с.

4. Репин Б. И. Национально-специфические слова-реалии как особая часть лексики в переводимом произведении. // Теоретические и практические вопросы преподавания иностр. яз. / Б. И. Репин. – М., 1970. – С. 87-98.

5. G. Mortenson. Three Cups of Tea /G. Mortenson, D. Relin. – NY : Penguin Books, 2007.

Л. С. Ахмедова, О. І. Станкевич

ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСОБИ СПОНУКАННЯ В АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТАХ РЕКЛАМИ

Реклама – цілеспрямована комунікативна взаємодія адресанта з передачі і прийому вербально і невербально вираженої інформації, що становить рекламну пропозицію. Мета рекламного дискурсу – спонукати адресата до виконання

© Ахмедова Л.С., Станкевич О.І., 2017

певної дії. Для залучення покупця в рекламний діалог рекламодавець звертається до покупця, намагаючись переконати в необхідності товару , а також формуючи певну цільову аудиторію, для якої призначений рекламований товар.

Мовою реклами цікавилися багато вчених лінгвістів в тому числі, він аналізується як сугестивний знак (М. О. Кривко, І. Ю. Черепанова), як засіб маніпулювання суспільною свідомістю (К. В. Нікітіна, Е. С. Попова); як функціонально спеціалізований феномен (Т. Н. Лівщиць, О. В. Андерсон), як вербальні і паралінгвистичні засоби (С. А. Корочкова, А. В. Волосних) та багато інших. Разом з тим, залишаються недостатньо дослідженими такі аспекти досліджуваної проблеми, як механізми створення спонукання в текстах реклами та специфіка функціонування лінгвістичних засобів її вираження в різних видах реклами.

У зв'язку з цим, *актуальність дослідження*, в першу чергу, обумовлена її орієнтацією на комунікативні наміри адресанта і прагматичною установкою реципієнта при здійсненні прагматичного завдання рекламного тексту.

У рамках статті ми ставимо за *мету* дослідити лінгвістичні засоби спонукання в англомовних текстах реклами.

Центральну роль у рекламному повідомленні виконує слоган: він має спонукати споживача зробити вибір на користь рекламованої послуги та позиціонувати установу на ринку послуг. Щоб бути ефективними в процесі комунікації, у слоганах максимально точно мають поєднуватися мовна форма (експресивні мовні засоби та можливості системи мови), прагматичні настанови (миттєвий вплив на споживача та тривалий упізнавальний ефект) і комунікативні функції. Слоган – це спресована до формули суть рекламної концепції, доведена до лінгвістичної досконалості думка, яка легко запам'ятовується [7, 225]. Семантична насиченість у поєднанні з короткою формою дає змогу порівняти слоган і заголовок рекламного тексту з так званою літературою малих форм – приказками, прислів'ями, афоризмами.

Образність та емоційність слогану досягаються за рахунок використання лексики, багатої на «конотативний шлейф» [9, 54]. Крім того, переважає позитивно оцінна лексика, яка виражається прикметниками, прислівниками та іменниками із семантикою високого ступеня якості (*magic, miracle, powerful, proven, selected, sensational, special, superior, terrific, unique* та ін.), а сама оцінка часто гіперболізована, наприклад: *Taste the ultimate* (Bombay Sapphire Gin).

Для вираження гіперболізованої позитивної оцінки слугують граматичні засоби, зокрема найвищий ступінь порівняння прикметників і прислівників (*The*

world's fastest-moving brand is still on the move (Samsung)), а також лексичні: прислівники і частки з функцією підсилення, морфеми із семантикою підсилення якості (наприклад, *over, super: Simply super for supper parties!* (chocolates puds). Функцію гіперболи часто виконує лексика, близька до високого стилю. Крім того, поширеним засобом є і сам стилістичний засіб: *In Springers, you can reach for the sky and catch it* (Springers).

Прямим спонуканням, яке використовують автори слоганів, є імперативні конструкції. До таких слоганів, безперечно, належить реклама компанії *Timberland* «*Don't wear it. Use it*». Цікавим здається той факт, що саме компанії, які випускають взуття, найчастіше вдаються до імперативу. «*Give value to your feet*» – рекламний слоган компанії Cardinale. Такий слоган не просто повідомляє реципієнту про те, що спортивне взуття цього бренду є високоякісним та комфортним для занять спортом, він наголошує на тому, що людина повинна цінити свої ноги.

Автори слоганів досить часто використовують стійкі асоціації і активно вживають метафори, перефрази та інше. Найчастіше вони вживають прислів'я іприказки, звичайно ж, творчо переробив їх. Так, наприклад, торгівельна марка спортивного одягу *Asics* привабила покупців переробкою відомого прислів'я *«У здоровому тілі – здоровий дух»* і своїм слоганом зробила такий: «*Sound mind, sound body*». Компанія *Columbia* в своєму слогані «*The path to better is paved by trying*» використала відому приказку про «дорогу в пекло, яка вимощена добрими намірами».

Заклик у рекламному повідомленні – це дія, спрямована на стимулювання емоцій або бажань у інших людей; спонукання, що міститься в повідомленні або дії, наприклад: *Care for your head. Not everyone gets a replacement. Wear helmet.* Як видно з прикладу, для реклами релевантні такі значення, як спонукальність, стисліcть, емоційність і наявність ідеї. Мовленнєвий акт спонукання від дієслова «спонукати», тобто схилити до якої-небудь дії. Заклик за значенням ширше, ніж спонукання, і включає в себе останнє, а також є його прагматичним втіленням (екстралінгвістичні та лінгвістичні чинники реалізації, інтонація та ін.), наприклад: *«Come to where the flavor is. Come to Marlboro Country».*

У рекламі заклик характеризується вираженою емоційністю і нерідко відсутністю можливості практичної реалізації безпосередньо дії, до якої заклик, створюючи емоційну атмосферу в рекламі, сприяє запам'ятовуванню слогана і

закріпленню в пам'яті марки товару. За способом впливу на адресата іллокутивний тип заклику в рекламі можна розділити на раціональний і емоційний.

Раціональні спонукальні мовленнєві акти інформують, наводять аргументи, звертаючись до розуму потенційного покупця, як наприклад: використовуючи широковідоме англомовне прислів'я*: «An apple a day keeps doctor away»*. Емоційні спонукальні мовленнєві акти, на відміну від раціональних, – яскраві, лаконічні, вони часто стають такими, що запам'ятовуються, наприклад, рекламними слоганами. Особливо високий ступень спонукання мають емоційні заклики в рекламних текстах з цільовою молодіжною аудиторією: *«Settle back in your plush upholstered seat to enjoy again a dozen golden melodies from the silver screen (stereo radio)»*.

Отже, виявлені в рекламних текстах висловлювання зі спонукальною семантикою являють собою складний процес, що включає не тільки визначення формальних ознак, але і встановлення загальної семантики тексту і контексту ситуації в цілому. Вивчення лінгвістичного феномена спонукання як явища, основу якого формує антропоцентрична категорія волевиявлення, дає змогу помістити його в центр проблем, що мають відношення до теорії мовленнєвого впливу.

Таким чином, засобами створення мотиваційної бази для спонукання в рекламному тексті є використання прямого звернення до реципієнта через займенник *you*; ототожнення індивідуального реципієнта з узагальненим позитивним образом; вживання лексичних одиниць позитивної зони оцінки для характеристики товару, що рекламується *(the world's best, easy-to-use, perfect);* повтор ключової фрази, лейтмотиву. Комплексне вживання цих засобів спрямовано на спонукання реципієнта до дії, спираючись на систему його цінностей, моделюючи його мотиваційну базу, створюючи нову систему цінностей реципієнта. Особистість реципієнта рекламного тексту виступає як позитивна, гідна довіри й особистої уваги з боку продуцента рекламного тексту. Глобалізаційні процеси, які знаходять своє відбиття в рекламних текстах через повтор структурно-композиційної будови тексту та стереотипне вживання мовних засобів впливу, забезпечують залучання індивідуального реципієнта до світового суспільства.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Андерсон О. В. Лингвокультурологические и национально-ментальные особенности языка рекламы : автореф. дис. … канд. филол. наук / О. В. Андерсон. – Краснодар, 2006. – 20 с.

2. Волостных А. В. Функции неологизмов в рекламном тексте (на материале русского и французского языков) : автореф. дис. …. канд. филол. наук / А. В. Волостных. – Краснодар, 2005. – 21 с.
3. Кривко М. А. Средства массовой информации и проблема «глобального потребления»: российская и западная модели реагирования / М. А. Кривко // Философские, проблемы глобализации: общество, культура, право: Материалы региональной научно-практической конференции. – Ростов н/Д. : РГЭУ «РИНХ», 2007. – С. 195-199.
4. Лившиц Т. Н. Реклама в прагмалингвистическом аспекте / Т. Н. Лившиц. – Таганрог: ЧТПИ, 1999. – 230 с.
5. Никитина К. В. Технологии речевой манипуляции в политическом дискурсе СМИ (на материале газет США) : автореф. дис. . канд. филол. наук / К. В. Никитина. – Уфа, 2006. –22 с.
6. Попова Е. С. Рекламный текст и проблемы манипуляции : автореф. дис. . канд. филол. наук / Е.С. Попова. – Екатеринбург, 2005. – 27 с.
7. Феофанов О. А. Реклама: новые технологии в России / О. А. Феофанов. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.
8. Черепанова И. Ю. Клич Гамаюн. Научная магия суггестивного влияния языка / И. Ю. Черепанова // М. : Издательский Дом «Профит Стайл», 2007. – 464 с.
9. Dyer G. Advertising As Communication / Gillian Dyer. – London : Methuem, 1982. – 230 p.

О. М. Багрій, Г. А. Онищенко

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ СИНТАКСИСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 7 – 9 КЛАСАХ ГВАРДІЙСЬКОЇ ЗОШ І – ІІІ СТУПЕНІВ

У курсі навчання української мови в загальноосвітній середній школі важливе місце належить синтаксису, оскільки у синтаксичному русі мовної системи (реченні як найменшій комунікативній одиниці) знаходять найповніше вираження всі мовні одиниці інших рівнів, зокрема фонетичного, словотвірного, семантичного, морфологічного, стилістичного. Та попри це у шкільному курсі української мови, на нашу думку, приділяється недостатньо уваги вивченню синтаксису, адже усні та письмові висловлювання учнів 7 – 9 класів свідчать про недосконалість синтаксичної будови їхнього мовлення, існування порушень структури речень і значну кількість типових

© Багрій О. М, Онищенко Г. А., 2017

пунктуаційних помилок у письмових роботах. Теоретично цю проблему опрацьовували І. Ющук [4], В. Сидоренко [3], К. Плиско [2], М. Пентилюк [1] та інші мовознавці. Але аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує відсутність ґрунтовних досліджень, у яких було б подані практичні засади навчання синтаксису у 7 – 9 класах в умовах оновленої освітньої парадигми. Відтак, у статті ми подаємо приклад вивчення синтаксису української мови в 7 – 9 класах Гвардійської ЗОШ І – ІІІ ступенів, що на Дніпропетровщині.

Вивчення синтаксису української мови в 7 – 9 класах Гвардійської ЗОШ І – ІІІ ступенів починається зі словосполучення. Зв'язки та відношення в словосполученні допомагають учням зрозуміти більш складні синтаксичні одиниці. Синонімічність словосполучень готує школярів до комунікативно спрямованого користування в мовленні одиницями вищого рівня. Важливим є питання розрізнення таких основних одиниць синтаксису, як словосполучення і речення. Тому вчителі намагаються докладно роз'яснити учням різницю між словосполученням і реченням. Також важливим моментом вивчення синтаксису є вміння виділяти словосполучення в реченні та аналізувати їхню будову, визначати функцію словосполучення в реченні, класифікувати їх, вказувати на характер відношень між залежним і головним словом.

Семикласники повторюють відомості про речення за метою висловлювання: розповідні, питальні, спонукальні. У цей час педагоги зосереджують увагу на смислових, граматичних, інтонаційних розбіжностях між ними. Така робота спрямована у тому числі і на удосконалення пунктуаційної грамотності учнів. На уроках вивчення простого речення особлива увага зосереджується на засвоєнні учнями таких синтаксичних понять, як граматична основа, члени речення, однорідні члени речення, вставні слова, відокремлені члени речення, види речень: двоскладні, односкладні; поширені, не поширені; повні, неповні; ускладнені, неускладнені. Ураховується також, що просте речення складається з однієї граматичної основи, передає відносно просту думку, ускладнення й поширення якої може відбуватися за рахунок однорідних членів, відокремлень тощо.

Ознайомлення учнів з двоскладними й односкладними реченнями у 7 – 9 класах Гвардійської ЗОШ І – ІІІ ст. передбачає насамперед засвоєння їх особливостей за складом граматичної основи: у двоскладних реченнях граматична основа складається з двох частин – підмета й присудка, а в односкладних граматична основа відповідає або підмету, або присудку. Учням на конкретних прикладах показують, що відсутність одного головного члена в

односкладному реченні не впливає на розуміння смислу. Якщо речення односкладне називне, то в ньому не потрібний присудок, що називає дію або стан, адже таке речення вказує на наявність, існування предмета, явища, події тощо. Безперечно, такі речення розглядають в контексті, звертають увагу на їх роль – називати ситуацію, місце, час дії, стан, почуття та ін.

Також вчителі окресленої школи приділяють увагу збагаченню мовлення учнів. Цьому сприяє зіставлення паралельних синтаксичних конструкцій, зокрема двоскладних і односкладних речень.

Багато часу шкільної програми виділено на синтаксичний розбір простого речення за схемою. Синтаксичний аналіз простого речення передбачає не лише визначення відповідних граматичних характеристик речення та його членів, а й з'ясування смислових ознак, функціональної ролі в тексті.

Після засвоєння простого речення вчителі-мовники переходять до опрацювання складного речення. Вони навчають учнів розрізняти просте і складне речення; визначати межі простих речень, що входять до складного; інтонаційно правильно відтворювати складні речення; перебудовувати прості речення у складні; будувати різні види складних речень; правильно вживати в мовленні складні речення, а також складні та прості для вираження однакового смислу. Часто педагоги дають на уроках вправи на заміну простих речень складними різних видів та навпаки, такі завдання супроводжуються спостереженнями над інтонацією та паузами.

Синтаксис складного речення вивчається паралельно з пунктуацією, тому учні засвоюють відповідні пунктограми, вчаться пояснювати розділові знаки. З метою попередження помилок під час визначення сполучників сурядності звертають увагу учнів на явище синонімії (але-та), омонімії (та – єднальний, та – протиставний) сполучників, чергування за милозвучністю (і-й-та). Допомагають у цьому вправи на заміну одних сполучників іншими. Розуміння учнями структурних і смислових особливостей складних речень сприятиме вироблення пунктуаційних навичок, насамперед використання коми, крапки з комою, двокрапки, тире в складних реченнях.

Засвоєння цього матеріалу у школі передбачає перехід до синтаксичного розбору складного речення. Він полягає у визначенні в реченні частин, що дорівнюють простим реченням, та характеристиці засобів зв'язку і смислових відношень між частинами. Повний синтаксичний розбір складного речення передбачає розбір кожної частини за схемою простого речення. Важливого

значення набуває у процесі синтаксичного розбору складного речення складання структурних схем, що можуть мати різний рівень інформативності.

Навчання синтаксису здійснюється на основі інтеграції гуманітарних дисциплін. Наприклад, уроки мови й літератури проводять як уроки словесності, вивчення мови в історичному аспекті знаходить перетинання з історією й народознавством, в естетичному – з образотворчим мистецтвом, музичною культурою.

Вивчення синтаксису повинно здійснюватись на семантичній основі, з врахуванням єдності значення і форми, функцій мовних одиниць у реченні, взаємодії різних засобів мови у мовленнєвій практиці її носіїв. Пам'ятаючи про це, учитель знаходить шляхи до подолання складних питань синтаксису, які виникають у дітей.

Отже, особливістю вивчення синтаксису в 7 – 9 класах Гвардійської ЗОШ І – ІІІ ступенів є те, що синтаксичний матеріал вивчається на основі зв'язку з усіма іншими розділами, уроки синтаксису розкривають перед учнями мову як систему систем. Відтак у школі відбувається поступове опанування цього мовного рівня, що є важливим для чіткого розуміння мовних понять і явищ. Крім цього, вчителі намагаються систематизувати знання синтаксичної теорії, які врешті відображаються на якості комунікативних умінь і навичок учнів та впливають на формування мовної особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.
2. Плиско К. М. Організація навчання синтаксису в середній школі: посіб. для вчителя / К. М. Плиско. – К. : Рад. шк., 1993. – 135 с.
3. Сидоренко В. В. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: дис. …д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. В. Сидоренко; [Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України]. – К., 2013. – 486 с.
4. Ющук І. Роздум про мету викладання рідної мови в школі / І. Ющук // Дивослово. – К. : Преса України. – 2004. – № 9. – С. 10 – 14.

Н. А. Бережко

ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ БЕЗЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ В ЯПОНСЬКИХ ПРИСЛІВ'ЯХ І ПРИКАЗКАХ

Загальні зауваження. На сьогодні перекладацька діяльність залишається актуальною проблемою. Робляться спроби зрозуміти і сформулювати рішення різних проблем перекладу. Протягом всієї історії існування перекладу лінгвісти намагаються визначити фактори, що впливають на хід та результат перекладацького процесу. Однією з проблем перекладу є переклад безеквівалентної лексики.

Безеквівалентна лексика – лексичні одиниці мови чи діалекту, що не мають регулярних (повних чи часткових) словникових відповідників у мові, на яку перекладаються. Також її визначають як слова, зміст яких неможливо зіставити з якимись іншомовними лексичними поняттями [1, 43].

Відомо, що безеквівалентна лексика відображає національно-культурну своєрідність мови на лексичному рівні, називає такі поняття та явища у сфері певної культури, які не властиві іншим. Безеквівалентна лексика як складова образності тексту створює емоційно-експресивний підтекст, висувається у смисловій ієрархії твору, виступає своєрідною функціонально-смисловою домінантою тексту. Безеквівалентна лексика наявна в кожній мові.

Відомо, що безеквівалентна лексика відображає національно-культурну своєрідність мови на лексичному рівні, називає такі поняття та явища у сфері певної культури, які не властиві іншим. Безеквівалентна лексика як складова образності тексту створює емоційно-експресивний підтекст, висувається у смисловій ієрархії твору, виступає своєрідною функціонально-смисловою домінантою тексту. Безеквівалентна лексика наявна в кожній мові.

Перетворення, за допомогою яких можна здійснити перехід від одиниць оригіналу до одиниць перекладу, називаються перекладацькими (міжмовними) трансформаціями. Оскільки перекладацькі трансформації здійснюються з мовними одиницями, що мають як план змісту, так і план вираження, вони носять формально-семантичний характер, перетворюючи як форму, так і значення вихідних одиниць. У працях різних лінгвістів пропонуються різні способи та методи перекладу, у цій роботі наведені способи на основі запропонованих А. Паршиним.

©© Бережко Н.А. 2017

Лексичні способи перекладу:

– перекладацьке транскрибування і транслітерація;

– калькування та лексико-семантичні заміни (конкретизація, генералізація, модуляція).

Граматичні способи перекладу:

– синтаксичне уподібнення (дослівний переклад);

– граматичні заміни (форми слова, частини мови або члена речення).

Лексико-граматичні трансформації:

– антонімічний переклад;

– експлікація (описовий переклад);

– компенсація.

Перекладачі також можуть використовувати одночасно кілька способів у своїх перекладах [2,139].

Прислів'я, приказки у системі фразеологічних одиниць японської мови та приклади їх перекладу. Найбільшу складність перекладу викликають фразеологічні звороти, оскільки у цьому випадку йде мова про національну специфіку мислення. Перекладачу недостатньо дослівно перекласти кожне слово. Він мусить зробити адекватний переклад, щоб донести саме той смисл, що вкладають в нього носії мови. У прислів'ях та приказках виражаються загальнолюдські, етнічні, групові цінності, уявлення про мораль, борг тощо у різних сферах життя.

Класифікація фразеологізмів дуже відносна, може базуватися на великій кількості різних критеріїв. У цій роботі наведена класифікація на основі праці В. В. Виноградова. У праці «Об основных типах фразеологических единиц в русском языке» [5] В. В. Виноградов пропонує класифікувати фразеологічні одиниці на основі семантичної злитності або аналітичності компонентів. Тобто співвідношення між загальним значенням фразеологізму та окремим значенням його складників. І на основі цього критерію виділив фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності, фразеологічні сполучення, фразеологічні вислови.

Фразеологічні зрощення – це сталі сполуки, зміст яких не можна зрозуміти зі значень окремих компонентів, що входять до складу фразеологічної одиниці. Тобто вислову присвоюється власне значення, незалежне від його складових компонентів. Такі вислови нерозривні, а їхнє значення умовне і образне. Наприклад, до цієї групи можна віднести вислів 猫を被る, що дослівно перекладається як *вдягати кішку*, а насправді має значення *прикидатися*; お茶を濁す– *мутити чай*, а образне значення – *ухилятися*; 油を売る – *прода-*

вати масло (*байдикувати*); 胸に手を置く – *скласти руки на грудях*, що має значення *добре обміркувати*. Також для фразеологічних зрощень притаманна неможливість заміни якогось компоненту і зміна порядку слів. Фразеологічні зрощення є еквівалентами слів і утворюють своєрідні синтаксично складені слова, що виступають в ролі частин речення чи цілих речень.

Фразеологічні єдності – стійкі сполуки, зміст яких певною мірою залежить від змісту складових компонентів. Значення одиниць цієї групи нерозкладне, і це зумовлено злиттям значень окремих компонентів у єдиній узагальненій семантиці цілого. При цьому частини фразеологічних єдностей можуть бути відділені одна від одної вставкою інших слів. В основному, до цієї групи входять такі фразеологізми, що утворені від звичайних словосполучень внаслідок перенесення на них образного значення. Так само, як і фразеологічні зрощення, вони є семантично неподільними і виражають єдине значення.

Прикладом фразеологічних єдностей є вираз 烏の頭の白くなるまで – *коли голова ворони побіліє* (еквівалент – *коли рак на горі свисне*). У цьому випадку образне значення, надане фразеологічному вислову, доволі прозоре (*невідомо коли, ніколи*), проте є такі вислови, що вже втратили цю «прозорість» і набули зовсім умовних значень. 雀の涙 – *як кіт наплакав* (букв. *сльози горобця*); 川に水を運ぶ – *марна праця* (букв. *носити воду в річку*); いい薬になる – *послугувати гарним уроком* (букв. *стати гарними ліками*).

Фразеологічні сполучення – це стійкі вислови, до складу яких входять слова як із фразеологічно зв'язаним, так і з вільним значенням. Такі одиниці аналітичні, тобто не є семантичними поєднаннями. На відміну від фразеологічних єдностей, вони не мають тотожних вільних словосполучень. Наприклад: 疑いを挟む – *піддавати сумніву*. При цьому, перший компонент, тобто 疑い, перекладається як *сумніви* і слово вжите у прямому значенні, а другий компонент – 挟む – перекладається як *затискати* і слово вжите в переносному значенні, завдяки чому і утворюється фразеологізм. 頭を絞る – *ламати голову*, де 頭 – *голова* , а絞る – *стискати, вичавлювати* і вжито у переносному значенні; 本音を吐く – *розкрити справжні наміри*, де 本音 – *справжні наміри*, а 吐く – *нудити* і вжито у переносному значенні; 腹を決める, де 腹 – *живіт* вжито у переносному, а 決める – *встановлювати, вирішувати*.

Фразеологічні вислови – стійкі звороти, які є семантично неподільними й у процесі мовлення відтворюються як сталі мовні одиниці, одначе складаються зі слів із вільним значенням. Вони по суті нічим не відрізняються від вільних

словосполучень, тільки мають сталий, готовий склад. Заміна компонентів виразу на синонімічні є неможливою. Вони поділяються на два типи:

– вислови комунікативного типу (речення) – це прислів'я та приказки, крилаті вислови тощо. Наприклад: 黙っているのは承知のしるし – *мовчання* – знак згоди;

– вислови номінативного типу — мовні кліше. Наприклад: 一線を画する – *провести межу*.

Як бачимо, особливістю японської мови є об'єднання слів у синтаксично не оформлені комплекси, тобто у складні одиниці, які не є складними словами, але не є і словосполученнями. Такий тип зв'язку називають «словозчепленням». Прикладом словозчеплення є 本末転倒 – *робити все не в тому порядку* (*ставити віз попереду коня*) [4, 203].

Основні методи перекладу фразеологічних одиниць в умовах наявності безеквівалентних лексичних утворень. При перекладі японських прислів'їв чи приказок, перекладач може зустрітися із рядом проблем, таких як омонімія, багатозначність, відмінність мислення японців від нашого, але найбільша з цих проблем – це відсутність еквіваленту для фразеологічної одиниці, образний зміст тощо, це те, що називають безеквівалентною лексикою (БЕЛ), коректніше, на наш погляд, – безеквівалентними лексичними утвореннями.

Щоб якнайточніше перекласти прислів'я чи приказки, необхідно для початку визначити, чи наявна така ж фразеологічна одиниця в мові перекладу і чи відповідає вона за значенням. Якщо еквівалент відсутній, необхідно підібрати такі прислів'я чи приказки, в яких відмінна тільки будова. Якщо таких нема, тоді варто шукати слова, що за значенням відповідають компонентам одиниці, яка перекладається. Тільки після того, як перекладач упевниться, що жодний із способів неможливий, він може використати такі прислів'я чи приказки, що відповідають тільки за значенням і повністю відмінні за структурною оформленістю.

Можна виділити певні методи перекладу прислів'їв та приказок з однієї мови іншою. Для наведення прикладів ми використали словник, укладений Н. І. Васіною «Так говорят японцы. Крылатые фразы на японском и русском языках» [7].

1. Оптимальним перекладацьким рішенням є пошук ідентичної фразеологічної одиниці. Цей тип відповідностей зазвичай називають фразеологічними еквівалентами. При використанні таких відповідностей зберігається весь комплекс значень одиниці, що перекладається. Використання такої відповідності

дає змогу найбільш повно відтворити іншомовний фразеологізм, і перекладач перш за все намагається його відшукати. Однак при цьому слід враховувати дві обставини, що обмежують можливість застосування першого виду фразеологічних відповідностей.

По-перше, фразеологічних еквівалентів порівняно небагато. Найчастіше вони виявляються у так званих інтернаціональних фразеологізмів, запозичених обома мовами з якоїсь третьої мови, головним чином, латини або грецької.

По-друге, як зазначає В. Н. Комісаров, при запозиченні обома мовами одного і того ж фразеологізму його значення в одному з них може змінитися, і в результаті ці фразеологізми виявляться подібними за формою, але різними за змістом [6].

Як приклад розглянемо фразеологічний вислів: 悪事千里に伝わる ー перекладемо буквально як *поганий вчинок рознесеться на тисячу рі*, маємо еквівалент у російській мові *добрая слава лежит, а худая бежит*. Цей еквівалент не повний, але побудований на тих самих образах, обидва вирази мають однакове емоційне забарвлення, проте відрізняються за будовою речення. Повних еквівалентів дуже мало, оскільки японська та російська (або українська) мови мають різні принципи побудови речення. Існують ідентичні прислів'я та приказки, проте вони не містять у собі безеквівалентної лексики. Лише як приклад можна навести такий вираз: 火のない所に煙は立たない – *нема диму без вогню*. Використання цих виразів в японській та українській (російській) мовах ідентичне. Або 二兎を追うものは一兎も追えず – *за двома зайцями поженешся – жодного не впіймаєш*.

2. Як зазначає В. Н. Комісаров, другий тип фразеологічних відповідностей представляють так звані фразеологічні аналоги. У разі відсутності фразеологічного еквівалента, слід підібрати фразеологізм з таким же переносним значенням, заснованим на іншому образі. Слід також враховувати, що стилістичне або емоційне забарвлення не завжди збігаються. В цьому випадку взаємозаміна неможлива. Також варто звертати увагу на стилістичні невідповідності, оскільки деякі прислів'я та приказки можуть використовуватися лише в розмовному стилі, або тільки в якомусь іншому стилі. Тобто при перекладі краще шукати такі еквіваленти, які будуть емоційно не забарвлені.

Наприклад, розглянемо таку фразеологічну одиницю: 人の褌で相撲を取る, що дослівно перекладається як *боротися в чужому фундоші*. Проте цей вираз має і еквівалент в нашій мові – *чужими руками жар загрібати*. В цьому виразі наявні два безеквівалентні слова – 褌 (*фундоші*) – це

пов'язка на стегна у борців сумо і тому, власне, 相撲 (*сумо*) – вид спорту, боротьба спортсменів-важкоатлетів. До речі, якщо говорити про способи перекладу безеквівалентної лексики, у дослівному перекладі 褌 передано за допомогою методу транскрибування, а 相撲を取る – методом генералізації, тобто тут видове поняття (*сумо*) замінене на родове (*боротьба*). Наведений вираз можна перекладати двома способами – методом фразеологічних аналогів чи методом калькування. І той і той метод є допустимим, в залежності від контексту та мети, якої хоче досягти перекладач.

Ще одним прикладом може стати вислів: 花より団子, що дослівно можна перекласти як *рисові кульки кращі за квіти*, В книзі Н. І. Васіної «Так говорят японцы. Крылатые фразы на японском и русском языках» наводиться переклад *лучше лепешка, чем цветок* і надається пояснення внизу сторінки до слова 団子 (*данго*). Такий вираз має еквівалент і в українській мові – *слів густо, а в животі пусто*. І знову бачимо, що фразеологічний вираз можна перекласти двома способами. Н. І. Васіна використовує ще третій – описовий метод, виносячи пояснення у низ сторінки. Також Н. І. Васіна використовує метод генералізації, замінюючи *данго* на *лепешка*; а у варіанті перекладу, що наведений у цій роботі, використано описовий метод, тобто *данго* передано словосполученням *рисові кульки*.

Далі розглянемо ще одне прислів'я 朝起きは三文の得, що має таке ж образне значення, як і наше прислів'я *хто рано встає, тому Бог дає*, а буквально перекладається як *ранішнє вставання приносить три мони прибутку*. У буквальному перекладі слово 文 перекладаємо транскрибуванням. Знову перекладач має вибір між перекладом буквальним, зі збереженням культурного колориту, чи використання українського еквіваленту. Проте, оскільки вираз не має емоційного забарвлення, що може змінити зміст тексту, у якому вжито прислів'я, доцільніше буде використати наш еквівалент, якщо контекст не вимагає саме японського варіанту. Або вжити японський варіант і у дужках або внизу сторінки вказати український, чи навпаки.

Японські прислів'я та приказки мають найбільше саме таких еквівалентів із спільним значенням, але побудованих на інших образах. Проте здебільшого вони мають однакове використання. Ще приклади такого перекладу: 仏の顔も三度 – *будь-якому терпінню є межа* (буквально *і Будда розлютиться, якщо його більше трьох разів по обличчю погладити*); 地獄で仏 – *зустріти Будду у пеклі* (екв. *друг пізнається в біді*); 弘法筆を選ばず – *Кобо пензлик не обирає*, або *для Кобо будь-який пензлик добрий*, еквівалентом до виразу є прис-

лів'я *у поганого танцівника завжди підлога винна*. Тобто можемо побачити, що таких виразів достатньо в японській мові, до деяких навіть є по кілька еквівалентів. Наприклад, до такого фразеологізму 弘法筆を選ばず також можна дібрати відповідник *поганому танцівнику ноги заважають, у поганого косаря коса винна* тощо.

3. Калькування, або послівний переклад, іноді допустимі, хоча цей метод не завжди є ефективним. Цікаво, що часом перекладачам вдається впровадити в мову перекладу, і навіть культуру, нову фразеологічну одиницю. Як зазначає Л. Ф. Дмитрієва з співавторами, калькування фразеологічних одиниць може бути застосоване лише в тому випадку, якщо в результаті виходить вираз, образність якого легко сприймається читачем, що бачить його в перекладі, і не створює враження неприродності [8].

Такий метод має певні переваги і досить широко використовується в перекладацькій практиці. При цьому зберігається образний лад оригіналу, що дуже важливо при перекладі художнього тексту. Цей спосіб часто використовують навіть і за наявності еквіваленту, оскільки він дає можливість уникнути труднощів при пошуку еквіваленту по словниках, чи труднощі, які виникають, коли в оригіналі образ обігрується для створення розгорнутої метафори тощо. Також В. Н. Комісаров зазначає, що особливістю створення кальки є те, що вона має нагадувати крилатий вираз за своєю будовою та звучанням. Тому іноді доцільно наблизити такий вираз до вже існуючого, із заміною образів, слів тощо.

Наприклад, розглянемо вираз: 酒は百薬の長, перекладається як *саке перше із ста ліків,* або Н. І. Васіна також пропонує варіант *саке – кращі ліки*. Отриманий вираз є досить афористичним за звучанням, і можна сказати, що такий переклад закріпився за виразом, оскільки при доборі матеріалу було помічено, що саме *саке – кращі ліки* наводять як переклад цього фразеологізму найчастіше, чи наводять принаймні при переліку варіантів перекладу. Слово 酒 (*саке*) у цьому випадку є безеквівалентним і передано за методом транскрибування.

Ще один приклад: 新しい酒は新しい革袋に盛れ перекладемо як *нове вино наливай в нову тару*. Н. І. Васіна пропонує перекладати 革袋 як *мехи,* і у такому варіанті вираз набуває афористичного звучання. Це стає можливим, оскільки подібний вираз вжито в Євангелії від Матвія. Саме слово є застарілим, що також притаманне для прислів'їв та приказок. Тобто маємо: *новое вино на-*

ливай в новые мехи. До речі, при перекладі слова 酒 (*саке*) використано метод генералізації, а саме – узагальнення *саке* під словом *вино*.

Вираз 命は槿花の露の如し перекладемо *життя людини скороминуще як ранкова роса*, проте звучання виразу трохи змінено, якщо перекладати послівно, отримаємо *життя подібне до роси на квітці*, при цьому генералізуємо слово 槿花 (*кінка*), що перекладається як *квітка сірійської троянди*. Вираз змінено для надання йому більш філософського звучання. Оскільки ранкова роса швидко зникає, при перекладі робимо висновок і порівнюємо життя із ранковою росою. Тобто тут ще використано і метод модуляції, коли вираз доповнюється висновками, зробленими із слів початкового виразу. У кальці Н. І. Васіна упускає слово 槿花 (*кінка*), що порівнює життя просто із росою, але у японському виразі це слово надає ще більшого відтінку минущості, оскільки ця троянда розквітає тільки зранку. Наступний вираз 始めは人酒を飲む、中頃は酒酒を飲む、終りは酒人を飲む перекладемо як *спочатку людина п'є саке, потім саке п'є саке, а в кінці саке п'є людину*. Цей фразеологізм просто перекладено послівно, слово 酒 (*саке*) тут безеквівалентне і передано за допомогою методу транскрибування.

4. Ще один метод для перекладу іншомовних прислів'їв та приказок – це описовий переклад. Їм послуговуються у тому випадку, якщо не знайдено еквіваленту до прислів'я чи приказки та вислів не підлягає дослівному перекладу. Тоді перекладач пояснює зміст фразеологічного вислову. У контексті цей шлях перекладу самостійного значення не має, так як у будь-якому випадку перекладач буде намагатися «вплести» зміст фразеологічної одиниці в загальний таким чином, щоб правильно були передані всі елементи тексту в цілому, тобто скористається контекстуальним перекладом [8, 64].

Як приклад розглянемо фразеологізм 足を洗う, який перекладач може перекласти як дослівно – *омити ноги*, дібрати подібний варіант – *умити руки*, або пояснити у своєму перекладі *припинити займатися чимось неналежним* тощо. Знову ж таки, все залежить від стилістики тексту та бажання перекладача.

Ще один приклад такого перекладу: 右手円を描き左手方をえがく, тобто *одночасно двох різних справ не зробиш* (дослівно – *однією рукою круг, а іншою квадрат одразу не накреслиш*).

Фразеологізм 江戸の敵を長崎で討つ можемо розтлумачити в тексті як *вивалити злість на непричетну людину* (букв. *напасти в Нагасакі на свого ворога з м. Едо*).

5. При перекладі текстів культурно-історичної тематики, застосовують калькування поряд з поясненням в максимально стислому вигляді. Такий вид перекладу називається подвійним, або паралельним.

Наприклад, 借りる時の恵比寿顔返す時の閻魔顔, у тексті перекладемо як *коли займає – обличчя Ебісу, коли віддає – Емма*, а у дужках чи внизу сторінки пояснюємо, що Ебісу – бог багатства та торгівлі, а Емма – це володар Аду. Також може пояснюватись значення вислову. Якщо імена богів буде генералізовано, наприклад, на *янгол* та *демон*, можливе пояснення в іншому вигляді, коли біля прислів'я ставиться зірочка, а внизу сторінки перекладач вказує, в якому вигляді вживається воно в мові оригіналу та розшифровує значення.

Ще один приклад прислів'я: 帯に短し襷に長し – *для обі* занадто коротко, а для тасукі** – довго* (*ні риба ні м'ясо; букв. ні те ні се*). Тут: ***обі*** – пояс кімоно, а ****тасукі*** – шнур для підв'язування рукавів. Або ще приклад:

海老で鯛*を釣る – *ловити морського карася на креветок* (тобто *жертвувати меншим заради більшого*). Тут: ***鯛 (тай)** – *морський карась* (загальна назва декількох видів, частіше за все – червоного пагра).

6. Контекстуальний переклад. Найчастіше про контекстуальний переклад ми згадуємо при відсутності еквівалентів і аналогів – коли фразеологізм доводиться передавати нефразеологічними засобами.

Цей метод полягає у заміні словникового відповідника при перекладі контекстуальним, логічно з ним пов'язаним. У цьому випадку перекладач звертає увагу на відповідності, які слово може мати в контексті на відміну від його значень, наведених в словнику. Цей прийом також буде доречний, якщо стиль тексту чи контекст не допускає вживання народного вислову. При використанні цього методу вислів намагаються обійти, «розчинивши» його в тексті. Немає чітких правил по використанню цього методу, кожного разу перекладач має перекладати залежно від конкретного випадку [9].

Розглянемо на прикладі такого виразу: **悪事身に返る**, що має еквівалент *як стукне, так і грюкне*, але у, наприклад, офіційному тексті чи публіцистичному, такий переклад буде недоречним, тоді перекладач може перекласти як *погане до тебе і повернеться*, що не є послівним перекладом і не є словниковим еквівалентом.

Вже наведений вище фразеологізм 借りる時の地蔵顔返す時の閻魔顔 у тексті перекладач може обіграти, оскільки складно підібрати еквівалент, що буде точно передавати зміст та мати таке ж емоційне забарвлення. У тексті може-

мо зустріти, наприклад, *коли настав час віддавати борг, то він показав своє справжнє обличчя* тощо.

Нерідко буває, що перекладач має змогу обирати між кількома методами. Тоді він обирає найбільш доречний варіант залежно від контексту чи своїх власних вподобань. Він може якнайточніше передати зміст, відмовившись від передачі національного колориту, обравши повний еквівалент до фразеологічної одиниці; а може, навпаки, передати особливості мислення того чи іншого народу, передавши вислів саме тими словами, відмовившись від повної передачі змісту.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного // Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров – Изд-во Московского унив-та, 1973.
2. Паршин А. Теория и практика перевода // А. Паршин – М. : Русский язык. – 2000. – С. 139-153.
3. Шерматова Ш. М. Безэквивалентная лексика в теории перевода / Ш. М. Шерматова //Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. – 2012. – №. 5 (33).
4. Комарницька Т. К. Сучасна японська літературна мова: теоретичний курс: в 2 т. Т. 1. / Т. К. Комарницька, К. Ю. Комісаров. – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. – С. 190-196. С. 202-210.
5. Виноградов В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке / В. В. Виноградов // Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977. – С. 140-161.
6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2002. - С. 58-60.
7. Васина Н. И. Так говорят японцы. Крылатые фразы на японском и русском языках // Н. И. Васина. – М.: Астрель: АСТ. – 2006.
8. Дмитриева Л. Ф. Английский язык. / Л. Ф. Дмитриева, С. Е. Кунцевич, Е. А. Мартинкевич, Н. Ф. Смирнова. – Курс перевода. Книга для студентов. Москва, Ростов–на–Дону. 2005. – С. 31-33. С. 62-66.
9. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Международные отношения. – 1980. – С. 196-197.
10. Конрад Н. И. Большой японско-русский словарь / Н. И. Конрад. – 1970. – С. 1776.

11. Степаненко В. А. Безэквивалентная лексика и пути формирования поликультурной компетенции (на примере сравнительного лингвокультурологического анализа фразеологических единиц) / В. А. Степаненко. – М., 2015.

O. Bliednykh

WAYS OF INCREASING EFL STUDENTS' MOTIVATION IN TEACHING LISTENING

Nowadays a lot of linguists prove that listening plays a very important role in foreign language learning. It is a main source of increasing vocabulary and an effective way of speaking and comprehension development. Listening is not just one of the four language skills; it is the most dominant communication skill. Research shows that when we communicate, we spend around 40-50% of our time listening, 25-30% speaking, 11-16% reading and only 9% writing (although the last one might have changed in recent years due to the rise in social media) [3, 9].

Previously it was thought that the skill of listening comprehension can be developed naturally without paying much attention to it, so listening has long been poorly taught at EFL lessons. But the practice showed that it is listening that is so difficult for many students, and it demands attention and special training. Today the situation is changing and the teaching of listening attracts more and more interest of researchers and methodologists. Among them are D. Mendelson, J. Harmer, M. Rost, L. Miller, A. Anderson, T. Lynch, M. Underwood, P. Ur, G. White and others.

The material basis of listening comprehension is an *audiotext*. According to S. Nikolayeva, the main requirements for a listening text are its information content and an interesting plot [1, 122]. What is more, it should have a strict composition structure, contain monothematic information and last no more than six minutes. A lot of researchers also emphasize that an audiotext should evoke listeners' emotional response and have an educational value. While choosing listening materials which can help students to stay motivated during listening comprehension, EFL teachers should give special attention to authentic and learner-authentic texts.

The text is traditionally considered to be *authentic* if originally it was not meant for educational purposes. According to J. Harmer, authentic are such texts that are written by native speakers for a real audience [2, 198]. They can include different TV programmes, phone messages, advertisements, speeches, radio broadcasts, poetry reading, songs, plays etc. Authentic texts are a very important link in the process of

© Bliednykh O., 2017

learning a foreign language since there are not only interesting, motivating and useful for students, but they also bring them to real life, real language and the culture of the native speakers. Authentic texts replicate natural situations and contain information of national specificity of native speakers and it is rather important because lack of such information makes successful communication with a foreigner impossible. Also, as the speech is the perfect example of real spoken language, there are many forms and ways of working on it: paying attention to the accent, working out the pitch of the voice, doing activities based on commonly used phrases and useful expressions.

However, the use of authentic texts can be problematic in EFL classes, because of their complex grammatical structures, difficult words and the individual style of the author. In this case, it is better to use *learner-authentic* materials. They are simplified texts which do not distort the natural use of language and which retain as much as possible of the textual quality and discourse organization of the original.

EFL teachers can make the process of listening comprehension more interesting, challenging and creative by taking into account that the whole listening process is divided into three main stages: *pre-listening*, *while-listening* and *post-listening*.

The *pre-listening stage* is aimed at preparing students for what they are going to listen to. This stage is of great importance because it should not only contain a concrete task to orient students for understanding the information, but also interest them in a topic or situation that will follow. Thus, pre-listening tasks are supposed to generate learners' interest, to build their confidence and facilitate their comprehension of the audiotext [4]. When preparing listening tasks, a teacher should take into account the following factors:

1) check if the activities are suitable;
2) adjust the level of difficulty of the activities;
3) think of the nature and content of the listening text;
4) consider whether the listening work will fill the time available;
5) think about visual aids and decide whether any special equipment will be needed; - think about the interests of the class.

EFL teachers can start the pre-listening stage with setting the context of the passage and then set up a discussion about the topic based on visuals and titles. For example, if students are to do a listening about hobbies, looking at some pictures of different people dancing, singing, painting or cooking will raise their interest and remind students of their own hobbies. Personalization activities are very important

here. A pair- or group-work discussion will bring students into the topic and make them more willing to listen [4].

Then the teacher can ask students to predict the words and expressions which are likely to appear in the listening passage. It will help students to prepare for what they are going to listen to. It is also a good idea to present new vocabulary with the help of such ways as *synonyms*, *definitions*, *guessing from context*, *matching*, etc. In order to memorize the new words or expressions, students can role play the situation or take part in games using the new vocabulary. At last, the teacher can write or ask *guiding questions* concerning the topic and students can try to predict answers before listening.

The *while-listening stage* includes direct listening to the text and doing a number of tasks which can help students understand the audiotext. The teacher should encourage students to focus first on global meaning of the listening passage and then, after the second and third listening, to focus on some specific or detailed information. After listening the text students can compare it with their predictions in the pre-listening phase and do a number of activities. The teacher can ask students to repeat short phrases, to fill in the blanks in the transcript of a passage with some words missing while listening, to complete sentences or cross out the unnecessary word. Students can also be asked to tick a list of words, to match items that have the same meaning as those they hear or give the right order for a series of pictures [5, 195].

The *post-listening stage* is necessary to estimate how well students understood the text. It also allows the teacher to move easily from listening to another language skill, such as speaking or writing. Students can give their own opinions concerning what they have heard, recall and summarize the information and answer questions. They can also take part in role plays, interviews or debates, where they can discuss solutions to the problems associated with the passages heard and then write an essay on this topic [5, 195].

Taking everything into account, there are some useful tips concerning choosing listening activities:

- choose an activity that should be both interesting and challenging for the students as this will draw their attention;
- choose an audiotext according to the main requirements that were mentioned above;
- keep the while-listening activities fairly short or else the students might lose their concentration and become bored;

select listening activities and exercises according to the students' level of proficiency;

- give special attention to authentic and learner-authentic texts;

try to use different types of pre-, while- and post-listening activities which can stimulate listeners' interest.

REFERENCES:

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під керівн.С. Ю. Ніколаєвої.– К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.

2. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – [3rd ed.] – Essex : Pearson Education Limited, 2004. – 371 p.

3. Mendelsohn D. J. Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner / D. J. Mendelsohn. – San Diego: Dominie Press, 1994. – 141 p.

4. Pre-listening activities [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.teachingenglish.org.uk/article/pre-listening-activities

5. Yagang F. Listening: Problems and Solutions / F. Yagang // Teacher Development Making the Right Moves. Selected Articles from the English Teaching Forum 1989 – 1993; [ed. by T. Kral]. – English Language Programs Division United States Information Agency Washington, D. C., 1994. – P. 189-196.

К. С. Бондар, М. Ю. Шевченко

ОСНОВНІ ЛІНГВІСТИЧНІ ПАРАМЕТРИ ПАРФУМЕРНОГО ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСУ

Парфумерний дискурс є одним із видів інституціонального дискурсу. Це тип професійної комунікації, пов'язаний зі створенням, виробництвом, рекламою, захистом, оцінкою, маркетингом та продажем парфумерної продукції.

Парфумерний дискурс представляє собою складно організоване, багатоаспектне утворення. В ньому взаємодіють законодавчий (правовий) дискурс (зокрема, це стосується сфери виробництва та продажу парфумерної продукції), рекламно-парфумерний дискурс, науково-парфумерний, академічний дискурс парфумерного мистецтва, парфумерний медіадискурс та комерційний дискурс. В свою чергу, в кожному підвиді цього дискурсу можна знайти поліфонічні включення історичного, мистецтвознавчого, медичного, музичного, кулінарного, психологічного та інших дискурсів. Головна роль при цьому належить влас-

© К. С. Бондар, М. Ю. Шевченко, 2017

не ольфакторному дискурсу у сфері професійної комунікації. Парфумерний дискурс можна віднести до типу гібридних дискурсів. Також слід зазначити, що парфумерний дискурс є креолізованим дискурсом, який використовує вербальний, іконічний та графічний коди [1, 89].

Для цього типу дискурсу характерні такі параметри:

- учасники парфумерного дискурсу:
- адресанти: парфумери, парфумерні критики, парфумерні мистецтвознавці, викладачі парфумерної справи, парфумерні дизайнери, журналісти;
- адресати: читачі, замовники, споживачі;
- хронотоп, тобто прототипне місце: лабораторія парфумера, магазин, журнал, каталог, текстовий простір, віртуальний простір;
- мета дискурсу – проінформувати професійне товариство та споживача (потенційного покупця) про створення нового аромату, здійснити вплив, створити рекламну кампанію;
- орієнтація на естетичні, утилітарно-функціональні цінності. Запах пов'язаний з емоційною сферою, приємний запах, пахощі відсилають до гарного самопочуття, позитивної психологічної установки, розгляду культурологічного аспекту запаху;

ключовий концепт: створення нового аромату, створення парфуму;

стратегії: інформуюча, стимулююча до покупки, мотивуюча.

Дискурс представляє собою розгалужену та складну систему, особливо це стосується інтернет-комунікації, яка є складною комбінацією дискурсів. Згідно цього, доцільним є виділити парфумерний інтернет-дискурс, що розуміється як тематично сфокусований на описі запаху.

Мовна репрезентація того чи іншого аромату, що є в мережі Інтернет, може мати різноманітний характер, наприклад, науковий, в рамках якого визначення «нюхового» феномену у його відношенні до парфумерії має усталену термінологічну основу. Таким чином, запах отримує спеціальні номінації-характеристики, наприклад: *aldéhydique, poudré, hésperidé* тощо.

Деяку прагматичну адаптацію у відповідності до орієнтації на виняткову аудиторію науковий текст отримує в рекламі парфумерної продукції. Вона характеризується особливим способом побудови текстів, наявністю не тільки професійної лексики, але і різноманітних стилістичних прийомів як засобів впливу на реципієнта [2, 85].

Метафори є універсальним засобом та інструментом, які допомагають правильно представити запахи як в рекламному, так і в інших видах дискурсу

(наприклад, споживацькому). В першому випадку ціль адресанта – це намагання викликати позитивні емоції у реципієнта та, відповідно, сприяти тому, щоб продати товар. У другому випадку метою є надання характеристики парфумерній продукції самим реципієнтом, вираження своєї думки та оцінки.

Необхідно зазначити, що одоричний образ часто замінюється образом реальної людини – користувача парфумів, з яким адресат може себе ідентифікувати або якому він намагається відповідати. Ще одним засобом презентації запаху в рекламі парфумерії є вказівка на його реальний, природний прототип, завдяки якому з'явився парфум, або ж перерахування компонентів, нот, які складають запах.

Хоча основна увага в рекламі парфумів майже завжди зосереджується на візуальному представленні, мова також є важливим засобом передачі повідомлення про запах. Сучасна телевізійна реклама майже повністю відмовилась від вербальних засобів, проте в Інтернет-рекламі знаходимо, поряд із привабливими фото, дуже компактні тексти, які містять інформацію про запах і намагаються описати його ольфактивні якості. Наприклад: *«Un parfum d'insouciance et de légèreté pour celles qui aiment afficher jeunesse et joie de vivre. L'Eau de Toilette Naturelle exprime cette féminité spontanée»; «Les nouvelles fragrances hautement féminines et attractives ne laisseront personne indifférent»; «Les notes de tête, les notes de coeur, les notes de base d'un parfum».* На основі цих прикладів можна виокремити такі ольфакторні метафоричні концепти: запах – легкість, запах – жіночність, запах – вік, запах – атракція. Таким чином, для ольфакторого інтернет-дискурсу характерна апеляція до більш ефемерного, фантастичного, невідомого. Такі описи парфумерних продуктів більше приваблюють покупців, аніж відомі усім метафоричні концепти запаху, що помітно у вищезазначених прикладах.

Окрім лексичних засобів, які використовують виробники для презентації запаху, доцільним також буде розглянути тексти, створені її адресатами, безпосередніми користувачами парфумерії. Ці тексти представлені у мережі Інтернет на парфумерних форумах. Основною метою такого типу повідомлень є вираження власної думки, яка стосується аромату. Наприклад: *«Un parfum jeune et dynamique!», «Ce parfum sent l'été», «Il me va comme un gant!», «Un des parfums fétiches», «La première eau de toilette de marque que j'ai porté à mon adolescence. Cela me rappelle des souvenirs»*, – звідки виділимо такі метафоричні концепти: запах – вік, запах – пора року, запах – предмет одягу, запах – фетиш, запах – спогади.

Носії мови у цьому випадку не є експертами та професіоналами у сфері парфумерного мистецтва, тому не в повній мірі володіють термінологією. У зв'язку з цим, важливим є не тільки поділитися своїм судженням щодо товару, структурувати свій власний досвід, але й обговорити, яким чином уявлення про запах можна вербалізувати. Покупці намагаються описують запах максимально суб'єктивно, апелюючи до предметів та фактів, які є частиною повсякденної діяльності людини.

Отже, основними функційними характеристиками французького парфумерного дискурсу є його інформативність, термінологічність та образність. Комунікативний простір Інтернету, таким чином, представляє собою унікальний «полігон» для побудови віртуальної мовної особистості засобами її саморепрезентації та творчої самореалізації, адже парфуми – це не просто аромат, це праця парфумера, дизайнера, спеціаліста по рекламі та багатьох інших фахівців. Створення запаху – це здебільшого не наука, а особливе мистецтво, яке має свої правила та закони.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Зыховская Н. Л. Изучение теории одорической вербализации в отечественной филологии / Н. Л. Зыховская // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2012. – №68. – С. 87–96.
2. Моисеева С. А. Прилагательные осязательного восприятия как объект номинации и синестетических переносов / С. А. Моисеева, Ж. А. Бубырева // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – №2. – С. 84–88.
3. Риндисбахер Х. Д. От запаха к слову: моделирование значений в романе П. Зюскинда «Парфюмер» / Х. Д. Риндисбахер // Новое литературное обозрение. – 2000. – №3. – С. 86–101.
4. Шевченко І. С. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен / І .С. Шевченко – Харків: Константа, 2005. – 356 с.

І. В. Бондаренко, І. П. Мамчич

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З ТОПООНОМАСТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ

Слова української мови, як і будь-якої іншої, мають різну природу лексичних значень: 1) виконують називну роль (прямо називають предмети і явища

© Бондаренко І. В., Мамчич І. П., 2017

об'єктивного світу: *книжка, відвага, природа*); 2) виконують вторинну роль називання, через що набувають у контексті переносного значення: *Ой вигострю* ***товариша***(у значенні *«ножа»*), *засуну в халяву та піду шукати правди і тієї слави* (Т. Шевченко);3) виконують роль елемента фразеологізму. У цьому випадку слова реалізують свої значення лише у сполученні з іншими: *берегти як зіницю ока, теревені правити, грати першу скрипку*.

Фразеологічні одиниці подібні до слів: і слова, і фразеологізми не створюють щоразу у процесі мовлення, а вживають як готові одиниці;фразеологізми, як і слова, можуть уходити до синонімічних рядів та антонімічних пар.

Фразеологізмом називають лексико-граматичну єдність двох і більше компонентів, що граматично організовані за моделлю словосполучення чи речення. Вона має цілісне значення і відтворюється в мовленні за традицією або автоматично, наприклад: *байдики бити* (ледарювати); *показати, де раки зимують* (провчити, покарати); *лебедина пісня* (останній вияв таланту); *стати на ноги* (одужати) [3,721]. Фразеологічні одиниці надають мовленню виразності, влучності та емоційності. Одним з різновидів фразеологічних одиниць є прислів'я та приказки – паремії.

Усі паремії за природою образно-експресивні. Серед них багато таких, які мають у своєму складі топоніми, що зумовлюють їхнє значення та його відтінки.

Більшість паремій, що було залучено до аналізу, є багатокомпонентними, тобто уїхньому складі виділяємо більше ніж три слова: *Бідний, бідний, пане Степане! Не попав, небоже, на Запоріжжя, не найшов гаразд шляху* [1, 203], *Прийшли з Бозни та чорзна-що верзли* [1, 174] тощо. Утім, трапляються серед них і дво-, трикомпонентні: *Не зразу Львів збудовано* [1, 288], *Городня – голодня* [1, 288] та інші. Власне фразеологізми із топоономастичним компонентом є набагато компактнішими за паремії і всі мають у своєму складі два (*Китайська грамота* [2, 36]) або чотири (*Почому в Тростянці гребінці* [2, 36]) компоненти.

Майже половина із досліджуваних паремій (загальна кількість – 96) має римовану структуру. Рима може охоплювати всю паремію (*І в Від****ні*** *люди бід****ні*** [1, 15], *І в Києві і в Харко****ві*** *– всюди злидні однако****ві*** [1, 30] тощо) або ж окремо дві зазвичай рівноправні частини виразу: *Що таке Амери****ка****, спитай у Калени****ка****: Їздив по гро****ші****, а привіз гниди та во****ші*** [1, 15], *На кого біда напа****де****, то до Києва й****де****; А як біда минеть****ся****, то він і з Броварів вернеть****ся*** [1, 42] та інші). Трапляються й такі паремії, у яких римованою є лише частина, навантажена ос-

новним смислом, або між двома римованими частинами є неримовані: *На Поділ**лю** хліб по кіл**лю**, а ковбасами хліб загороджений* [1, 175]*, Сосни**ця** – розкішни**ця**, великі вжитки: кругом во**да**, а всередині бі**да*** [1, 288] тощо. Римованість фрази сприяє легшому запам'ятовуванню паремії.

За частиномовною належністю в пареміях з топоономастичним компонентом можна виділити граматичні та неграматичні види рим.

Граматичні:

– іменникова (*У Попівці хліб **по копійці**, а в Перекопі хліб **по копі*** [1, 288], *З **Вересочі** повилазили**очі***[1, 288]);

– дієслівна (*На кого біда **нападе**, то до Києва **йде**; а як біда **минеться**, то він і з Броварів **вернеться*** [1, 42], *Про Київ **не жахайсь**, Волиня**пригортайсь**, а Покуття **тримайсь***[1, 288]).

Неграматичні:

– іменник і дієслово (*Більше, турок, **за Дунай** виходити **не*** **думай** [1, 206], *Піти **на Низ**, щоб ніхто голови **не*** **гриз** [1, 207]);

– іменник і прикметник (*І **в Відні** люди **бідні*** [1, 15], *І в Києві і **в Харкові** – всюди злидні **однакові*** [1, 30]);

– іменник і прислівник (*Дон **Доном**, а найкраще **дома*** [1, 201]);

– іменник і займенник (*Або будем **на Русі**, або пропадемо **усі*** [1, 201]) тощо.

Слід зазначити, що більшість паремій – це речення різних типів. За метою висловлення їх можна поділити на:

– **розповідні** (*На кого біда нападе, то до Києва йде; а як біда минеться, то він і з Броварів вернеться* [1, 42], *Пани однакові, що в нас, що в Харкові* [1, 109]);

– **питальні** (але всі вони є риторичними) (*А ви часом не з Брехунівки?* [1, 171], *Де ти поза Уманню ходиш?* [1, 417]);

– **спонукальні** (*Іди, зима, до Бучина, бо вже нам надокучила* [1, 240], *Про Київ не жахайсь, Волиня пригортайсь, а Покуття тримайсь* [1, 288]);

За синтаксичною структурою паремії неоднорідні. Вони можуть мати структуру простих або складних речень. Серед простих можна виділити:

– **двоскладні** (*І в Відні люди бідні* [1, 15], *Як хан долізе до Криму* [1, 203]);

– **односкладні** (*Добувсь, як під Очаковим* [1, 205]);

– **поширені** (*Подарунки за Дніпром без штанів ходять* [1, 314], *Дурний і в Києві не купить розуму* [1, 392]);

– **непоширені** (*Городня – голодня* [1, 288]);

– **повні** (*Старший Галич відо Львова* [1, 288], *В Хоролі всього доволі* [1, 288]);

– **неповні** (переважно у діалогах) *(«Здоров, брат! А відкіль ти?» – «З Печенюг!» – «А жінка є?» – «Є!» – «А дітки?» – «Аякже!» – «А хлібець?» – «У-гу-гу»* [1, 288], *– Відкіль? – З Ромна – А що? – Воли – Почім? – Без п'яти* [1, 768]).

Серед складних виявлено:

– **безсполучникові** (*Підеш до Печери – ляжеш спать без вечері* [1, 214]);

– **складносурядні** (*Або будем на Русі, або пропадемо усі* [1, 201]);

– **складнопідрядні** (*Гола та Теплинський ліс, де чумаків бере біс* [1, 91], *Не один Гаврилко, що в Полоцьку* [1, 128]);

– **змішані** (із сурядним, підрядним і/або безсполучниковим зв'язком) (*Що таке Америка, спитай у Каленика: їздив по гроші, а привіз гниди та воші* [1, 15], *На кого біда нападе, то до Києва йде; а як біда минеться, то він і з Броварів вернеться* [1, 42]).

Топоніми у складі паремій найчастіше виражені називним (*Що таке **Америка**, спитай у Каленика: їздив по гроші, а привіз гниди та воші* [1, 15], *Де Папа, там і **Рим*** [1, 132]), родовим (*Старший Галич відо**Львова***[1, 288]), знахідним (*Пройти **Крим** і **Рим*** [1, 80], *Піти на **Низ**, щоб ніхто голови не гриз* [4, 207]) та місцевим (*І **в Києві** і **в Харкові** – всюди злидні однакові* [1, 30], *Ой на річці, **на Йордані**, нема хліба, підем далі* [1, 74]) відмінками іменників, а в складі фразеологізмів – відносними прикметниками (***китайська** грамота* [2, 36], ***конотопська** відьма* [2, 64]).

Найчастотнішим щодо вживання постає топонім «Київ» – він наявний у 14 пареміях, тому що це місто завжди було центральним в історії України. Менш частотними постають топоніми «Краків» (у 4 пареміях), «Рим» (у 4 пареміях), «Крим» (у 3 пареміях), «Луг» (у 3 пареміях), «Русь» (у 3 пареміях), «Україна» (у 3 пареміях) тощо.

Усі топоніми можуть бути погруповані за семантикою, а фразеологізми і паремії із топоономастичним компонентом – за змістом відповідно до сфери життя, яку вони описують. Їхнє значення може залежати від прямого значення топоніма, що входить до їх складу, або від історичного контексту, у якому цей топонім зазвичай уживають. Наприклад, у паремії *Гола та Теплинський ліс, де чумаків бере біс* [1, 91] основний смисл закодовано в історії Теплинського лісу. Колись у ньому жили гайдамаки, що нападали на чумаків та грабували їх або навіть убивали, тому й паремії топонім надає негативного відтінку значення.

Також на загальну семантику паремії впливають ті відтінки значення, якими носії самостійно наділяють той чи той топонім. Прислів'я *Попи однакові, що в нас, що в Кракові* [1, 222] має негативну конотацію щодо священнослужителів та влади взагалі через те, що народ уважав більшість з них нечистими на руку, а в Кракові приблизно з 1000 року розташовувалася резиденція єпископа, тобто керівника церковного життя кожної єпархії в більшості християнських церков. За панування Казимира Відновителя це місто стало головною князівською резиденцією, що також робило його осередком влади.

Деякі топоніми у складі фразеологізмів постали з метою закцентувати увагу на тому чи тому аспекті життя або характеру людини. Наприклад, у паремії *А ви часом не з* ***Брехунівки****?* [1, 171] топонім «*Брехунівка*» утворено від слова «*брехун*» за допомогою суфіксів *-ів-* та *-к-* і вжито, щоб підкреслити ваду людини.

Значення самого топоніма в межах того чи того фразеологізму або паремії не завжди є конкретним, тобто не завжди вказує на те місце, яке він позначає реально. Воно може бути абстрактним і вказувати на певну просторову належність чи навпаки її відсутність, як то – «інше місце» (*Провадь мене і до Вєни, а не зробиш пана з мене* [1, 203]), «усюди» (*І в Києві і в Харкові – всюди злидні однакові* [1, 30]) або «ніде» (*Дурний і в Києві не купить розуму* [1, 392]) у разі заперечення.

Отже, фразеологізми із топоономастичним компонентом за структурою можуть бути доволі різноманітними, а топоніми в їхньому складі безпосередньо вливають на значення стійких виразів та їх відтінки.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Бойкова В. Українські народні прислів'я та приказки / В. Бойкова, Й. Багмут, А. Багмут. – К. : Державне видавництво художньої літератури, 1963. – 792 с.
2. Ужченко В. Фразеологічний словник української мови / В. Ужченко, Д. Ужченко. – К. : Освіта, 1998. – 224 с.
3. Українська мова. Енциклопедія. – К. : Укр. енциклопедія, 2000. – 752 с.

Д. С. Бондарчук, Г. В. Дащенко

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ПЕРЕКЛАДУ КИТАЙСЬКИХ ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТІВ НА ЄВРОПЕЙСЬКІ МОВИ

[2]Наука про переклад є відносно молодим розділом лінгвістики і навіть основні її питання досі остаточно не вирішені. Так, власне визначення термі-

© Д. С. Бондарчук, Г. В. Дащенко, 2017

ну «художній переклад» взагалі часто зводиться до загальних фраз на кшталт «переклад – це природній сплав науки та мистецтва» [2, 5]. Відбувається це через те, що спеціаліст в процесі перекладу має враховувати широке коло питань. Так, наприклад, перекладач має розуміти традиції країни, з мови якої перекладає, усвідомлювати специфіку особистості автора, чиї тексти перекладає, психологію його творчості.

Особливо гостро стоїть питання перекладу зі східних мов, зокрема китайської, адже процес передачі як формальних особливостей, так і змістових ускладнюється мовною та світоглядною специфікою Китаю. В різні часи кожному перекладачу, який торкався перекладу китайської поезії, доводилося самостійно формулювати свою перекладацьку стратегію.

Історія китайської поезії на Заході нараховує всього близько ста п'ятдесяти років. Причиною цьому стала, по-перше, закритість Китаю, а по-друге, недостатня зацікавленість саме цією, мистецькою сферою життя таємничої країни. До того ж, переклад поезії видавався знавцям надто складним завданням. Один із класиків синології Ж.-П. Абель-Ремюза у 1822 році зазначав: «Китайська поезія дійсно не піддається перекладу, та варто додати, що часто вона не піддається навіть розумінню» [9, 220].

Першовідкривачем китайської поезії для європейського читача стала французька письменниця та поетеса Жюдіт Готьє (1845 – 1917). У 1867 році видано збірку перекладів китайської поезії «Le Livre de jade». Ця збірка пережила кілька видань (останнє у 2004 році) [9, 218] та була перекладена на десяток іноземних мов. Але не варто перебільшувати якість цих перекладів. Вони мають неточності настільки серйозні, що майже дві треті поезій збірки так і не вдалося ідентифікувати. Більше того, деякі поезії приписані Лі Бо та Ду Фу дослідники нині вважають віршами власного авторства Готьє [9, 220]. Тим не менш, незважаючи на такі неточності, у 1977 році на симпозіумі, присвяченому китайській поезії, поет та перекладач Кеннет Рексрот визнав ці переклади в історичному сенсі надзвичайно цінними.

Важливою віхою у вивченні китайської поезії та перекладацьких спробах стало своєрідне співробітництво етнографа Ернеста Фенолози та його послідовника, поета Езри Паунда. Е. Фенолоза висував досить своєрідні ідеї щодо природи ієрогліфа: «У природі немає справжнього іменника, ізольованого предмету, але кожен предмет по суті є кінцевим пунктом або, скоріше, місцем перетину дій – так схильне уявляти їх китайське світорозуміння» [8, 10]. Не дивно, що науковим товариством Фенолоза не був сприйнятий, адже

таке трактування ієрогліфа є досить слабо обґрунтованим. З іншого боку, йому вдалося помітити певні особливості давньої китайської мови.

Езра Паунд розвинув ідеї Фенолози у новий перекладацький метод, який назвав «ideogrammic translation», в основу якого він поклав думку про те, що китайську поезію треба не осмислювати логічно, але сприймати образи ідеограм очима як зображення сутності явища [3, 1]. І, хоча його принципи досі викликають суперечки, доказом успіху Паунда-перекладача можемо вважати успішні зразки перекладів та вплив, який він справив на багатьох перекладачів, зокрема, на відомого британського синолога А. Грехема [4, 13].

Дискутивним питанням серед європейських перекладачів є, серед іншого, питання збереження рими. Так, Джон Тернер наполягав на збережені рими. Крім цього, є цікавим його варіант передачі китайської тональної системи. Він відштовхувався від поділу тонів на «нерівні» (rough) та «рівні» (smooth) та пропонував використати асонанс, а саме передавати «рівні» тони складами з дзвінкими приголосними [9, 53]. З іншого боку, такі відомі учені, як Теодор Сейворі та Артур Вейлі не вважають за потрібне спроби збереження рими, пояснюючи це тим, що «якщо перекладач використовує риму, то неможливо заради неї не пожертвувати змістом» [7, 196].

Якщо говорити про вітчизняний переклад китайської поезії, то перш за все варто звертатися до російськомовних перекладів. Причиною цьому є досить бідна історія україномовних художніх перекладів китайської поезії. Наразі єдиною порівняно об’ємною збіркою є хрестоматія китайської літератури, упорядкована Н. В. Коломійцем та Я. В. Шекерою.

Що стосується перекладів на російську мову, зазначимо, що перша публікація російського перекладу китайської поезії відбулась в 1856 році. Це був вірш А. А. Фета під назвою «Тінь (переклад з китайської)». Хвиля зацікавленості китайською поезією мала місце на початку XX століття у період «срібного віку» російської літератури, і саме у XX сторіччі народжуються російські перекладацькі школи китайської поезії. На сьогодні найавторитетнішими вважаються дві з них. Це школа В. М. Алексєєва та школа формально-фонетичного перекладу Л. З. Ейдліна. Кожна з цих шкіл з різних позицій підходила до проблем перекладу китайської поезії, а отже знаходила власні шляхи вирішення цих проблем. Пропонуємо розглянути провідні принципи цих шкіл детальніше.

Почнемо зі школи Л. З. Ейдліна. Загалом, проблеми, виділені ним, лежали у сфері структурування російського тексту перекладу таким чином,

щоб він передавав особливості китайської фонетики. Першою особливістю є думка про необхідність зберегти оригінальний об'єм твору, що підштовхує перекладача до пошуку єдиного еквіваленту кожному ієрогліфу [1, 2]. Для китайської мови взагалі та для поезії зокрема надзвичайно важлива полісемантичність ієрогліфа, усі її логічні зв'язки будуються на асоціативних зв'язках, на багатстві значень.

Наступним важливим пунктом є необхідність збереження прийому паралельних рядків та ритмічного контуру поезії. Під цим розуміємо передачу кількості ієрогліфів кількістю віршових стоп і відповідність ієрогліфу одного рядка ієрогліфа іншого. Реалізувати ці принципи на практиці досить складно. Принципом, за який Л. Ейдліна нині критикують, є те, що стосується передачі власне сенсу твору. Він пропонує передавати «ті почуття, які викладає китайська поезія» [6, 8].

Тим не менш, задля реалізації наведених принципів Леонід Залманович пропонує відмовитися від передачі рими. Варто зазначити, що китайський вірш є в певному сенсі гіперримованим. Але китайська рима будується на основі двох складових: фіналі (кінцевої частини складу) та тону. Для рими в російській мові лише кінцевого звуку буде недостатньо, а передача тону і зовсім є недоступною. Спроба дотриматися подоби китайської рими може надати перекладу враження штучності, але це не привід відмовлятися від рими зовсім.

Інші методи вирішення наведених проблем пропонує школа В. М. Алексєєва. Його пропозиції досить вдало сформулював та використовував його учень Л. Н. Меншиков. Так, він визнає, що передати тональну систему китайської поезії неможливо, можна тільки підібрати адекватний варіант передачі з використанням звичної нам силабо-тонічної системи. На противагу поглядам Л. Ейдліна, Л. Н. Меншиков вважає за необхідне зберігати риму у звичному для російської мови вигляді [5]. Що стосується питання організації рядка, то Л. Н. Меншиков говорить про необхідність збільшення об'єму вірша. Так виникає проблема переобтяження перекладу. Тому пропонується за цезурою поділити один китайський рядок, перетворивши його на два російські [5] . Це зберігає цезуру у перекладі та допомагає в організації рядка, робить його дещо легшим для сприйняття читачем. Але Л. Н. Меншиков погоджується із принципом Л. Ейдліна щодо співвідношення «один китайський склад – одна російська віршована стопа».

Усі вказані методи перекладу, звісно, мають право на життя, але, коли мова йде про таку специфічну сферу як китайська поезія, їх використання має бути ретельно продуманим та обґрунтованим, адже поезія потребує влучної передачі використаних образів з усім їх символічним наповненням.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Городецкая О. М. Поэтика иероглифа (Размышление переводчика) / О. М. Городецкая // Восток: Афро-азиатские общества: история и современность. – 2002 . – №6. – С. 5-24 .
2. Казакова Т. А. Художественный перевод: учебное пособие / Т. А. Казакова – СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2002. – 112 с.
3. Липин Г. В. Эзра Паунд-переводчик: лингвофилософская концепция освоения культуры Востока / Г. В. Липин // Вісник Дніпропетровського університету. Серія : Мовознавство. – Дніпропетровськ: ДНУ, 2013. – Т. 21, вип. 19. – 324 с.
4. Малявин В. В. Китайские импровизации Паунда / В. В. Малявин [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://www.daolao.ru/Confucius/Pound/pound_ch.htm (15.03.2017)
5. Меньшиков Л. Н. О китайской поэзии / Л. Н. Меньшиков [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/menshikov.shtml (10.03.2017)
6. Эйдлин Л. З. Китайская классическая поэзия / Классическая поэзия Индии, Китая, Кореи, Вьетнама, Японии. – М., Худ. литература, 1972. — 925 с.
7. Chan Sin-wai A Dictionary of Translation Technology / Sin-wai Chan – Hong Kong: The Chinese University Press, 2004. – 643 с.
8. Fenolloza E. The Chinese Written Character as a Medium for Poetry / Editor E.Pound [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://pileface.com/sollers/IMG/pdf/The_Chinese_Written_Character_As_A_Medium_For_Poetry_Ernest_Fenollosa-Ezra_Pound_.pdf (10.03.2017)
9. Turner J. Translating Chinese Poetry – My Aim and Scope / J. Turner // Towards a History of Translating / editor Lawrence Wang-chi Wong – 2013. – С. 91-102

М. І. Бречка, О. І. Панченко

ВІРШ РОБЕРТА ФРОСТА «QUESTION»: СПРОБА ВЛАСНОЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Переклад є одним з найдавніших видів діяльності, коло питань, які охоплює поняття «перекладу», досить широке. З однієї мови іншою перекладаються

© Бречка М.І., Панченко О.І., 2017

художня проза, публіцистика, наукові та науково-популярні книги з різноманітних галузей знань, дипломатичні документи, ділові папери, статті та виступи політичних діячів, промови ораторів, газетна інформація, а також досить поширеним є переклад поезії, саме на нього ми б і хотіли звернути увагу у нашій роботі.

Переклад віршів – це досить складний процес, значною мірою не просто беземоційна передача змісту тексту, а творчість, адже тут ви можете виконати переказ оригіналу у прозі чи створити новий поетичний твір, адекватний оригіналу за змістом та формою. Кожна мова вирізняється своїми, тільки їй властивими засобами, особливостями та властивості у такій мірі, що аби передати вірно той чи інший образ або фразу, у перекладі їх потрібно зовсім змінити. На думку відомого вченого та літературознавця М. Гаспарова, кожен розмір вірша від природи має своєрідне змістове забарвлення, його нелегко визначити, розпізнати, воно чисто емоційне [1, 53]. Роберт Фрост своїми словами про загибель поезії під час її перекладу кинув своєрідний виклик перекладачам, тому саме на його творчість ми звернули увагу.

Темою статті є аналіз перекладу поезії Роберта Фроста «Question» та спроба власної перекладацької інтерпретації. **Актуальність** теми статті зумовлена постійним процесом розвитку та пошуку нових ідей у галузі художнього перекладу, а також невеликою базою перекладів саме досліджуваної поезії.

Метою дослідницької роботи є виявлення особливостей перекладу вірша англійського автора українською та російською мовами. Для досягнення поставленої мети ми проаналізували декілька перекладів сучасних перекладачів, а також представили власний варіант перекладу поезії.

Роберта Фроста вважають одним з найвидатніших американських поетів XX ст., він був улюбленим поетом Й. Бродського та В. Набокова. У його творах часто зображуються сцени із сільського життя в Новій Англії початку двадцятого століття, які він використовував для вивчення складних соціально-філософських тем. У різні роки перекладом його творчості займалися Віталій Коротич, Дмитро Павличко, Валерій Бойченко, Микола Удовиченко [4].

Та незважаючи на зображення досить зрозумілих для читача сцен з життя, у поезії Фроста, за словами В. Топорова, рядок спершу має конкретний зміст, вдруге – метафоричний, а при поєднанні цих двох змістів – виходить метафізичний [5].

Тож давайте спочатку проаналізуємо оригінал поезії:

A Question

A voice said, Look me in the stars
And tell me truly, men of earth,
If all the soul-and-body scars
Were not too much to pay for birth [6].

Вірш вирізняється лаконічністю та змістовністю рядків, перехресним римуванням (римуються між собою 1-3, 2-4 рядки), чоловічою римою, однорідна (римуються тільки іменники). Якщо звернути увагу на звуки, то можна відзначити такий художній засіб, як алітерація (t, l, s). За віршованим розміром, ми дійшли висновку, що перед нами чотиристопний ямб.

Тепер порівняємо різні варіанти перекладів:

Питання

Голос мовить, на мене гляньте у зірках
І скажіть правдиво, земні люди,
Не завелика плата за народження
Усі ті души-й-тіла шрами? [7]

Проаналізувавши цей переклад, можна сказати, що він написаний білим віршем, не має рими; можна прослідкувати ямбічне віршування; алітерація (ж, ш). Третій та четвертий рядки поміняли місцями, спостерігається дослівний переклад поезії.

Серед перекладів російською мовою ми проаналізували такі зразки:

Вопрос

1) Промолвил Голос в небесах: Ответь правдиво, сын Земли! И тело в шрамах, и душа – Не много ль платишь ты за жизнь? [8] *Переклад Н.Колєснікової*	Перекладачеві вдалося зберегти перехресне римування та чоловічу риму, ямбічне віршування. Одне речення, з якого складається оригінал вірша, розділене на два, тим самим утворюючи оклик та риторичне запитання. Складне слово «soul-and-body» вдалося передати за рахунок повтору сполучника «и».
2) Тоже видишь в звездах, Мерцанье, как у людей? Будет душа в шрамах Плата с рожденья страшней [9] *Переклад П. Трапєзнікова*	Перекладачеві також вдалося зберегти перехресне римування, але тут жіноча рима чергується з чоловічою; алітерація (ж, ш, д). Одне речення, з якого складається оригінал вірша, також розділене на два, але утворює

	тільки звичайне запитання та стверджувальне речення.
3) "Землянин, – грянул глас с небес – Окупит ли твоё рожденье Все раны страждущих телес И все душевные мученья?" [10]	Збережена перехресна рима, також жіноча рима чергується з чоловічою; алітерація (д), асонанс (е). Риторичне запитання, як і в оригіналі передане одним реченням. Цікавим є використання архаїзму – слова «телеса».

Загалом, узагальнивши аналіз, можна сказати, що переклади вирізняються застосуванням схожих художніх засобів (алітерація), намагаються дотримуватися римування та віршування відповідно до оригіналу. У порівнянні з українською інтерпретацією, російські варіанти не тільки передають зміст твору (буквальність), а і намагаються спеціально підібраними словами, звеличити здавалося б примітивні на перший погляд речення.

Свою інтерпретацію ми також робили російською мовою, тож давайте порівняємо:

Вопрос

Глас молвил: «В небо посмотри
И честный дай ответ мне, человек:
Действительно ли шрамы все твои
Та плата за твой век?»

Під час перекладу нам вдалося зберегти перехресне римування, чоловічу риму, а також віршований розмір. У нашому перекладі також є алітерація (т, л) та асонанс (е, о). Також можна виокремити використання застарілого слова «глас».

Підводячи підсумок зробленого аналізу, хотілося б зазначити, що художній переклад поезії є тим напрямком, розвиток та процес формування якого не припиняються, бо це не тільки технічність перекладача, а і творчий процес, який неможливий без гарної уяви та натхнення, який має за мету не передати слово, а скоріше показати читачеві його суть, що є досить нелегким завданням!

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Гаспаров М. Л. Метр и смисл/ М. Л. Гаспаров – М.: Фортуна ЭЛ, 2012. – 416 с.

2. Особенности перевода стихотворений с английского языка на русский язык // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам VI студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. — М.: «МЦНО». — 2013 — № 6(6) / [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/6(6).pdf
3. Роберт Фрост «Время поговорить» [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: http://magazines.russ.ru/ural/2001/6/frost.html
4. Стріха М. «Інший» Роберт Фрост / Стріха М. - . Всесвіт. - № 11-12, 2010. [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: http://www.vsesvit-journal.com/old/content/view/805/41/
5. Фрост Р. Неизбранная дорога. – СПб.: Кристалл, 2000. – (Б-ка мировой лит. Малая серия) [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: http://lib.ru/POEZIQ/FROST/stihi.txt_with-big-pictures.html
6.[Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: https://www.poetryfoundation.org/poems-and-poets/poets/detail/robert-frost#about
7.[Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: https.blogspot.com/2014/04/robert-frost.html?m=0
8.[Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: https://www.stihi.ru/2011/08/24/275
9.[Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: https://www.chitalnya.ru/work/932220/
10.[Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: http://samlib.ru/k/korman_w_m/600poetryofrobertfrost.shtml

О. І. Броженець, А. І. Анісімова

СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПТУ «МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА» В МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Світ розвивається по шляху інтернаціоналізації. Знання іноземних мов сьогодні − не тільки культурна, але й економічна потреба. Володіння іноземними мовами в наші дні стало одним з найважливіших засобів соціалізації, успішності в професійній діяльності. Це пояснюється тим, що світ стає більш відкритим, полікультурним, активно інтенсифікуються міжнародні економічні, культурні та політичні контакти [3].

[3] © Броженець О. І., Анісімова А. І., 2017

Саме тому, численні роботи, які присвячені проблемам мультилінгвізму та мультилінгвальної освіти [7; 10], свідчать про те, що питання мультилінгвальної освіти є досить актуальним в сучасному світі.

Аналіз теоретичної літератури, що присвячена особливостям мультилінгвальної освіти (МО), дає змогу стверджувати, що важливість МО як засобу отримання спеціальних та професійних знань, як компонента поглибленої мовної освіти визначається, перш за все, загальною всесвітньою тенденцією до євроінтеграції в економічній, культурній, та політичній сферах. В освітній сфері ця тенденція обумовлює прагнення до інтеграції предметного знання, направленості на пізнання цілісної картини світу [4, 25].

Характерною рисою сучасних лінгвістичних досліджень є спроба реконструкції духовного універсу людей різноманітних культурно-історичних спільнот. Виявлення й аналіз найважливіших універсальних категорій, що визначають категорії людської свідомості, неможливі без вивчення мовної картини, у якій відображений образ світу певного етносу. Мовну картину світу (МКС) визначають як спосіб відбиття реальності у свідомості людини, що полягає у сприйнятті цієї реальності через призму мовних та національних особливостей, притаманних певному мовному колективу, інтерпретацію навколишнього світу за національними структурно-концептуальними канонами [6].

На сучасному етапі лінгвістичних пошуків важливе місце посідає питання особливостей представлення знань у мові та свідомості людини (Болдирєв Н.Н., Вербицька А., Кубрякова О.С., Попова З.Д. та ін.). Ці питання розглядає когнітивна лінгвістика. Саме завдяки когнітивним дослідженням у науковий обіг ввели такі актуальні сьогодні поняття, як «концепт», «концептуальний аналіз», «концептуальна картина світу».

Концепти як згустки культури відображають мовні моделі, або МКС. Народ як носій мови, культури, звичаїв, традицій творить свою національно-мовну картину світу [1, 27].

Ширше визначення концепту, на нашу думку, подають автори видання «Краткий словарь когнитивных терминов», де концепт – «це термін, що служить для пояснення одиниць ментальних або психічних ресурсів нашої свідомості та тієї інформаційної структури, яка відбиває знання і досвід людини: оперативно-змістова одиниця пам`яті, ментального лексикону, концептуальної системи та мови мозку, всієї картини світу, відбитої в людській психіці» [2, 56].

Численність дефініцій концепту приводять до дискусій, передусім у питанні вербалізації концепту. Думки учених розділились: одні допускають мож-

ливість повної вербалізації концепту (А. Бабушкін); інші обстоюють його невербальну природу: концепт – це чистий смисл, що не набув мовних форм як першосмисл (В. Колесов); треті бачать концепт частково вербалізованим феноменом [5, 310].

Дослідження семантики мовних одиниць дає змогу отримати доступ до змісту концептів як розумових одиниць.

Проаналізувавши тлумачні словники сучасної англійської мови [7; 9], ми виявили, як саме лексична одиниця (ЛО) MULTILINGUALISM визначається там. Ми з'ясували, що ЛО є похідною від прикметника MULTILINGUAL:

1) able to speak several different languages well;

2) written or spoken in several different languages [9, 932].

На підставі поданих визначень, можна зробити висновок, що існують два основні інтегральні семантичні компоненти, які можуть бути виявлені у семантичній структурі концепту багатомовності: «здатність мовця» і «засіб зв'язку», і вони належать до ядра концепту, а також прямого називання поняття − MULTILINGUALISM.

У ході дослідження було виявлено, що найчисельніша група ЛО, що формують концепт MULTILINGUALISM є EDUCATION, де ключовим поняттям виступає людина. Про це свідчить хоча б той факт, що чисельність його лексичних актуалізаторів суттєво більша від інших концептуальних угруповань. Людина безпосередньо чи опосередковано дотична до сфери освіти і має багатовекторні асоціативно-когнітивні характеристики. ЛО зводяться до спільного родового поняття «член суспільства, який бере активну участь в освітньому процесі». Отже, ядро цього концептополя утворюють поняття, представлені: − іменниками: academic, academician, bookworm, classmate, educationalist, educator, headmaster, instructor, learner, lecturer, literate/illiterate, mentor, professor, pupil, scholar, student, teacher, teaching, trainee, trainer, tutor; − дієсловами: teach, train; − прикметниками: bookish, educable, educated, learned, literate, omniscient, pedantic, tutorial.

Таким чином, аналіз фактичного матеріалу дає нам змогу стверджувати, що концепт «MULTILINGUAL EDUCATION» включає в себе такі ЛО: the role of relative language status on the attitudes, motivation and multilingual competence of students; to incorporate other languages and other varieties of English into the classrooms and the curriculum; to compare how various languages express ideas; educational language planning; studies of grammatical aspects of bilingual speech;

L2 language learning and use; L2 acquisition; adoption of L2 words and underlying concepts into the L1 and others.

Отже, ми можемо зробити висновок, що концепт MULTILINGUAL EDUCATION представлений в сучасній англійській мові значною кількістю ЛО і має широку і розвинену лексичну і семантичну структуру. На нашу думку, це можна пояснити тим, що вчені продовжують аналізувати феномен багатомовності з різних точок зору. Саме тому словесне уявлення концепту багатомовності вимагає подальшого розгляду.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Вільчинська Т. Основні підходи до визначення концепту в лінгвістичній парадигмі / Т. Вільчинська // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія : Мовознавство. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2009. – Вип. 2 (17) 2007 – С. 26 – 33.
2. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов. / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г.Панкрац. – М. : Наука, 1988. – С.90
3. Новгородова Е. Е. Определение содержания самостоятельной работы студентов по ИЯ с учетом их специальности. / Е.Е. Новгородова // Психология, социология и педагогика. – Апрель 2014. – № 2
4. Певзнер М. Н. Билингвальное образование в эпоху глобализации: монография / М. Н. Певзнер, А. Г. Ширин. – Великий Новгород, 2010.
5. Селіванова О.О. Світ свідомості в мові. Мир сознания в языке / Олена Селіванова. – Черкаси : Ю. 7. Чабаненко, 2012. – 488 с.
6. Штерн І. Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики : енцикл. слов. / І. Б. Штерн. – К. : АртЕк, 1998. – 336 с.
7. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. – Fourth Edition. – Cambridge : Cambridge University Press, 2013.
8. Dewaele J. Multilingualism, Empathy, and Multicompetence / J. Dewaele, L. Wei // International Journal of Multilingualism. – 2012. – P. 1–15.
9. Longman Dictionary of Contemporary English. – Fifth Edition. – Harlow : Pearson Education, Longman, 2009.
10. Wilton A. Multilingualism and foreign language learning / A. Wilton // Handbook of Foreign Languge Communication and Learning, K. Knapp & B. Seidlhofer (eds). – Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. – P. 45–78.

A. Bystrova

THE CHOICE OF READING MATERIAL IN HOME-READING CLASSES IN SECONDARY SCHOOL

In the modern society reading is a fundamental skill which all modern education depends on. It makes available any kind of information so that a person can get access to the centuries-old experience of the mankind. Reading promotes language and memory development, stimulates imagination, broadens outlook and improves language understanding. It is an effective means of teaching different speech habits and skills. Without doubt, there is a strong correlation between reading and academic success, as it is the best way of acquiring a large vocabulary, enhancing creativity and immersion in another cultural atmosphere.

Home-reading classes are an essential part of educational process in senior secondary schools. They promote better acquisition of the target language, expand students' knowledge of the cultural background of the country whose language they learn.

Choosing appropriate reading material is one of the constituents of the success in teaching reading. However, EFL teachers may face a number of difficulties selecting a text to be used in the classroom.

Evaluating texts for developing reading skills, teachers should take into account three main criteria. *Suitability of content* is considered to be the most important criterion which implies correspondence of the text to learners' interests and its relevance to their needs [6, 170]. In order to evaluate the text from this point of view, the teacher should find out if the text interests the students, whether it is relevant to their needs, and if it represents the type of material that the learners will use outside the classroom [6, 171]. The second essential criterion is called *exploitability*. Any text used in the classroom should develop students' competence as readers. Not only content but also language makes a reading lesson successful. The text which may be used by the teacher fully and effectively for teaching purposes is exploitable. The third criterion is *readability*, it defines whether the text has an appropriate combination of structural and lexical difficulty, which makes it understandable for readers [6, 174].

© Bystrova A., 2017

While choosing suitable reading material for senior secondary school students, teachers should remember that there are *authentic* and *learner-authentic* texts. Authentic texts are also called original texts, and this name speaks for itself: these are texts originally written in a language which is under study to be used by foreign language community. They exhibit the characteristics of true discourse being informative, emotionally rich, coherent and clearly organized [6, 177]. These texts enable learners to interact with the language and content rather than the form. Also, authentic stories or novels can be motivating for students as they reflect cultural peculiarities and national mentality of native speakers.

However, not every authentic text may be used effectively in teaching reading to EFL students in secondary school. Not being written for language learners, authentic texts may be linguistically too challenging for them and not correspond to their level of proficiency, age and even mentality.

To overcome the problems created by difficult authentic texts, either adaptation or composition of texts by authors of English textbooks is possible. Learner-authentic or adapted texts are simplified or specially written materials designed for language learners. They are also called semi-authentic. Adaptation involves removing barriers to understanding, it makes the text cognitively simple. As a result, it corresponds to the students' age, their interests, level of proficiency and usually conforms to traditional social norms. R. Scarcella and R. Oxford believe that adapted authentic texts are characterized by simplification of grammar, repetition of the main idea, reduction of unfamiliar vocabulary, omission of the author's remarks and examples or addition of some elements which make reading comprehension easier [1, 15].

Adapting authentic materials, EFL teachers must be very careful as they may remove the basic qualities of the text as discourse, so it is important not to go too far. While simplifying texts, they should retain new words if the meaning can be guessed from the context. Also, it is not recommended to insert discourse markers (*because, although,* etc.) if students can work out the relationships between sentences without them. Above all, it is necessary to retain "as much as possible of the textual quality and discourse organization of the original" [6, 178].

Nevertheless, however good a simplification is, something is always lost; this is why some researchers claim that it is necessary to use authentic materials in teaching foreign languages. According to Zh. Tomusiak, authentic materials offer real language that is contextually rich and culturally pertinent. They awaken readers' interest in studying foreign literature, they are a source of socio-cultural information which helps learners to get acquainted with the culture, history and national traditions

of the country of the target language. Authentic materials stimulate learners' thinking exciting associations with their personal experience, affecting their feelings and emotions and helping to develop their artistic taste [4, 100].

Most authentic texts that are used in home-reading classes are literary texts or fiction. According to J. F. Savage, fiction is realistic works, consisting of stories that attempt to portray people and events as they are in real life [7, 38]. The benefits of using fiction are as follows: it helps students to understand the culture of the language which is under study; it is highly motivating, as well as it deeply influences readers' emotional state; it develops their creative thinking and intellectual abilities, encourages discussions, in this way, helping to overcome the fear of speaking; it is of great educational value as it broadens learners' minds, expands their vocabulary and interpretative abilities. Besides, fiction contains a lot of valuable information to be used outside the classroom: analysing, discussing and interpreting the situations, characters and their actions in fiction, students get valuable experience which may be used further in real life.

The most suitable genre of fiction which is widely used in home-reading classes at high school is a short story. The most important advantage of using a short story is its shortness. It gives a teacher an opportunity to work thoroughly with the whole text and create a lot of different tasks based on the same content. A short story gives EFL students an opportunity to understand clearly the main idea and to comprehend the author's message, as it is usually concentrated on one problem. Furthermore, it has a compelling plot, which grabs the reader from the first line and drives towards a sudden, unexpected revelation. That makes it captivating and therefore motivating, encouraging discussion and developing learners' creative thinking.

In home-reading classes at senior secondary school students deal with various texts that are different in style, content, form and structure. All of them should be interesting and have something new to EFL students. These materials should be of educational value, help learners in enriching their knowledge of the target language and at the same time be easy enough for their comprehension in order to get pleasure from reading in the target language. According to the first innovative variant of the Program of Teaching Foreign Languages in Ukraine which was based on the principles of communicative teaching, learner-centred approach, learner's autonomy and skills integration, senior secondary school students are supposed to understand pieces of modern adapted literary prose. Texts which are used in reading classes may contain up to 5-6% of unknown words the meaning of which can be guessed from the

context and 3% of unfamiliar words which do not prevent from comprehending the text as a whole [5, 37].

To sum up, the choice of reading materials is one of the main components of successful EFL teaching. It is of great importance and therefore should be given much consideration. Whether authentic or not, texts should serve the needs of learners and encourage them for further studying.

REFERENCES:

1. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам //Е.В. Носонович // Иностранные языки в школе.– 2000.– № 1.– С. 11–15.
2. Носонович Е. В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – №2. – С. 6-12.
3. Носонович Е. В. Параметры аутентичного учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – №1. – С. 11-18.
4. Томусяк Ж. Читаємо в оригіналі: Урок домашнього читання в старших классах (на прикладі роману Стендаля «Червоне і чорне» / Ж. Томусяк // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 4. – С. 100-102.
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова, 2-12 класи / під ред. О. Смірнової, С. Толодної. – К.: Шкільний світ, 2001. – 43 с.
6. Nuttall Ch. Teaching Reading Skills in a Foreign Language / Ch. Nuttall. – Oxford: MacMillan, 1998. – 282p.
7. Savage J. F. Teaching Reading Using Literature / J. F. Savage. – Boston College, 1994. – 464 p.

Науковий керівник Лук’яненко Л. М.

І. В. Варич, В.В. Яшкіна

ЛІНГВОСТИЛІСТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТА ЙОГО МІСЦЕ СЕРЕД МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

На сучасному етапі дослідження художнього слова письменника найчастіше використовують лінгвостилістичний аналіз, зокрема для виявлення стилістичних особливостей мови автора. Загалом лінгвостилістичний аналіз передбачає інтерпретацію художнього твору як виразу авторської свідомості, і дає змогу встановити художню та смислову значущість окремих елементів мовної структури, визначити функціональну роль актуалізованих у контексті одиниць.

Цікавий той факт, що коріння цього методу сягають ще часів Стародавньої Греції й Риму. Тонкі спостереження над текстом знаходимо у мовознавців Стародавнього Сходу та у староіндійських учених, які детально вивчали лінгвістику й поетику. Також до лінгвістичних особливостей тексту зверталися й середньовічні вчені, зокрема Фома Аквінський.

Цей метод відносно недавно розвинувся в Україні (на початку ХХ століття). Уперше, у 1917 році науковці заговорили про нього з точки зору лінгвістичного аналізу, який є частиною лінгвостилістичного. Таким чином, як метод дослідження художнього твору в Україні вперше з'являється в праці «Начерк стилістики, поетики і риторики з додатком про красу мови і будову вірша» Костянтина Костяківського, видана 1917 р. у Вінніпезі [4, 11]. Робота К. Костяківського стала гарним поштовхом для подальшого розвитку методу. Згодом з цієї точки зору текст починають досліджувати та друкувати праці такі письменники, як Г. Винокур, В. Виноградов, Л. Щерба, Є. Курилович, Ю. Лотман та інші.

Підґрунтя для цього методу заклали такі видатні українські мовознавці, як О. Потебня та Л. Булаховський. О. Потебня наголошував на тому, що естетико-стилістичний аналіз художніх творів є першим щаблем загального вивчення літературної мови .

У свою чергу Л. Булаховський вважав, що мовні портрети окремих письменників, їх індивідуально-художня манера письма вплітаються в мовний контекст усієї епохи. Він стверджував, що вирішальна роль у створенні художнього образу, зокрема ідейно-образного цілого, яким є художній твір, належить мові [1, 37].

На сучасному етапі існує декілька тлумачень лінгвістичного аналізу. Якщо розглядати лінгвістичний аналіз як окрему дисципліну, то український учений Іван Ковалик дає таке визначення: «Лінгвістичний аналіз тексту – окрема наукова галузь, яка вивчає лінгвістичні одиниці, спираючись на зв'язки або відношення між ними, встановлені в межах однієї мови в певний період її розвитку, тобто на певному синхронному зрізі» [4, 19].

Якщо трактувати це поняття як метод, то знайдемо дещо інші визначення. Так, О. О. Селіванова інтерпретує його, по-перше, як «спосіб організації пізнавальної й дослідницької діяльності з метою вивчення явищ і закономірностей

© Варич І.В., Яшкіна В.В., 2017

мови як об’єкта лінгвістики», по-друге, як «систему процедур аналізу мовних явищ та перевірки отриманих результатів» [5, 339].

За Тетяною Єщенко, лінгвостилістичний аналіз тексту – це аналіз тексту, покликаний віднаходити та описувати систему його категорій, визначати своєрідні мовні складники змісту і форми, висвітлювати різновиди зв’язків між окремими частинами [2, 205].

Таким чином, існує декілька визначень лінгвістичного аналізу, які автори розкривають з різних аспектів. Якщо сформулювати трактування цього поняття більш коротко, то лінгвостилістичний аналіз – це вивчення мови художнього твору на всіх рівнях існування тексту, визначення їх ролі в розкритті змісту тексту.

Виділяють два головних етапи лінгвостилістичного аналізу:

1) з’ясування загальної художньої ідеї тексту;
2) аналіз мовних засобів на усіх рівнів.

На першому етапі з’ясовується саме емоційний зміст, який лежить в основі твору, і якою є авторська оцінка зображуваного. Це первинне ознайомлення з художнім текстом на емоційно-чуттєвому рівні.

Згодом застосовується другий етап аналізу, на якому правильність визначення художньої ідеї підтверджується аналізом мовних засобів усіх рівнів: лексичного складу художнього тексту, граматичних форм та тропів, метра, ритму, рими, а також звукового складу поетичного тексту.

І. Кочан зазначає: «Аналіз мови художнього твору пов'язаний з характеристикою прийомів образно-естетичного використання автором мовних елементів різних рівнів, завдання лінгвістичного аналізу – показати ті мовні засоби, за допомогою яких подається ідейно-емоційний зміст літературного твору» [4, 388].

У свою чергу слід зазначити, що існує певна відмінність між лінгвостилістичним аналізом художнього тексту і нехудожнього. Ця відмінність полягає в тому, що для з’ясування змісту першого необхідно виявити підтекст, систему авторських прийомів вираження смислу, з’ясувати естетику образності. Для текстів нехудожніх достатньо знати граматику мови.

Лінгвостилістичний аналіз художнього тексту має певну специфіку, яка виражена в методах цього аналізу. До найуживаніших методів аналізу художніх текстів відносять: метод “explication du text” та метод стилістичного експерименту. Автором першого методу є російський мовознавець Л. В. Щерба, застосовується він здебільшого для аналізу поетичних текстів, сутність якого поля-

гає у визначенні взаємодії «лінгвістичної організації (особливостей архітектоніки, специфіки синтаксичних структур, прийомів і принципів розстановки й розташування слів, форм і типів інтонаційного членування висловлення та ін.) з ідейним, художньо-образним і емоційним змістом тексту» [3, 227]. Другий метод запропонував О. М. Пєшковський – його сутність полягає в «підстановці синонімів до того чи того слова у творі (чи у вилученні якихось слів із нього) й визначення естетичної значимості авторського слова/висловлення, його концептуально-образного та смислового навантаження порівняно з експериментальними текстами» [3, 227].

Виділяють також більш загальний метод, так званий «слово й образ», який орієнтований на «вияв в художньому тексті системи мовних засобів реалізації образно-естетичної функції художнього стилю» [3, 227].

Отже, одним із головних завдань лінгвостилістичного аналізу є вияв в художньому тексті системи мовних засобів реалізації образно-естетичної функції художнього стилю, тобто знайдення художніх образів та засобів, які слугують для створення образності, що відображають певний стиль автора. На сьогодні в Україні досить широко використовують цей аналіз для дослідження мови та стилю письменників. Зокрема, мову М. Бажана вивчає Л. Ставицька, І. Багряного – Н. Сологуб, І. Драча – С. Гречанюк, О. Гончара – С. Головащук, Л. Костенко – Л. Ставицька, Д. Павличка – І. Карий, Г.Тютюнника – Л. Шевченко на інші.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Булаховський Л. А. Слово наукове – слово поетичне/Л. А. Булаховський. // Мовознавство. – К. : Наукова думка, 1983. – №2. – С. 31-43.
2. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту : навчальний. – К. : Академія, 2009 . – 263 с.
3. Кожина М. Н. Стилистический энциклопедический словарь русского язика / М. Н. Кожина. – М. : Флинта: Наука, 2003. – 696 с.
4. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту: Навч. посіб. - 2-ге вид., перероб. та доп. − К.: Знання, 2008 — 423 с.
5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова.— Полтава: Довкілля-К, 2006.— 716 с.

Д. І. Вєргазова, Н. А. Баракатова

ФОРМИ РЕПРОДУКЦІЇ ЧУЖОГО МОВЛЕННЯ У РОМАНІ В. ЛИСА «СОЛО ДЛЯ СОЛОМІЇ»

Заслуга виділення лінгвістичної категорії чужого мовлення належить М. Ломоносову, оскільки саме він увів терміни для позначення її основних понять: «вставна мова» – «пряма і непряма». У другій половині XIX ст. термінологія на позначення чужого мовлення значно поповнюється: «чужа думка», «мова автора», «монолог», «діалог», «монолого-діалогічна форма мовлення», «внутрішній монолог», «авторський монолог» [2, 3].

На сьогодні українському мовознавству відомі такі форми репродукції чужого мовлення: пряма мова, яку передають дослівно, з повним збереженням лексичних, синтаксичних та інтонаційних особливостей; цитата – специфічний різновид прямої мови; непряма мова, що вводить чужу мову в текст як мову автора; та кілька форм, що виникли на периферії прямої та непрямої мов: невласне пряма мова, вільна пряма, здогадна пряма мова, форма переказу. Роман В. Лиса «Соло для Соломії» репрезентує майже усі перелічені способи фіксації чужого мовлення, до того ж у ньому вдалося виокремити новий, властивий лише текстам цього майстра тип – комбіновану мову, яка наближена до прямої, але під час її оформлення не використовуються спеціальні розділові знаки.

У всіх **діалогах** спостерігаємо традиційне пунктуаційне оформлення мови, зокрема йдеться про використання тире перед кожною реплікою:

– Мамо, а в братика або сестрички тоже ни буде тата? Ци буде?

Соломія ледь стримала сльози. Пригорнула доньку.

– У вас є мама. І бабуся, і дідусь, і дєдько Василь. І тітка Варка.

І пожартувати спробувала:

– На тата в мене грошей не хватило [1, 305].

Проте письменник іноді специфічно оформлює діалоги героїв: подає їх у вигляді реплік, розташованих у лапках одна за одною: *«Така моя доля», – сказала собі Соломія. «А яка?» – ци то бісик висунувся і язичка висолопив з-за плеча неїного, а мо', синичка у саду цвірінькнула. «Самотня», – подумки відповіла Соломія* [1, 200]. За правилами українського синтаксису в таких конструкціях між репліками вживають тире, проте письменник виключає його.

© Д. І. Вєргазова, Н. А. Баракатова, 2017

Зазвичай слова автора містять лексеми на позначення процесів мовлення, думання тощо, але подекуди спостерігаємо конструкції, у яких вони називають лише особу мовця. Така мінімізація мовних засобів наближує слова автора до драматургійних ремарок:

Свекруха Марія:

– Куди ти ходила вночі, Соломко?

– Не спалося мені, мамо. На душі тривожно і мулько. Як там Павлик… [1, 129];

– Гарнізувати, – ***Люба.***

– Гарнізувати, – хором видихують [1, 220].

Як специфічний різновид прямої мови В. Лис використовує **цитати** із широко відомих текстів, які можуть виконувати функцію члена речення, у досліджуваному романі – найчастіше означення: *Ще, перш, ніж вона побачила німця й Руфину, котрі завертали на другу вулицю, встигла пригадати, навіть не пригадати, а наче впали звідкись самі, слова: «Юдита припала лицем до землі, посипала собі голову попелом, відкрила волосяницю, в яку була одягнена…»* [1, 63].

У деяких випадках можна простежити усічення засобів **непрямої мови**: *Вона підвела голову. І раптом здалося – тисячі зір просяться бути зіркою, янголом її доньки* [1, 28].

Слід звернути увагу на випадок опущення слова на позначення мовлення у конструкціях з непрямою мовою: *А потому як у гарячці – що світ без неї давно не милий, що його тягло весь час до неї, а відколи в таборі, то казати не тре', як тягло, що лихоманка била, що цілу ніч коло їхнього куреня просидів, сон її вартуючи* [1, 136].

Виділяємо у романі В. Лиса і **здогадну пряму мову**, яка передає ймовірні думки героя, що випливають з його вчинків: *Бабуся порадили помаленьку намочити квітку в холодній воді,* ***мовляв****, запахне* [1, 68].

Невласне пряма мова, як і пряма, висловлюється від імені того, хто говорить, і зберігає його мовні особливості. Проте в ній, як і в непрямій мові, замість форм першої та другої осіб, як правило, виступає форма третьої особи: *Пора б уже дочку мати. Така її новорічна звістка, начеб принесена перебиранням. Ов!* [1, 13].

Часто спостерігаються конструкції характерологічного типу невласне прямої мови. Його елементи (діалектні графони, пейоративні та демінутивні суфікси, оцінно-експресивна лексика зниженого плану) чітко виділяються на

фоні авторської розповіді, створюючи разом з іншими способами передачі чужого слова мовленнєву багатоплановість: *Весна зміцнює Соломіїне бажання довідатися про* ***дитинку*** *– кого ж послав* ***пан Біг? Мо'****, й гріх то,* ***али*** *ж як охота… Бо пора мати* ***дівку*** *побіля тих* ***гицелів. Хлопчисьок*** [1, 14].

Індивідуальний стиль письменника характеризують конструкції, які ми кваліфікуємо як **комбіновані**. За дослівністю відтворення висловлення, за наявністю слів автора вони абсолютно ідентичні прямій мові, проте у них відсутні лапки: *Цею новиною –* ***у мене буде дитина, чуєте, буде дитина*** *– Соломії хотілося поділитися не тільки з усім селом, а з усім світом* [1, 248].

Часто комбінований тип відтворення чужого мовлення проілюстрований монологічними формами: *І де той гриб видерся, бідкається Соломія, од кого, і знов сибе кляне* [1, 269]; *Він почав з того, що* ***ти, Соломко, певно ж, знаєш мою історію. Не буду приховувати – нелегко доводиться самому з дітьми*** [1, 324].

Автор експериментує з комбінованим типом, фіксуючи у такий спосіб не тільки монологи, а й діалогічні висловлення: *Перед від'їздом на фронт навідався на два дні до коханої.* ***Настя****, котра була доволі рішучою дівчиною, в крик –* ***не пущу! Студент: ніяк не можу, слово побратимам дав*** [1, 17]; *Рекомендують обрати головою знову товариша Беза Феодосія Петровича.* ***Гадаємо, ви його підтримаєте, товариші! Ну, чом би не підтримати, свій чоловік, хоть і партизан, і за комір любить закласти*** [1, 302].

Зазвичай пряма мова у діалогах починається з абзацу, і перед нею ставлять тире, що характерне для передавання живого мовлення, проте письменник перетворює діалог комбінованого типу на суцільний текст, очевидно, для того щоб підкреслити потік свідомості героїв та динамічність подій, що розгортаються.

Окрім різноманітних розглянутих конструкцій автор уводить і ті, речення яких належать до **різних типів** фіксації чужого мовлення. У таких конструкціях поєднуються діалогічна пряма мова з непрямою, непряма з невласне прямою, непряма із комбінованим типом: *І вона сказала,* ***що*** *носити дитину, дасть Біг, таки донечку, випало їй у хороший чєс.* ***То як котики вербові розпустяться, на котики більше дивись і очима гладь. А то й руками. На травичку диви зелену*** [1, 19].

Отже, роман В. Лиса «Соло для Соломії» репрезентує не тільки майже усі відомі до сьогодні в мовознавстві форми фіксації чужого мовлення (пряму мову (монологічну та діалогічну), цитати, непряму мову, невласне пряму, здогадну

пряму), а й властивий лише текстам цього майстра тип – комбіновану мову, що ідентична прямій, але оформлена на письмі без спеціальних графічних засобів. Це нововведення підкреслює самобутність та неординарність стилю письменника і вписує В. Лиса у контекст світової літератури, зокрема йдеться про Д. Джойса, який зафіксував монолог Моллі Блум у романі «Уліс» як суцільний потік свідомості без жодного розділового знака.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Лис В. С. Соло для Соломії [Текст]: роман / В. Лис. – Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2015. – 368 с.
2. Чумаков Г. Синтаксис конструкций с чужой речью [Текст] / Г. Чумаков. – К.: Вища шк., 1975. – 220 с.

Т. Ф. Вертелецька, Н. М. Семешко

ДЕЩО ПРО СТИЛІСТИЧНУ ІНТЕРПРЕТАЦІЮ ОПОВІДАНЬ Ф. С. ФІЦДЖЕРАЛЬДА

Наука про інтерпретацію виникла тоді, коли з'явилася потреба в прояснені текстів, написаних застарілими або іноземними мовами. І сьогодні зусилля інтерпретатора спрямовані насамперед на іноземні тексти та тексти минулих епох. Але тексти сучасників часом виявляються ще більш складними для сприйняття, ніж звичні класичні тексти, бо читач постійно стикається з новими, невідомими художніми формами, зміст яких йому часто недоступний. І навіть якщо читач думає, що він все зрозумів, він зазвичай не помічає, що це відчуття виникло у нього завдяки несвідомому спрощенню тексту, ігноруванню незрозумілих елементів. Бачити деталі та різноманітні художні прийоми вчить аналіз, а справлятися з ними, не боятися їх і радіти їхньому різноманіттю вчить інтерпретація [6, 27].

Лінгвостилістична інтерпретація художнього тексту передбачає два ступеня художньо-естетичного пізнання тексту. Перший ступінь — поверхневий. Він обумовлює осмислення естетичного цілого, передбачає уважне читання, знайомство з образами твору, виявлення рефлектуючих мовних крапок, їх ана-

© Т. Ф. Вертелецька, Н. М. Семешко, 2017

ліз, оцінка місця в художній системі письменника. У системі художнього образу необхідно враховувати не тільки «близькі» і «далекі» семантичні властивості слова, але й їх стилістичні рефлекси, звукові й архітектонічні особливості.

Другий ступінь — глибинний. Він розкриває взаємодію художнього твору з мовною і філологічною площинами. Лінгвостилістичне тлумачення тексту на глибинному рівні — філологічне тлумачення — базується на пильній увазі до місця слова в контексті цілого і вимагає якнайтоншого осмислення ідейного призначення і взаємозв'язку усіх одиниць тексту [3, 33].

Американський письменник Ф. С. Фіцджеральд займає особливе місце рівного серед найкращих, відрізняючись неповторною самобутністю. Для усіх його героїв характерна романтичність, ідеалізм, віра у певний ідеал життя. Автор вміло поєднував чуттєву наївність з виразною неупередженістю, так що він майже завжди писав про те, що було глибоко пережито ним особисто. Він вміло передавав тонкі переживання персонажів, тлумачив їх як людина розсудлива.

Серед найбільш уживаних автором стилістичних засобів є повтори. Вони рідко виконують тільки одну функцію в художній прозі Фіцджеральда. Повтори майже завжди поєднують експресивність і функціонально-стилістичні риси, експресивність і емоційність, експресивність і функцію зв'язку між пропозиціями.

В оповіданнях Ф. С. Фіцджеральда повтори дають змогу письменникові створити властиву для його творів атмосферу емоційної напруженості [4, 112]. Наприклад, в оповіданні «Rich boy», прагнучи підкреслити різницю між різними верствами населення, автор пише:

«They are different from you and me… They are different» [6, 1].

Таким чином, ми розуміємо, що автор вважає багатих людей інакшими, і здогадуємось, що далі мова піде саме про них та їх життя.

У ряді оповідань емоційну кульмінацію Ф. С. Фіцджеральд переносить у кінець оповідання, в останній внутрішній монолог героя, в його останню репліку. Тут читач дізнається про справжній настрій героя, який виник у нього в результаті пережитих ним подій, про те, як змінилися погляди героя. У підтексті часто звучить гіркота втрати ілюзій. Ці заключні рядки, як правило, складаються з коротких речень. У них Фіцджеральд також вдало використовує повтори. За приклад можна взяти уривок з оповідання «Winter dreams»:

«Long ago», he said, «long ago, there was something in me, but now that thing is gone. Now that thing is gone. I cannot cry. I cannot care. That thing will come back no more» [6, 90].

Інший стилістичний прийом, широко вживаний Ф. С. Фіцджеральдом, — це відокремлення. За визначенням В. В. Виноградова, відокремлені члени і конструкції представляють собою своєрідні смислові синтаксичні єдності всередині речення, які виділяються засобами інверсії і інтонації, з метою надати більшої виразності поняттям, образам, характеристикам [2, 158]. Наприклад, в оповіданні «Rich boy» автор підкреслює, що ми маємо лише приблизне уявлення про те, якими є насправді багаті люди:

«Besides, if I wrote about his brothers I should have to begin by attacking all the lies that the poor have told about the rich and the rich have told about themselves — such a wild structure they have erected that when we pick up a book about the rich, some instinct prepares us for unreality» [7, 2].

Інтонаційне наростання руйнується, динамічний заряд структури зникає. Інформація, укладена у відокремленні, сприймається як уточнення, деталізація, нагадування і т. п. Наприклад, в оповіданні «Rich boy» автор використовує відокремлення для того, щоб ще раз підкреслити неочікувану закоханість головного героя Енсона, що був досить самовпевненим, у Паулу, яка дивним чином підкорила його своєю «щирістю»:

«But Anson wasn't that sort, and I couldn't understand the attraction of her "sincerity" — that was the thing to say about her — for his keen and somewhat sardonic mind» [7, 3];

«*Nevertheless, they fell in love — and on her terms*» [7, 3].

Умовчання зазвичай є наслідком сильного напливу почуттів, що заважає закінчити промову, чи іноді — небажання продовжити думку.

На думку І. В. Арнольд, в стилістиці тексту слід розрізняти не тільки умовчання, а й близький до нього апозіопезіс [1, 229], обидва ці прийоми функціонують в емоційному обриві висловлювання, але при умовчанні мовець свідомо надає слухачеві можливість здогадатися про щось недоговорене, а при апозіопезісі він дійсно або удавано не може продовжувати мову від хвилювання чи нерішучості, наприклад в оповіданні «Rich boy»:

«*Mother, he's all right! Please don't worry about —*» [7, 4].

В оповіданні «The Bridal Party» апосіопезіс передає вагання та невпевненість головного героя Майкла перед тим, щоб зупинити весілля його коханої дівчини Кароліни, бо він нарешті має достатньо коштів для їх спільного майбутнього, адже отримав великий спадок:

«*It was more than the question of – of -*» [6, 76].

Розглянувши синтаксичні особливості оповідань Ф. С. Фіцджеральда, узагальнимо: специфічною особливістю новел можна вважати вміння створювати, з одного боку, спокійне аргументоване оповідання (чому сприяє відокремлення), яке, з іншого боку, є досить емоційно напруженим і насиченим внутрішньо (завдяки використанню повторів і апозіопезісу).

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов/ И. В. Арнольд – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
2. Виноградов В. В. О теории художественной речи: Уч пособие для филол. специальностей ун-тов и пед. ин-тов. / В. В. Виноградов. – М. : Просвещение, 1979. – 425 с.
3. Донецких Л. И. Слово и мысль в художественном тексте / Л. И. Донецких. – Кишинев: Штиница, 1990. – 167 с.
4. Ивин А. А. Искусство правильно мыслить/А. А. Ивин. – М. : Аспект Пресс, 1990. – 240 с.
5. Матюшкин А. В. Проблемы интерпретации литературного художественного текста: учебное пособие / А. В. Матюшкин; Федеральное агентство по образованию, ГОУВПО «КГПУ». – Петрозаводск : Изд-во КГПУ, 2007. – 190 с.
6. Fitzgerald F. S. All the sad young man / F. S. Fitzgerald. — N. Y. , : Scribner, 1926. - 267 p.
7. Fitzgerald F. S. The Rich Boy / F. S. Fitzgerald. – London, : Hesperus Press, 2003. – 96 p.

Ю. О. Волчкова, Н. О. Лисенко

ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ЕКСПРЕСИВНОСТІ В АНГЛОМОВНИХ АФОРИЗМАХ ПРО КОХАННЯ ТА НЕНАВИСТЬ

У парадигмі текстів особливе місце посідають тексти малого жанру – прислів’я, афоризми, анекдоти та ін. Серед текстів малого жанру вирізняються висловлювання видатних людей, які у стислій формі презентують бачення навколишнього світу. Афоризми стали визначним засобом вираження емоційного та ментального стану людини, обов’язково з елементами повчання. В афоризмах закладена суб’єктивна оцінка реальності, і вони характеризуються високою компресією стилістичних засобів.

Афоризми типізують життєві явища, придають позачасовий і всеохоплюючий характер, не містять точних вказівок на місце і час здійснення певної дії, уся інформація має абстрактний характер. Тобто, головна характеристика афоризмів – генералізація їх значення і, як результат, поява модального смислу. Генералізація значення афоризмів приводить до того, що типовою ситуацією їх застосування є повчання. Мовним суб'єктом тут виступає людина, яка демонструє свій досвід, причетність до моральних норм соціума [2, 177]. Тематика афоризмів найчастіше торкається традиційних «вічних питань». У цій статті розглядаються афоризми на тему, яка хвилює людство протягом усього життя та є невичерпним джерелом для міркування. Це – тема любові та ненависті, до якої зверталося багато письменників, поетів, філософів, мислителів у своїх роботах, а також представляли нам свої погляди та концепції, які знайшли своє відображення в афоризмах.

Афоризм, будучи жанром стислого тексту, обов'язково характеризується своїм лексичним складом та специфікою використання граматичних, стилістичних, фонетичних та графічних засобів побудови.

Нами була розроблена класифікація, яка, на нашу думку, включає у себе найбільш характерні і найчастіше застосовувані засоби побудови афоризмів, що досліджуються нами у роботі, а також ті, які обумовлюють образність, оригінальність і емоційну та експресивну дієвість афоризмів, а також у чималому ступені впливають на створення «високого стилю», властивого афоризмам.

Тож, ми пропонуємо виділити окремо групу стилістично-граматичних засобів побудови афоризмів, до яких ми уналежнимо:

- стилістичні фігури: градація *«Giving and receiving love is vital to human existence. It is the glue that binds* ***couples, families, communities, cultures, nations»***; антитеза *«By its very nature,* ***hate destroys and tears down****; by its very nature,* ***love creates and builds up****»* [4]; хіазм *«****Love*** *is moral even without legal* ***marriage****, but* ***marriage*** *is immoral without* ***love****»* [4]; паралелізм «***Love*** *has its place, as does hate.* ***Peace*** *has its place, as does war.* ***Mercy*** *has its place, as do cruelty and revenge»* [4]; оксюморон «*Love is the most* ***common miracle****»*; риторичні запитання *«****What is love?*** *Love is the only sane and satisfactory answer to the problem of human existence»* [4]; запитання-відповіді *«When does love cease? When one begins to love anew»* [4]; асиндетон «*Love all, trust a few, do wrong to none»* [4]; зевгма «*We don't* ***believe*** *in* ***rheumatism*** *and* ***true love*** *until after the first*

© Волчкова Ю. О., Лисенко Н. О., 2017

attack» [4]; анадіалозіс «*To hate is* ***to study***, ***to study*** *is* ***to understand***, ***to understand*** *is* ***to appreciate***, ***to appreciate*** *is to love»* [4]; детачмент «*People hate as they love, unreasonably»* [4];

- вищий та найвищий ступені прівняння, завдяки яким досягається емоційне та смислове навантаження висловлення: «***The hottest*** *love has* ***the coldest*** *end»* [4];

- афоризми, побудовані як умовні речення: *«****If*** *you love something, turn it loose.* ***If*** *it doesn't come back, kill it!»* [4];

- конструкції з парними сполучниками, або конструкція *the + прикметник у вищому ступені порівняння + the + прикметник у вищому ступені порівняння*: «***The more*** *we love a mistress,* ***the nearer*** *we are to hating her»* [4].

До стилістично-лексичних засобів побудови афоризмів належать ті, які найчастіше зустрічаються у афоризмах:

- тропи, а саме: порівняння «***Like the measles***, *love is most dangerous when it comes late in life»* [4]; метафора «*Keep love in your heart. A life without it is like a* ***sunless garden*** *when the flowers are dead*» [4]; епітети «*There can be no* ***deep disappointment*** *where there is not* ***deep love****»* [4]; персоніфікація «***Love*** *never* ***claims***, *it ever* ***gives***. *Love ever* ***suffers***, *it never* ***resents***, *never* ***revenges*** *itself»* [4];

- антонімія «*Hatred* ***paralyzes*** *life; love* ***releases*** *it. Hatred* ***confuses*** *life; love* ***harmonizes*** *it. Hatred* ***darkens*** *life; love* ***illuminates*** *it»* [4].

Немалу роль відіграють і фонетичні засоби побудови афоризмів, які теж в свою чергу надають їм певного забарвлення та експресивності.

Серед фонетичних засобів побудови афоризмів найпоширенішими ми вважаємо такі:

- алітерація: «*Love is the* ***b****ig* ***b****ooming* ***b****eat which covers up the noise of hate»* [4];

- асонанс: «*By its very nature, hate d****e****stroys and t****ea****rs down; by its very nature, love cr****ea****tes and b****ui****lds up»* [4];

- фонетична анафора: «***Those*** *that I fight I do not hate,* ***those*** *that I guard I do not love»* [4].

Дослідники приділяють менш уваги графічним засобам побудови афоризмів, але вони теж грають немалу роль при побудові деяких афоризмів. Тому ми пропонуємо класифікувати графічні засоби таким чином:

- знак оклику (якщо афоризм має імперативний характер або може сигналізувати про наявність різноманітних емоцій, а саме: гнів, радість, захоплення,

несхвалення, недовіра): «*If you love something, turn it loose. If it doesn't come back, kill it!*» [4];

- три крапки (вживається у кінці речення задля позначення незавершеності висловлевання): *«Love... Like a lamp, it needs to be fed out of the oil of another's heart, or its flame burns low»* [4];

- написання деяких слів, які належать до загальних назв, з великої літери для наголошення уваги на головній думці автора: *«God is Love. But what a mischievous devil Love is!»* [4];

- знак питання (може використовуватися у риторичних питаннях): *«When does love cease? When one begins to love anew»* [4].

Експресивність тексту тлумачать як систему використаних у ньому мовних засобів, що дає змогу найбільш виразно представити зміст тексту і ставлення автора до нього, унаслідок чого підсилюється вплив на емоційну, інтелектуальну та вольову сфери реципієнта . Загальна експресивність тексту є результатом реалізації таких його властивостей, як емотивність, оцінність, образність, інтенсивність, стилістичне забарвлення та структурно-композиційні особливості. Поняття експресивності тексту ширше, ніж поняття експресивності окремих лексичних засобів, тому що лексичні експресивні засоби формують експресивність тексту. Експресивність є однією з основних категоріальних властивостей мовних одиниць разом з такими ознаками, як стійкість і семантична ускладненість [1, 178].

Афоризми неможливо розглядати без такого поняття, як експресивність, до засобів вираження якої на усіх рівнях, за найбільш типовим поділом, належать:

- морфологічні: ступені порівняння («*Love commingled with hate is **more powerful** than love. Or hate...»* [4]);

- лексичні: вживання слів з постійним емоційним забарвленням, фразеологізми (*«I have decided to stick with love. Hate is too great **a burden to bear**»* [4]);

- словотвірні: префікси, суфікси (*«Only the **un**loved hate, the **un**loved and the **un**natural»* [4]);

- синтаксичні (вище наведені приклади стилістичних фігур) [3, 95].

Таким чином, ми з'ясували, що експресивність властива афоризмам на усіх рівнях мови. На синтаксичному рівні до найбільш вживаних засобів належать паралельні конструкції, хіазм, повтори, інверсія. Із стилістичних засобів, що зустрічалися часто у різних авторів, слід виокремити метафору та епітети. Гранична економія слів, глибина семантики, яскрава образність роблять афори-

зми стилістичними шедеврами, які, збагачуючи мистецтво риторики, стають діючим засобом у боротьбі з одноманітністю й сірістю людської мови.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Вафеев Р. А. К определению категории «оценочности» и «экспрессивности» при сопоставлении языков / Р. А. Вафеев // Роль иностранных языков в подготовке специалистов нефтегазового комплекса: проблемы и перспективы изучения в современных условиях. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2010. – С. 178–179.
2. Иванов Е. Е. Афоризм как единица языка / Е. Е. Иванов // Лингвистика на исходе XX века: тезисы междунар. конф. – М., 1995. – С. 176–178.
3. Руссаковская Н.Н. Средства выражения экспрессивности в русском, украинском и английском языках / Н. Н. Руссаковская // Вопр. теории английского и немецкого языков / К.: Ин-т нар. хоз-ва, 1962. – С. 91–103.
4. Aphorisms and favorite sayings: http://www.aphorism4all.com

К. К. Гапонова, Л. М. Тетеріна

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ В П'ЄСАХ БЕРНАРДА ШОУ В ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ АСПЕКТІ

Історично фразеологію уналежнювали до етнолінгвістики, але сучасна фразеологічна система є одним з об'єктів вивчення в лінгвокультурології, яка досліджує, перш за все, «живі» комунікативні процеси та зв'язок мовних висловів з діючим менталітетом народу. Фразеологізми мають великий національно-культурний потенціал завдяки своєму образно-асоціативному фону за рахунок культурно-історичних конотацій та етноситуативній вмотивованості внутрішньофразового контексту.

Дослідженням фразеологічних одиниць в лінгвокультурологічному аспекті займалися такі науковці, як В. фон Гумбольдт, О. Потебня, О. Березович, В. Маслова, В. Телія та багато інших. При звертанні до проблеми дослідження фразеологічних одиниць у рамках лінгвокультурологічного напряму, основне завдання полягає у виявленні механізмів поєднання у фразеологічному знакові власне мовної і культурної семантики, адже фразеологізми як мовні знаки зароджуються на перетині мови і культури. При цьому культура розглядається широко як семіотична система, в якій синтезуються знаки і смисли, та як система

© Гапонова К.К., Тетеріна Л.М., 2017

різних кодів, тобто вторинних знакових систем, в яких використовуються різні матеріальні й формальні засоби для позначення культурних смислів [2, 45]. Знакова специфічність фразеологізмів полягає в тому, що вони є своєрідними мікротекстами, в яких наявні всі типи інформації, представлені у згорнутому вигляді, як текст у тексті, і тому набагато складніші, ніж слова.

Епоха Б. Шоу була надзвичайно важливим періодом формування англійської літературної мови, для якого був характерний інтенсивний розвиток та збагачення. Знаковим процесом XIX - XX ст. було утворення нових фразеологізмів, в яких був наявний відбиток культури та побуту того часу – лінгвокультурологічна інформація. В своїх творах письменник прагнув відтворити англійське суспільство XIX-XX ст. та певною мірою культуру та звичаї свого народу. Най-влучніше він зумів це зробити, використовуючи різні фразеологічні одиниці. Розглянемо декілька прикладів більш детально та проаналізуємо фразеологізми в творах Бернарда Шоу в лінгвокультурологічному аспекті.

В п'єсі «Будинок, де розбиваються серця» письменник застосував багато фразеологічних одиниць та по-різному їх інтерпретував. Цікавим фактом також є і те, що сама назва містить ідіоматичний вираз – "***Heartbreak*** House". Фраза *"to break someone's heart"* чи *"heartbreak"* означає "розбити комусь серце" або "відчувати сильний емоційний біль чи горе" [3]. Цей гіперболизований вираз вперше з'явився у роботах У. Шекспіра та пізніше був використаний Бернардом Шоу. Саме після цієї п'єси фразеологізм став дуже поширеним та загальновживаним.

Історична п'єса Б. Шоу «Свята Іоанна» відображає образ селянської дівчини, яка під час Столітньої війни очолила героїчну боротьбу французького народу з англійськими загарбниками. У цьому творі письменник також дуже влучно використовує фразеологічні одиниці, розкриваючи підтекст твору. Наприклад: *«WARWICK. It goes deep, my lord. It is the protest of the individual soul against the interference of priest or peer between the private man and his God. I should call it Protestantism if I had to find a name for it. CAUCHON [looking hard at him] You understand it wonderfully well, my lord.* ***Scratch an Englishman, and find a Protestant****»* [6, 89]. Ідіоматичний вираз *"to scratch a – and find a –"* подається у словнику з таким значенням: "виявити/розкрити справжню сутність/природу чогось" [3]. П'єр Кошон, із вуст якого звучить цей фразеологізм, є єпископом міста Бове і вважає Іоанну ворогом церкви через те, що вона насмілилась "протестувати" та поставити під сумнів роль церкви як посередника між людиною та Богом ("...*protest of the individual soul against the interference of*

priest…"). Тут ми також можемо спостерігати яскраву гру слів. Як відомо, у XIX столітті саме Англія була світовим центром поширення протестантизму – цей факт дуже іронічно підкреслив письменник у цьому виразі. Вперше він був ужитий в англійській мові на початку XIX століття як переклад з французької цитати Наполеона Бонапарта: *"Grattez le Russe et vous trouverez le Tartare" – "Scratch the Russian and you will find the Tartar"*.

Не менш відомою є п'єса «Назад до Мафусаїла», де також багато яскравих фразеологічних одиниць. Наприклад: *«Gentleman: I* ***throw myself upon your indulgence****… Zoo:* ***Don't throw yourself on anything*** *belonging to her or you will go right through her and* ***break your neck****. She isn't solid, like you»* [4, 289]. Тут ми бачимо застосування одразу двох фразеологічних одиниць. В одній з них спостерігаємо субституцію компонентів у базовій фразеологічній одиниці *"to throw oneself on someone's mercy"* – «покластися на чиюсь милість», яка призводить до значної зміни емоційно-оцінювального змісту фразеологічної одиниці і має глибоке контекстуальне значення. В першому випадку застосування фразеологізму ("*I throw myself upon your indulgence")* дієслово "throw" вжито у переносному значенні "покластися на щось", а в реченні ("*Don't throw yourself on anything belonging to her…")* це слово вживається у прямому значенні "накинутись/впасти на щось". Коли до фразеологізму застосовується прийом повтору, він стає знаковим у тексті, автор привертає увагу до нього. У той же час це допомагає автору створити ефект каламбуру, гри слів. Ми вважаємо, що тут також відчутна релігійна конотація базового фразеологізму. Письменник навмисно використовує субституцію компоненту *"mercy"* ("милість; прощення") на *"indulgence"* ("поблажливість"), щоб підкреслити емоційну значимість фразеологічної одиниці. В цій сцені читачам показана уявна ситуація в Ірландії у 3000 році в майбутньому, коли зустрічаються представники двох різних цивілізацій, які так і не змогли знайти спільну мову. Красномовство Вікторіанської доби зіштовхнулося із раціоналізмом майбутнього.

Розглянувши та проаналізувавши фразеологічні одиниці в творах Бернарда Шоу в лінгвокультурологічному аспекті, ми можемо зробити висновок, що письменник дуже влучно поєднував у фразеологічному знакові власне мовну і культурну семантику. Історія, релігія, політика, культурне життя – це ті сфери, на які спирається автор при використанні фразеологізмів. Автор використовує прийом повтору фразеологічної одиниці в одному реченні або виразі, що змушує читача звернути особливу увагу на окремі слова, наголошуючи на їх значенні. Крім того, він часто застосовує такі види структурно-семантичних тран-

сформацій, як субституція компонентів фразеологічної одиниці та скорочення складу фразеологізмів (відсікання), що відіграє дуже важливу роль при створенні каламбуру, гри слів та показує силу когезії, яка властива ідіомам (один компонент викликає асоціацію з усім виразом). В кожному випадку фразеологізми набувають нового значення, що допомагає автору влучно передати іронію або метафоричне значення. Безперечно, автор зробив неоціненний вклад у фразеологічний склад англійської мови, і багато фразеологічних одиниць стали загальновідомими та вживаними саме після появи у творах цього великого драматурга.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – М. : Высшая школа, 1986. – 122 с.
2. Маслова В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
3. Kunin A.V. English-Russian Phraseological Dictionary / A.V. Kunin. – Moscow: Russkiy Yazyk, 1984.
4. Shaw G. B. Back to Methuselah / G. B. Shaw. – London: BiblioLife, 2008. – 320 p.
5. Shaw G. B. Heartbreak House / G. B. Shaw. – London: Penguin Classics, 2000. − 160 p.
6. Shaw G. B. Saint Joan / G. B. Shaw. – London: Constable & Co., 2000. − 160 p.

В. В. Герве, В. М. Зеленцова

ЛЕКСИЧНІ ТА ГРАМАТИЧНІ ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ «СВІЙ-ЧУЖИЙ» В РОМАНІ ХАРУКІ МУРАКАМІ «КРАЇНА ЧУДЕС БЕЗ ГАЛЬМ ТА КІНЕЦЬ СВІТУ»

Мовна картина світу відображається у понятті *«концепт»* – основному понятті когнітивної лінгвістики та лінгвокультурології. В психологічних студіях ***концепт*** – це термін, що слугує поясненням до одиниць ментальних або психічних ресурсів нашої свідомості і тієї інформаційної структури, яка відображає знання та досвід людини; оперативна змістовна одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи мови мозку, усієї мовної картини світу, відображеної у людській психіці [2]. Більшість японістів, таких як

[7] © Герве В.В., Зеленцова В.М., 2017

В. М. Алпатов, Т. М. Гуревич, О. П. Фролова, У. П. Стрижак основним визнають концепт «свій-чужий (内—外)» як базовий,що пронизує усі сторони культури японців, від соціального та лінгвістичного до філософського рівнів. Як зазначає Т. М. Гуревич, «сприйняття світу через призму свій-чужий» представляє собою явище психологічного характеру, воно пов'язане із соціокультурними традиціями та визначає сприйняття японцем оточуючого світу, людей, речей» [1].

О. П. Фролова влучно зазначає, що мова японців всіляко спрямована на проявлення максимальної уваги до співбесідника, чемності, ввічливості, створенню гарного настрою. Тому система етикетних форм мовлення японців відзначається особливою складністю, відображаючи соціальну структуру японського суспільства. Більш того, ця складність посилюється тим, що соціальні відносини між різними членами суспільства передаються лексично-граматичним шляхом та структурою речення. Також під час комунікації важливу роль відіграє те, як мовець називає себе та співбесідника. Для цього в японській мові наявні займенники та іменники, що виражають спорідненість. Також, звертаючись, японець обов'язково виражає свою соціальну позицію відносно партнера. Це робиться за допомогою спеціальних префіксів, суфіксів, слів. Є групи іменників та дієслів, які використовуються тільки по відношенню до вищого за рангом, інші – для нижчого за рангом, і ще одні – для рівного [3].

Харукі Муракамі – найбільш популярний нині представник японської літератури. У своїх творах письменник описує життя японців, ніби спостерігаючи за ними зі сторони. Провідною темою творчості письменника є протиставлення зовнішнього та внутрішнього світів людини. Роман «Країна Чудес без гальм та Кінець Світу» вважається психологічним, адже у ньому розглядається проблема особистості та власного «я» у сучасному суспільстві. Тому, на нашу думку, дослідження реалізації концепту «内– 外» у романі є актуальним з огляду поставленої у ньому проблематики.

Концепт, що аналізується, виявляється вже у побудові роману. Твір складається з двох окремих, але пов'язаних між собою історій, що відображають два різні світи, які відповідно називаються «Країна Чудес без гальм» та «Кінець Світу». Протягом усього роману автор дає читачеві натяки на те, що історії пов'язані, але до кінця тримає його в невіденні. Насправді, ці два світи – це «зовнішнє» та «внутрішнє» одного героя, тобто його реальність, світ, де він живе – Країна Чудес без гальм (外 сото), а Кінець Світу існує всередині героя, вірніше, у ядрі його свідомості (内 учі).

Головний герой не має імені, але у Країні Чудес без гальм називає себе 私 «ваташі» (офіційне «я», для спілкування із зовнішнім світом), використання цього займенника у японській мові виражає приналежність до зовнішнього світу, у той час як у Кінці Світу головний герой іменує себе 僕 «боку» (інтимне «я», для спілкування із близьким колом людей, сім'єю, друзями), тобто робить посилання на інтимний, внутрішній світ. Тобто, можемо побачити, що таким чином проявляється концепт «свій-чужий» у романі. Один герой у різних світах використовує різні найменування, щоб відобразити цей соціально-філософський концепт.

Як ми вже зазначили вище, вираження концепту «свій-чужий» відбувається у мовленнєвому етикеті.

У Країні Чудес без гальм Ваташі зустрічається з Рожевою Товстункою. В оригіналі героєм вживається займенник 彼女 та іменник女の人. Якщо говорити про стиль мовлення, Ваташі використовує простий, а Товстунка говорить до нього у нейтрально-ввічливому. Наприклад: « — 川をずっと上流の方に行くと大きな滝がありますから、それをそのままくぐって下さい。祖父の研究室はその奥にあります。そこまで行けばあとはわかります。— そこに行くと君のおじいさんがいて私を待っているんだね？» [4]. Як можемо бачити, Товстунка використовує дієслівні форми нейтрально-ввічливого стилю, які закінчуються на ～ます. Тобто, вона розуміє, що говорить до людини, яка не належить до її оточення, її групи, і тим паче до її фірми. Ваташі для неї «чужий» та знаходиться вище за ієрархією, адже він старше за віком і працює конвертором, що у романі набуває змісту серйозної, цінної професії, адже конвертором може стати не кожний. З боку Ваташі спостерігаємо прості дієслівні форми, що зумовлено ієрархічним чинником, адже вона «нижче» нього за рангом. У кінці роману спостерігаємо певні зміни у їх стилі спілкування:

«もし祖父に会うことができたら、彼が痛みを取り去ってくれると思うわ。»

На цьому прикладі можемо бачити як, зблизившись, Ваташі ввійшов у коло «своїх» Товстунки. Вона використовує прості форми, що характерно для спілкування між близькими людьми.

Далі наведемо приклад із розмови під час зустрічі Професора та Ваташі: « 一応数値を見せて下さいと私は言った。-方式は数値を見てから決めましょう。コンピューター・レベルの計算はどちらがやりますか？ -

コンピューターは私のところのものを使います。あんたにはその前後をやっていただきたい。かまわんでしょうな？»

Отже, як ми бачимо, і Професор, і Ваташі спілкуються за допомогою нейтрально-ввічливого стилю. Це зумовлено 利害関係 (ріґай канкей) – «відносинами на основі взаємного інтересу». Ваташі та Професор – партнери, тому використовують такі граматичні конструкції. Така комунікація також обумовлена віковим критерієм, ієрархічним і тим, що герої належать не до однієї соціальної групи. Також такому стилю характерна ввічливість у мовних засобах, що можемо спостерігати у нижчеподаних прикладах.

«というと一次転換シングル・トラップで十分とおっしゃるわけですな？». У цьому уривку спостерігаємо дієсловоおっしゃる, що належить до стилю尊敬語, і використовується для вираження крайньої ввічливості та піднесення дій партнера на вищий рівень.

Схожі прояви ввічливості, але вже у стилі 謙譲語використовує і Ваташі: «私は知っておるです。組織システムの上層部とはかなり太いパイプが通じておりましてな». Вказаний стиль виражається у граматичній конструкції ～ておる, що прирівнюється до простої ～ている та має зміст приниження себе та своїх дій по відношенню до співбесідника.

Перший персонаж, який зустрічається нам на сторінках Кінця Світу, – Вартовий. Він – відповідальний за благоустрій Міста. Нижче наведемо приклад розмови Вартового з Боку: « -働くのは苦痛じゃありません。何もしないよりは何かしていた方が楽ですと僕は言った。-
それは結構」と門番はナイフの刃先を睨んだまま肯うなずいた。それじゃできるだけ早く仕事にとりかかってもらうとしよう。あんたはこれから先〈夢読み〉と呼ばれる。あんたにはもう名前はない。〈夢読み〉というのが名前だ。ちょうど俺が〈門番〉であるようにね。わかったかね？». Як можемо бачити, Боку використовує нейтрально-ввічливий стиль, а Вартовий – простий. Це обумовлено上下関係 (джьо:ґе канкей) – «ієрархічними відносинами», адже Боку не належить до близького кола Вартового, тим паче, що він взагалі тільки-но потрапив до Міста. Такі стосунки виявляються на граматичному рівні у конструкції てもらうとしよう.

Ще один персонаж із Кінця Світу – Полковник. Його стосунки з Боку відносяться до класу先行関係 (сенко: канкей) – «відносини семпай (старший) – кохай (молодший)». Наведемо приклад:

«五十年か六十年に一度の凍てつく冬だ」大佐は言った。ところで君はコートを持っておらんだろう？- ええ、持っていませんと僕は言った». Як бачимо, Полковник говорить до Боку у простому стилі, а Боку – у нейтрально-ввічливому. Це обумовлюється тим, що Полковник не належить до близького кола Боку, до того ж, він старший за віком.

У роботі проаналізовано роман Харукі Муракамі на наявність концепту «свій-чужий» та лексико-граматичні засоби його вираження. Аналіз граматичних, лексичних особливостей мови героїв, а також стилістики тексту довів, що у більшості випадків автор зображує відносини «чужих», ніж відносини «своїх», що є характерним для японського суспільства.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Гуревич Т. М. Японская грамматика как зеркало национального менталитета /Т. М. Гуревич //Россия и Запад: диалог культур: сб. статей XII международной конференции МГУ. – 2007. – С. 28-30. [Електронний ресурс] Режим доступу: https://vk.com/doc15003086_437844829?hash=ce367ce37b2111661d&dl=b69463321859ac4be2
2. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей редакцией Е. С. Кубряковой / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Л. Г. Лузина, Ю. Г. Панкрац. — Издательство Московского государственного университета. М., 1996. — 245 с.
3. Фролова О. П. Японский речевой этикет (лингвистический аспект) / О. П. Фролова. – Новосибирск, 1997. – 44 с. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.philology.ru/linguistics4/frolova-97.htm
4. 村上春樹　世界の終りとハードボイルド・ワンダーランド / 春樹村上. – 1985. [Електронний ресурс] Режим доступу: https://ndlopac.ndl.go.jp/F/?func=find-a&amp=&amp=&find_code=ISBN&request=4106006448&pds_handle

Н. О. Головань, В. В. Яшкіна

КОЛІР ЯК ОДИН ІЗ КЛЮЧОВИХ КОНЦЕПТІВ КУЛЬТУРИ

Як відомо, поезія, на ряду з епосом і драмою, належить до основних родів художньої літератури, а сучасна ж поезія представляє собою доволі вивчену га-

© Головань Н.О., Яшкіна В.В., 2017

лузь науки. Можна відмітити, що в основі численних праць, у яких вона розглядалася, лежать дослідження російської школи поезії, що бере свій початок від А. Білого та В. Брюсова.

Сьогодні лінгвістика тексту досягла значних успіхів у пізнанні законів побудови тексту, однак розвиток науки показує, що їх подальше вивчення передбачає поворот до розгляду процесів створення тексту у аспекті окремих лінгвістичних законів. Лінгвістичне завдання, у цьому випадку, полягає в описі закономірностей, що дозволяють «розвернутися художньому глузду і обумовлюють можливість його впізнавання читачем чи слухачем» [4, 59].

Як вважають вчені-психологи Г. Фрілінг і К. Ауер, «Колір – це «сила», яку можна використовувати» [6, 43]. Знаючи про цей факт і правильно використовуючи його, а також застосовуючи символіку та образність, письменники можуть зробити свій твір по-справжньому досконалим, залучити до нього читача і не відпускати доти, поки його не буде прочитано і досліджено до останньої крапки.

Як відомо, **колір** – це об'єкт дослідження багатьох наукових дисциплін, які є частиною не тільки таких природних наук як фізика, хімія, біологія, а й гуманітарних наук, у числі яких – лінгвістика, історія, культурологія, мистецтвознавство, література тощо.

Проблеми сприйняття кольору порушувалися різними вченими і дослідниками (Ч. А. Ізмайлов, Е. Н. Соколов, А. М. Черіорізов, Г. Фрилинг, К. Ауер, А. Люшер і т. д.), які намагалися довести, що колір надає не просто психофізіологічний, але і фізіологічний і емоційний вплив. Для людини світ завжди являє собою зорову сцену, деяку картину, що формується із комбінацій світлових плям різної яскравості і кольору [2, 30].

Використанню поняття «кольору» та його образності в англійській літературі присвячено чимало робіт, проте, цей феномен мови не у повній мірі вивчений, і дослідники все частіше звертаються до цієї проблеми [5, 20]. Російський лінгвіст, есеїст і психолог Р. М. Фрумкіна так писала про колір: «Існує світ кольору – феномен чисто психічний, оскільки, як відомо, в природі існують тільки світлові хвилі, а колір є породженням нашого ока і мозку» [7, 47].

Тому доцільно сказати, що колір сприймається кожною людиною індивідуально, на чисто підсвідомому рівні, і у кожного він буде викликати свої певні специфічні зміни в психічному світі, інтерпретація яких породжує те, що ми називаємо колірними асоціаціями і символами, інакше кажучи враженнями від кольору.

Колір – один із ключових концептів культури. За ним стоїть світ образів, метафор, система ціннісних установок, соціальних відносин. Цей концепт дуже багатосистемний та має багаторівневу структуру, переплетену з іншими концептами і ознаками. Колір є образом, символом, мовою, що співвідноситься з простором і часом. Як засіб вираження, цей концепт присутній в масовій свідомості і на підсвідомому рівні, в символіці і міфологемах, в художніх і філософських творах.

Стародавні філософи і сучасні психологи стверджують важливість кольору і необхідність його застосування у різних галузях знань. Аристотель писав: «Все живе прагне до кольору... Кольори по приємності їх відповідностей можуть співвідноситися між собою подібно музичним співзвуччям і бути взаємно пропорційними».

Івлі Грант, психолінгвіст, зауважив: «Чим більше дивишся на цей світ, тим більше переконуєшся у тому, що колір створений для краси, і краса ця – не задоволення примхи людини, а необхідність для неї» [1, 25].

Першим, хто створив стрункy систему кольорів, був геній Відродження Леонардо да Вінчі. Він встановив, що різноманіття кольору, відкрите ще древніми греками і римлянами, може бути обмеженим. Великий художник констатував, що простих кольорів всього шість: білий, жовтий, зелений, синій, червоний і чорний, і виділив два можливих аспекти кольорів – художній і фізичний.

Особливий інтерес викликає «Праця про природу кольору», автором якої був Йоганн Вольфганг Гете, та особливо розділ про вплив кольорів на зір і розум. Гете розглядав феномен кольорів комплексно, з огляду на його фізіологічні та психологічні аспекти. Він відкрив феномен контрасту: якщо ми дивимося на світло, то отримуємо темну копію предмета, і, навпаки, якщо дивитися з темряви на освітлений предмет, видно і колір предмета. Відбувається ефект поєднання кольорів між собою, коли одні з них підсилюють один одного, а інші приглушують.

У сучасних дослідженнях роботи Гете, Леонардо да Вінчі, античних вчених про концепт «кольору» не втратили своєї актуальності. Важливо й значення дослідження кольору для людства, в його теоретичних і практичних обґрунтуваннях взаємодії і впливу на свідомість людини.

Про соціокультурну метафорику кольорів написано особливо багато, та загальновідомим є той факт, що в різних культурах символіка одних і тих же кольорів різна.

Наприклад, у кольоровій гамі культурної та мовної (або лінгвокультурної) картини світу, створеної (і безперервно створюваної) англійською мовою, чорний і білий кольори грають дуже важливу роль: обидва кольори представляють собою певне фізичне явище реального світу.

Для англійської мови, яка відображає культуру і суспільну свідомість певного колективу, взагалі характерно традиційне співвіднесення ***чорного*** кольору з чимось поганим, а ***білого*** – з гарним, причому під впливом американського варіанту англійської мови, у британському варіанті воно отримало додаткову актуалізацію. Тому складові номінативні групи з прикметником black мають негативні конотації, а прикметник white, як правило, входить до складу номінативних груп, які мають позитивні відтінки значення.

Іншим прикладом може слугувати значення ***зеленого*** кольору, яке також викликає великі сумніви у плані його абсолютної лексичної відповідності. Наприклад, в українській мові, словосполучення «зелені очі» звучить дуже поетично, романтично, наводячи на думку про чаклунські очі лісової мавки. Англійське ж словосполучення «green eyes» є метафоричним позначенням заздрості і містить явні негативні конотації із значення ревнощів – «a green-eyed monster» [3, 50].

На відміну від українців, що звикли наділяти ***жовтий*** колір значенням суму та втрати, британці використовують його задля позначення боягузства, нарівні із американцями, у яких вираз «yellow streak» теж означає боягузтво. Ця асоціація незвична не тільки для нас, але і для китайців, для яких жовтий колір є символом багатства і щастя.

Цікаво, що ***синій*** колір в англійській мові асоціюється із кольором туги і печалі, коли у той же час, для нас це скоріше колір спокою. Наведемо наступні приклади, що підтверджують вищезазначене: feel blue – сумувати; blue study – похмурі роздуми; make the air blue – лаятися, лихословити; blue devils – смуток, меланхолія, нудьга (є й інше значення – біла гарячка).

Отже, можна сказати, що мова – це дзеркало, що показує не світ взагалі, а світ у сприйнятті людини. Світ у цьому випадку – це оточуюча людину реальність. Одночасно в дзеркалі мови відображається і сама людина, її спосіб життя, її поведінка, взаємини з іншими людьми, система цінностей, культура – світ у людині. Мова ж як дзеркало відображає обидва світи: поза людиною, тобто той, який її оточує, і всередині людини, тобто той, що створений нею самою.

Мова, таким чином, – це чарівне дзеркало, в якому закладені людські світи, зовнішній і внутрішній, – дзеркало не об'єктивне, не байдуже.

Разом з тим мова – це ще й знаряддя, інструмент, що формує особистість. Всі ми створені мовою і закладеною у ній культурою, що дісталася нам від багатьох поколінь предків. Ми не вибираємо ні рідної мови, ні рідної культури, ні місце, ні час народження. Ми входимо у світ людей, і мова негайно починає свою роботу, нав'язуючи нам уявлення про світ (картину світу), про людей, про систему цінностей, про способи виживання.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Гранд И. Природа цвета / И. Грант – М. : Стройиздат, 1980. – с. 25
2. Измайлов Ч. А. Психофизиология цветового зрения / Ч. А. Измайлов, Е. Н. Соколов, А. М. Черіоризов – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 206 с.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) – М. : Слово, 2000. – 624 с.
4. Толочин И.В. Метафора и интертекст в англоязычной поэзии / И. В. Толочин – М. : Слово, 1996. – с. 59
5. Тэрнер В. У. Проблема цветовой классификации в примитивных культурах (на материале ритуала Ндембу) / В. У. Тэрнер // Семиотика и искусствометрия. – М. : Слово, 1972. – 485 с.
6. Фрилинг Г. Человек-цвет-пространство / Фрилинг Г., Ауэр К. – М.: Стройиздат, 1973. – 141 с.
7. Фрумкина Р. М. Цвет, смысл, сходство. Аспекты психолингвистического анализа / Р. М. Фрумкина ; Отв. ред. Телия В. Н. – М. : Наука, 1984. – 175 с.

Є. В. Голубицька, А. І. Анісімова

ОСОБЛИВОСТІ КОНЦЕПТУ «УСПІХ» В АНГЛІЙСЬКОМУ ФРАЗЕОЛОГІЧНОМУ ПРОСТОРІ

Один із піонерів дослідження концептів С. А. Аскольдов-Алєксєєв [1], який вперше вжив концепт-слово у 1928 році для позначення семіотичної функції словесного знака, тобто функції заміщення, субституції, називає концепт розумовим утворенням, яке у процесі думки заміщає безліч предметів того самого роду, реальні предмети та деякі сторони предмета та реальні дії. “Концепти – посередники між словами та екстралінгвістичною дійсністю і значення слова не повинне зводитися виключно до утворюючих його концептів. Концепт

© Голубицька Є.В., Анісімова А.І., 2017

значно ширше, ніж лексичне значення" [1, 6], концепт може співвідноситися зі словом в одному з його значень. Багато концептів спочатку виникають на предметно-образній, чуттєвій основі – як певний емпіричний образ предмета або явища. Ці образи й надалі зберігають за собою функцію виразно наочного представника певного концепту в свідомості людини. Вони завжди конкретні, мають здебільшого індивідуальний характер, оскільки формуються на основі особистого чуттєвого досвіду кожної окремої людини.

Одним з основних інструментів пізнання, концептуалізації та категоризації навколишнього світу є мова. Це означає, що, з одного боку, більша частина інформації про світ надходить до нас за допомогою мови, з іншого – мова допомагає узагальнити всю інформацію, що надходить іншими каналами: через зір, слух, дотик, нюх, – тобто знання, набуті в результаті сприймання світу чуттєвими органами (чуттєвий досвід), а також знання, отримані в результаті предметної діяльності (різноманітні операції з навколишніми предметами) та мисленнєвих операцій – роздумів, умовиводів, логічних висновків тощо. Інакше кажучи, мова забезпечує доступ до всіх концептів, незалежно від того, яким способом вони сформовані: на основі чуттєвого досвіду, предметної або мисленнєвої діяльності [2, 28-29].

Фразеологія будь-якої мови є відображенням здобутків культури, звичаїв, прагнень і сподівань народу, одним із найважливіших джерел для дослідження його історії та словесні естетичні цінності.

Пам'ять народу до сьогодні зберегла чудові перлини народної мудрості, які дійшли до нас з глибини віків і служать людству і далі. Загальновизнано: культурно-національна своєрідність фразеологізмів співвідноситься з певними образами, асоціюється з матеріальною культурою або історичними подіями.

Мова зберігає і передає з покоління в покоління лише ті фразеологізми, які прямо або опосередковано співвідносяться з еталонами, стереотипами й міфологемами національної культури – як матеріальної, так і духовної: виступаючи в ролі експонентів культурних знаків, фразеологізми не лише зберігають пам'ять про образну мотивованість значення, а й відтворюють з покоління в покоління, «нав'язують» відтворення в їх культурних конотаціях світорозуміння носія мови. Без досліджень культурологічного компонента фразеологічного складу мови неможливо створити повне уявлення про культурно-національний менталітет – про «дух народу».

Осмислення, всебічний аналіз фразеологічної системи як феномену етнокультурної свідомості, як результату специфічних обставин побуту народу та

пізнання ним світу дає змогу, по-перше, краще тлумачити конкретні ідіоматичні фразеологічні вислови, та, по-друге, дає змогу заглибитися у свідомість народу, виділяє особливості цієї конкретної спільноти порівняно з іншими [3].

Культурний компонент мови на рівні фразеології певною мірою фіксує культурну спадщину народу – носія мови, оскільки фразеологічний фонд містить у своїй семантиці національно-культурний компонент.

Національно-культурна семантика найбільш яскраво виявляється в тих одиницях мови, які безпосередньо і прямо відображають позамовну дійсність, називають предмети і явища навколишньої дійсності. Це – фразеологізми [4, 16].

Субконцептами концепта «успіх» в англійській мові є високооплачувана робота (give a good account of oneself), можливість купувати різні хороші речі(in the bag) та багато інших.

Аналіз фактичного матеріалу показав, що всі ці компоненти (і багато інших) можна віднайти у конкретних фразеологічних одиницях. Вони можуть виражати багато чого, але найбільш вражаючим є ставлення англійців до роботи. Вони якнайкраще виконують робочі завдання та вміють схвально ставитися до себе: *give a good account of oneself* – добре себе зарекомендувати, успішно справитися з будь-чим, досягти гарних результатів, бути на висоті; *be an advance* – бути попереду, процвітати. Означає – мати успіхи у чомусь; *get it down to a fine art* – досягнути досконалості; *with a band* – дуже успішно, блискуче, з розмахом (початковий американізм); *beat (smb., smth.) hollow* – перевершити когось, або щось, затьмарити когось.

Інший, дуже цікавий аспект життя у англійців – спорт, особливо бейсбол. В англійській мові дуже багато фразеологізмів, пов'язаних з бейсболом: h*ave (hold) the age* – мати перевагу. Тобто бути кращим за когось*; batting average* – особисті досягнення. Американізм. Етимологія у *спорті* – результативність; *get to (reach) first base* - досягнути першого успіху, робити перші спроби в якомусь ділі (етимологія бейсболу – досягти першої бази); *carry (out) one's bat* (американський жаргонізм) – перемогти, отримати перемогу, досягти свого. Можна зробити висновок, що англійці – спортивна нація. Жагу до бейсболу вони перенесли через покоління, і навіть у наші часи є ФО, які неодмінно пов'язані з цим спортом.

Наступний вияв концепту «успіх» у ФО – це гроші. Який же успіх без них. Яскравим прикладом є: *came out ahead* – досягти успіху, щоб отримати прибуток; *got it made* – вдаватися; встановитися в житті, мати можливість розс-

лабитися і не турбуватися про роботу або інші проблеми. Бути багатим і успішним.

Наступний прояв успіху у ФО – слава. Зазвичай успішна людина – це відома, багата людина. Англійський багаж фразеологізмів налічує такі: i*n the bag* – досягти чогось бажаного; *snowballed* – швидко рости у значущості, важливості; *made quite a name for herself* – бути добре відомим, шанованим і поважним.

Далі можна розглянути успіх як відповідне поняття. Будь-яка людина, яка ставить конкретну ціль і досягає її,, є успішною і шанованою. Розглянемо на прикладі таких ФО: *kill two birds with one stone* – досягти одразу двух цілей; *going over big* – успіх; *calling the shots* – прийняти рішення про хід дій; бути відповідальним.

Отже, аналіз фактичного матеріалу показав, що найвживанішими в англійській мові є фразеологізми з концептом «успіх» у сфері роботи (5), на другому місці – спорт (4), на третьому – прагнення успіху (3), а на четвертому – гроші (2) та слава (2).

Таким чином, в окремих ФО було віднайдено мовний спадок, який показує специфіку концепту «успіх». Було надане чітке визначення концепту, яке розуміється як дещо значно ширше, ніж лексичне значення слова. Також було окреслено особливості ФО з культурологічного погляду і зв’язком з національним проявом.

Для більш об’єктивної картини потрібне подальше дослідження матеріалу.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Аскольдов-Алексеев С. А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории к структуре текста. Антология / Аскольд-Алексеев С. А. – М., 1980. – С. 10-15.
2. Брагина Н. Лексика языка и культура страны: Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте / Брагина Н. – М. : Рус. яз., 1981. – 176 с.
3. Верещагин Е. М. Язык и культура / Верещагин Е. М., Костомаров В.Г. – М. : Индрик, 2005. – 1038 с.
4. Івченко А. О. Фразеологія + етнолінгвістика = етнофразеологія (Рец. на: Коваль В. И. Восточнославянская этнофразеология: деривация, семантика, происхождение / А. О. Івченко. – Гомель: ИММС НАНБ, 1998. – 213 с. // Збірник Харківського історико-філологічного товариства. – Т. 8. – Харків, 1999. – С. 248–252.

V. Hostieva, L. Lukianenko

SOME ASPECTS OF TEACHING INTENSIVE READING TO INTERMEDIATE EFL STUDENTS

Reading is one of the fundamental skills EFL students have to obtain. It is not only a purpose, but also a means of teaching a foreign language. Language learning is very difficult without reading, because it is closely connected with other basic communication skills. It helps to improve grammar and expand vocabulary, which means that it contributes to both speaking and linguistic competence in general.

The main aim of reading is comprehension. However, reading comprehension is a complicated skill consisting of a number of cognitive processes. It includes not only the knowledge of separate words and phrases but also the understanding of logical connection between them as well as the extraction of information which is not transferred literally [1, 173]. What is more, teaching reading in EFL classroom is quite different from the way native speakers are taught to read. The basic purpose of teaching reading to EFL students is to teach them the language itself. To attain this goal, a teacher is to identify different types of reading and make students aware of them. Depending on the purpose, four styles of reading are distinguished. They are *skimming*, *scanning*, *extensive reading* and *intensive reading.*

Skimming and *scanning* are important techniques of rapid reading. Skimming is used to quickly receive the most important information. It is not essential to understand each word while skimming. Scanning is used to find specific information without detailed reading of the entire text [5].

The purpose of *extensive reading* is to reach the overall understanding. It deals with large amount of text and is mostly done for pleasure. In contrast, the aim of *intensive reading* is to arrive at the literal meaning of the text. It should be done carefully to focus on the language better. Intensive reading is also called reading for detailed comprehension, because it draws readers' attention to semantic and grammatical details, and requires more time and concentration. Of course, extensive reading and intensive reading are not "just two contrasting ways of reading but an infinite variety of interrelated and overlapping strategies" [6, 38]. They are complementary and both are necessary.

Intensive reading has two main benefits. Firstly, it is one of the fastest ways to build learners' vocabulary, because intensive reading encourages using dictionaries.

© Hostieva V., Lukianenko L., 2017

Secondly, it helps readers improve the ability to deal with texts that are too difficult to read comfortably.

One of the most important issues of teaching intensive reading is material selection. The main criteria which should be taken into account while choosing a text are *content suitability, exploitability* and *readability* [6, 170]. Texts appropriate for teaching intensive reading should be interesting, informative and short. According to the innovative variant of the Program of Teaching Foreign Languages in Ukraine, a text for intermediate EFL students should contain 1600-1900 characters [4]. A teacher gets better results if he or she uses simple and motivating materials. Enjoyable content of a text makes classwork more effective. *Exploitability* means that a text can be exploited. Otherwise, it is not useful. Exploitability is arguably the most important criterion after interest. The term *readability* is used to refer to the combination of structural and lexical difficulty. *Readability* depends on the complexity of vocabulary and grammar. It is necessary to assess learners' level in order to choose a text appropriate to their abilities. According to Ch. Nuttall, for intensive reading – which is quite slow and careful – it is acceptable for a text to include a lot of new words. However, the number of new vocabulary items is relevant, and 2 or 3 per cent of the text is usually enough. Although such a proportion may seem surprisingly low, a great number of new words "defeats the aims of the reading programme and is not an effective way of teaching vocabulary" [6, 175]. Thus, teachers should take into account all the three criteria while choosing a text corresponding to their students' level of proficiency.

Nowadays, more and more attention is being paid to the problem of authenticity in teaching foreign languages. Authentic texts are supposed to make learners' focus on 'real world', which means that they relate to real life situations and set a real context. They are the proof that the language is used for real-life purposes for real people. The only problem is that authentic materials can be too difficult for intermediate EFL students to read. In such cases, they are simplified for readers of lower levels of proficiency.

Adapted or learner-authentic texts do not distort the natural use of language. Together with authentic texts, simplified texts may be motivating, they exhibit the characteristics of true discourse, having something to say, being coherent and clearly organized [6, 177]. Texts appropriate for teaching intensive reading to intermediate EFL students should meet their cognitive and communication needs. They include authentic and learner-authentic texts of different genres: popular scientific,

publicistic, fiction as well as texts of pragmatic character such as instructions, recipes etc. [2, 202].

Needless to say, the text represents an important aspect of reading instruction. The choice of reading material in the language classroom, in particular in teaching *intensive reading*, is one of the keys to success in teaching this communication skill. However, the text itself is only one element in reading activity. Equally important is how you approach it and the activities you use with it. EFL teachers can make the process of teaching intensive reading more interesting, creative and challenging by designing suitable techniques, activities and exercises at the pre-reading, while-reading and post-reading stages.

The pre-reading stage focuses on preparing learners for reading the text. Pre-reading activities, such as *making predictions* based on the title, subtitles and quotations taken from the text, *mind-mapping*, *guiding questions*, *vocabulary review* and others, make the following stages easier for readers. They motivate students and make them interested in further exploration of the text. Producing a reasonable hypothesis about the text instead of starting with negative factors, such as unfamiliar vocabulary, can help EFL teachers start a lesson on a positive note. However, dealing with new language cannot be ignored if EFL teachers want their students to become competent readers. Before removing barriers to understanding the text, teachers should think over the ways of presenting new vocabulary to intermediate EFL students giving preferences to *guessing from context*, *word-building*, *matching* new words to their definitions or translation into the mother tongue, *synonyms* or *opposites.* Some typical exercises that can be done at this stage may include:

1. Exercises designed to make hypotheses about the content of the text (e.g. Read the title of the text. What do you think it is about? Which words do you associate with the title of the text? Brainstorm your ideas and share them with your partners) [3, 109].
2. Exercises meant to correlate the meaning of a word with a theme (situation or context) (e.g. In which context do you expect to read the following words in the text?) [3, 99].
3. Exercises aimed at enlarging students' vocabulary (e.g. Match the following words to their translation or definition) [3, 101].
4. Exercises aimed at identification and differentiation of grammar phenomena (e.g. Choose from the sentences the ones that contain the Passive Voice) [3, 103].

5. Exercises designed to guess the meaning of words from context (e.g. Guess the meaning of the following words from context, from their analogy with the corresponding words in your mother tongue) [3, 107].

While-reading exercises are designed to encourage learners' critical thinking and develop their comprehension of the text. This stage implies re-reading the text in order to reach a deeper understanding of the information. While-reading exercises include *checking predictions, clarifying, using dictionaries, word grouping* and so on. Some of the typical exercises that can be done at this stage are the following:

1. Exercises aimed at dividing the text into semantic parts (e.g. Put the items of the plan in the correct order according to the logic of the narration) [3, 111].
2. Exercises designed to express the main ideas of the text in a more economical way (e.g. Read the text once more and choose from the given sentences the one that expresses the main idea of the text) [3, 113].

Using such a technique as *scanning*, students can find the highlighted words in the text and try to work out their meaning from the context, they can also explain the meaning of the words in bold and find synonyms to the highlighted words using dictionaries.

The aim of *the post-reading stage* is to check students' comprehension of the text and increase retention of the information they have received while reading it. The final stage activities include *summarizing, retelling, interpreting the text, answering comprehension and interpretation questions, discussion* and others. There are also follow-up exercises which help students understand the writer's reason for writing as well as the main idea of the text.

In conclusion, intensive reading contributes to linguistic competence. It is both a purpose and a means of teaching a foreign language. A competent teacher is able to define the objective of a reading lesson, to choose a text corresponding to his/her students' level of proficiency according to the main criteria of text selection and attract readers' attention to it. A teacher's task is to make students interested, to provide them with a good practice in using reading skills with varied materials and push them to deal with any text they may encounter more effectively.

REFERENCES**:**

1. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Колектив авт. : Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : Академія, 2010. – 328 с.

2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під керівн.С. Ю. Ніколаєвої.– К. : Ленвіт,1999. – 320с.
3. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская и др. – Минск : Вышэйшая школа, 2000. – 522 с.
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 10-11 класів. Академічний рівень. – Київ, 2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/
5. Beale A. M. Skimming and Scanning: Two Important Strategies for Speeding Up Your Reading / A. M. Beale. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.howtolearn.com/
6. Nuttall Ch. Teaching Reading Skills in a Foreign Language / Ch. Nuttall. – Macmillan, 1998. – 282 p.

Н. Л. Гуманенко, О. К. Степаненко

ВИКОРИСТАННЯ СИТУАЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ (КЕЙС-МЕТОД) НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Одна з найновіших тенденцій у шкільній освіті – формування комунікативної компетентності учнів на уроках. Ця тема актуальна сьогодні, оскільки спілкування є важливим аспектом соціалізації особистості, тобто має особливу значимість у житті людини, тому її формуванню слід приділяти багато уваги, починаючи вже з дитинства.

На уроках української мови найбільш сприятливі умови для розвитку мовленнєвої компетентності в учнів, оскільки «одним із головних завдань учителя-словесника є формування в учнів комунікативної компетентності як предметної і ключової» [2, 19]. Шкільний курс української мови передбачає вироблення в школярів умінь і навичок створювати власні висловлення в різних стилях, проводити діалоги, виступати перед аудиторією, чим власне і закладається фундамент успішної комунікації в майбутньому. «Однак уміння й навички, сформовані на уроці, будуть цінними для учнів тоді, коли у них буде потреба за межами уроку й школи» [2, 19], тому одним із ефективних способів формування комунікативної компетентності учнів є використання ситуаційної методики (кейс-метод), що належить до інтерактивних методів навчання. Інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. «Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх

© Гуманенко Н.Л., Степаненко О.К., 2017

учнів, в ході якого учні навчаються критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, враховувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватись з іншими людьми» [2, 137]. Терміни «ситуаційна методика» і «кейс-метод» використовують як синоніми. Це пояснюється тим, що ці методики розроблялися одночасно, поняття про «кейс-метод» було запозичено з англійської науки, а поняття «ситуаційна методика» побутує на теренах вітчизняної педагогіки.

Ситутаційний метод обґрунтовує Н. Є. Мойсеюк, вказуючи, що у його виборі головну роль відіграє ситуація (історія). Тобто,«суть методу полягає у використанні конкретних випадків для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень учнями з певного розділу навчання дисципліни» [5]. Її особливістю є те, що учитель подає варіант рішення поставленої проблеми, а учні повинні знайти альтернативне вихід із ситуації.

Методика CASE (Cognitive Acceleration through Sicnse Education) – «пізнавальна акселерація у процесі вивчення природничих наук» [4], яку розробили англійські науковці М. Шейєр, Ф. Едей та К. Єйт у 90-х рр. Вона полягає у «використанні конкретних випадків (ситуацій, історій) для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень учнями з певного розділу навчального предмета» [4].

Ситуаційна методика розрахована на учнів 11–14-річного віку, оскільки вважається, що саме цей період є сенситивним для розвитку формальних розумових операцій.

Західними науковцями було розроблено послідовність дій під час проведення занять з «кейсами»(ситуаціями):

- розбір конкретної ситуації з певного сценарію, який включає самостійну роботу [3];

- «мозковий штурм» в межах малої групи [3];

- публічний виступ із представленням та захистом запропонованого рішення [3];

- контрольне опитування учасників на предмет знання фактів ситуації, що розбирається [3].

Цінність кейс-методу полягає в тому, що він «одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, а також вдало поєднує навчальну,

аналітичну і виховну діяльність» [5], що безумовно є діяльним і ефективним в реалізації сучасних завдань системи освіти.

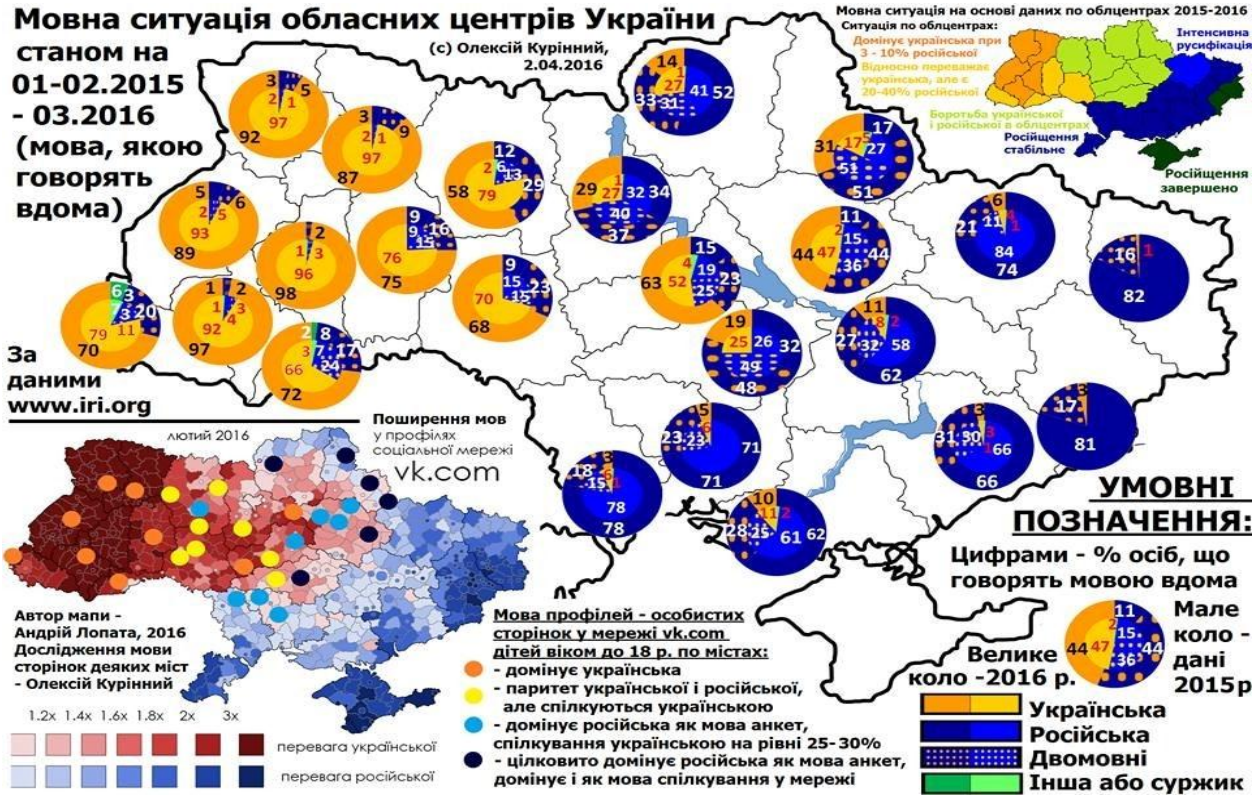
Використовувати на уроках української мови ситуаційну методику рекомендується під час проведення уроків розвитку зв'язного мовлення, а також на уроках формування умінь і навичок.

Використовуючи ситуаційну методику на уроці мови, учитель повинен поставити проблему (окреслити ситуацію), наприклад: «Спілкування українською мовою в житті. Чи потрібно нам це?». Важливо також надати учням додаткову інформацію з теми. Можна запропонувати карту «Мовна ситуація в Україні (мова, якою говорять вдома)», що була розроблена канадським International Republican Institute.

Далі учні разом з учителем обговорюють карту та ознайомлюються з кількома історіями (учитель їх заздалегідь готує) із руху «Переходь на українську», що останнім часом набув популярності в Україні (зокрема в соціальних мережах).

Після осмислення поданої інформації учні можуть відповісти на питання, поставлене на початку: «Спілкування українською мовою в житті. Чи потрібно нам це?». Висловитися може кожен окремо або представник групи, залежно від обраної форми роботи.

Отже, застосування викладачем методу аналізу ситуацій (кейс-методу) стимулює індивідуальну активність школярів, формує позитивну мотивацію до навчання, зменшує «пасивних» і невпевнених у собі учнів, забезпечує високу ефективність навчання і розвитку майбутніх фахівців, формує певні особистісні якості і компетенції, дає можливість самому вчителю самовдосконалюватись, по-іншому мислити й діяти та оновлювати власний творчий потенціал.



БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. Гончаров С. М., Гурин В. А. Методи та технології навчання в кредитно-трансферній системі організації навчального процессу: Навчально-методичний посібник. – Рівне: НУВГП, 2010. – 451 с.

2. Голуб Н. Ситуаційний метод на уроках української мови в школі / Н. Голуб // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 7. – С. 18–23.

3. Новак М. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності молодших школярів / Режим доступу: http://ukped.com/statti/teorija-navchannja/5016-teoretychni-osnovy-formuvannia-komunikatyvnoi-kompetentnosti-molodshykh-shkoliariv.html

4. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. д-ра социологических наук, профессора Сурмина Ю. П. – К: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

5. Пальчевський С. Педагогіка / Режим доступу: http://pidruchniki.com/1587030535476/pedagogika/situatsiyniy_metod

6. Ягоднікова В. Кейс-метод (Case study) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців \ Режим доступу: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm

А. В. Демченко, Я. В. Ковальова

ЖАНРОВА ПОЛІФОНІЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕКСТІВ

Інтернет-комунікація неодноразово ставала об'єктом вивчення сучасних лінгвістичних студій. В центрі уваги вітчизняних і зарубіжних мовознавців залишається питання вивчення лінгвістичних особливостей Інтернет-мови, яка уявляється специфічною системою знаків з притаманними їй «різноструктурованістю, поліфункціональністю, гіпертекстуальністю, полікодовістю та естетизацією» [3, 176–180].

Дослідження мови Інтернет-простору уявляється неможливим поза межами лінгвістичного аналізу Інтернет-текстів, які становлять потужний корпус текстів, жанрова специфіка якого залишається недостатньо класифікованою та описаною. У зв'язку з цим важливим для сучасної лінгвістики вважається питання класифікації Інтернет-текстів, що уможливило б врахувати найбільш суттєві категоріальні особливості цього корпусу текстів. Актуальність проблеми зумовила становлення теорії віртуального жанрознавства [4, 56]. Розмаїття жанрових форм у Інтернет-текстах та проблема їх чіткого розмежування зумовлюються кількома основними факторами. По-перше, жанрова система Інтернет-комунікації багаторівнева за своєю структурою. Цю думку підтверджує Н. О. Гудзь, розділяючи у складі жанрової системи три основних поняття – гіпержанр, жанр та субжанр (з можливим подальшим поділом на жанроїди) [1, 77]. По-друге, Інтернет-простір сам по собі відрізняється високою динамічністю, стихійністю у своєму розвитку, що відтворюється у вигляді постійної модернізації, збільшення різних жанрових форм. Все це сприяє виникненню різних точок зору щодо жанрового структурування Інтернет-текстів, і сьогодні висуваються різні підходи до класифікації жанрових форм в Інтернет-просторі.

Л. Ю. Івановим подається доволі розгорнута класифікація жанрових форм Інтернет-текстів на сучасному етапі розвитку Інтернет-мовлення. Так, він виокремлює *загальноінформаційні, науково-освітні або спеціальні інформаційні, художньо-літературні, ділові та комерційні жанри* і *жанри, що оформлюють неспеціальне непрофесійне спілкування.*

Загальноінформаційні (новинні жанри) – більшою мірою це тексти електронних ЗМІ, які окрім електронного варіанту також мають власну друковану версію. До них належать газетні і журнальні статті, новини інформаційних

©А. В. Демченко, Я. В. Ковальова 2017

агентств, інтерв'ю, електронні листи читачів, коментарі читачів, огляди і дайджести новин, зведення спортивних новин і дайджести до них, спецвипуски, що присвячені якимось особливим подіям.

Веб-огляд призваний розповісти аудиторії про актуальні процеси і події, що відбуваються в житті суспільства, аналізувати їх, давати оцінку і прогноз. Як правило, веб-огляд має фрагментарну структуру, тобто складається з окремих блоків «посилання – короткий коментар». Щоб веб-огляд викликав інтерес читацької аудиторії, він повинен відповідати таким вимогам: звернення до актуальної проблеми, цікава мова викладу матеріалу, сильна авторська позиція – вона повинна бути «яскравою, зрозумілою і досить обґрунтованою» [9].

Коментар – це оперативний відклик на подію або враження, яке не претендує на вичерпну повноту аналізу. Предметом обговорення може бути новина, або факт, який вже був оприлюднений раніше. Тут важлива не швидкість реакції на певну новину, а саме її суб'єктивний аналіз, оцінка. Жанр коментарю в Інтернет-просторі, дійсно, є відображенням думок, внутрішніх сподівань та почуттів коментаторів, має високий ступень суб'єктивності. Будь-який коментар може бути розширений матеріалами подібних статей, що розміщуються на інших сайтах. Нерідко коментарі стають одночасно й порадами до певного питання, що завдає автор дискусії. Що примітно, то коментарі в Інтернеті можуть бути написані «не лише журналістом, а й звичайним користувачем» [9]. Подібні веб-огляди і коментарі читачів до них можна знайти на сайтах таких німецьких телерадіокомпаній та газетних видань, як «Deutsche Welle» та «Focus».

Іншим жанровим різновидом Інтернет-текстів можна вважати науково-освітні і спеціальні інформаційні тексти. До них належать електронні монографії, збірки, наукові статті (Інтернет-сховище «Вікіпедія»), посібники, довідники, відповіді експертних і консультаційних служб, реферати, інтернет-семінари, онлайн-конференції, психологічні тести, електронні словники (перекладні, зокрема – «Академія», «Duden»), збірки і архіви науково-технічної документації.

Не залишаються без уваги інтернет-авторів художньо-літературні жанри. До них належать літературні твори, що були переведені у віртуальний формат; література, що була спеціально створена для мережевого середовища (сетература); огляди, анотації, рецензії; анекдоти, гумористичні та еротичні оповідання, чати для віртуального флірту.

Сетература (література Інтернет-мережі) – напрям у літературі і літературній критиці, в рамках якої тексти народжуються і реалізуються в Інтернеті, а також спільнот письменників, есеїстів, критиків, що почали і активно про-

довжують працювати в Мережі [6]. Прикладом сетератури може стати літературна Інтернет-сторінка «Literatur im Internet. Willkommen auf den Webseiten von Christine Thiemt», де подаються тексти різних літературних жанрів, але екземпляри яких неможливо знайти у друкованих виданнях.

Серед Інтернет-літератури велика частка припадає на ділові та комерційні тексти. До цієї категорії жанрів уналежнюють комерційні дошки об'яв, аналітичні огляди ринків і галузей, інформаційні листи та тематичні журнали за окремими напрямами бізнесу, інформація на сайтах великих компаній, біржові інформаційні бюлетені, об'яви у службах працевлаштування, рекламні банери.

Особливої уваги заслуговують Інтернет-жанри, що допомагають оформлювати неспеціальне непрофесійне спілкування – дискусійні групи, чати, гостьові книги, листи електронної пошти, вибрані поштові розсилки, форуми.

В *електронних листах*, на відміну від звичайних листів, більш компактніших, можна споглядати спрощення привітальних та прощальних етикетних формул, більшої уваги набувають ознаки діалогічності. Сам лист значно став коротшим [5, 38]. Наприклад, «E-mail Freunde auf Deutsch zu schreiben / geschrieben von: Mirjana () / Datum: 17. Juni 2008 16:48 / Hallo. Ich heiße Mirjana, bin 22 Jahre alt. Ich bin eine Germanistikstudentin aus Mazedonien. Ich suche Freunde aus aller Welt, mit denen ich auf Deutsch schreiben könnte. / Wir können auch in Skype schreiben. / Meine E-mail Adresse ist: mime_vitanova@yahoo.com / Ich freue mich auf jede Antwort. / Viele Grüße!».

Суть роботи *форуму* полягає в створенні користувачами (відвідувачами форуму) своїх тем з їх подальшим обговоренням, шляхом постінга (розміщення повідомлень) всередині цих тем. Користувачі можуть коментувати заявлену тему, задавати питання з неї і отримувати відповіді, а також відповідати на запитання інших користувачів форуму і давати їм поради. Всередині теми також можуть влаштовуватися опитування (голосування). Тематика форумів може бути найрізноманітнішою, охоплюючи всі сфери життя, і визначатися або власниками форуму, або його адміністрацією, або залежить від контингенту учасників [7]. Наприклад, на форумі «Deutsch als Fremdsprache» постінг більш виглядає як листування між учасниками цього форуму, але й сама назва форуму визначає такий тип спілкування, адже йдеться про тренування іноземної мови, де писемна практика із дотриманням граматичних та лексичних норм є корисною.

Чат, чаттер — засіб обміну повідомленнями по комп'ютерній мережі в режимі реального часу, а також програмне забезпечення, що дає змогу організовувати таке спілкування. Характерною особливістю є комунікація саме в реа-

льному часі або близької до цього. Особливістю будь-якого чату є його анонімність. Звертаючись до граматичних конструкцій повідомлень, треба зазначити, що мова у чаті максимально наближена до розмовної [8]. «Stranger: hi / You: Omegle.com! / You: Hallo! / Stranger: was, wirklich?! / Stranger: was hat er denn für'n problem? / You: Wer? / You: Hier sind nur wir beide. / Stranger: er. honorativ 3. person singular. / You: Eine 3te Person? / You: Wo? / Stranger: oh mann... / You: Ein mann also... / Stranger: da hat jemand clown gefrüstückt, hm? / You: Ich bestimmt nicht und du denke ich mal auch nicht...»

Науковець Є.Ч. Дахалаєва виокремлює групу так званих *автореферентних жанрів* Інтернет-комунікації. Вивчаючи досвід лінгвістів, Є. Ч. Дахалаєва доходить висновку, що сам термін «автореференція» уособлює в собі спосіб опису власної персони через мову. В цьому випадку мова виступає необхідним засобом експлікації самопізнання і самоінтерпретації людиною самої себе у якості суб'єкта мислення і дії. До автореферентних жанрів Інтернет-дискурсу належать *персональний сайт*, *блог* та *соціальна мережа* [2, 26–27].

Персональний сайт являє собою сукупність електронних документів (файлів) конкретної особи в комп'ютерній мережі, що об'єднані під однією адресою у формі сайтів-візиток і сайтів портфоліо. Зазвичай персональний сайт складає лише 5-10 сторінок, де можна довідатися про основні персональні дані людини, дані про професійну та комерційну діяльність комуніканта (услуги, товари, прейскурант цін), аудіо- та відеоматеріали, контакти. Так, наприклад, як відома політична фігура Німеччини Ангела Меркель має власний веб-сайт, де можна знайти її особовий розклад зустрічей, контакти та певні відомості з життя. Ряд персональних сайтів створюються і модеруються не самим референтом, а веб-спеціалістом, тому у цьому випадку можна говорити про поняття *псевдореферентності* цього жанру [2, 27–28].

Блог представляє собою веб-сайт, який в основному складається з записів, що постійно додаються та вміщують в себе текст, зображення та мультімедіа [2, 28]. Свого роду це – онлайн-щоденники. Тут можна не тільки оформити свої переживання, думки и почуття у слова, але й подивитися, як це роблять інші користувачі, обговорити ті питання, які хвилюють таких же людей, як і ти, або просто обмінятися враженнями з приводу прочитаної книги або прослуханої музики. Автор щоденника – це його повноправний хазяїн, який визначає коло свого спілкування та тематику свого щоденника. Прикладом такого блогу може слугувати «LiveJournal».

Соціальна мережа охоплює певний сайт, який призначений для побудови, відображення і організації соціальних взаємовідносин, стандартною одиницею якого є сторінка користувача. Соціальні мережі дають змогу розміщувати персональні дані і різну інформацію про себе, надають можливість для обміну інформацією (розміщення фото-, відео- і текстових записів), встановлювати контакти з іншими користувачами соціальної мережі [2, 28–29]. Прикладом такої соціальної мережі може бути «Facebook», «MySpace» та інші.

Дослідження у галузі жанрознавства Інтернет-простору, попри відсутність чітко визначеної методології вивчення цього явища, відзначаються багатовекторністю та перспективністю. Вони сприяють формуванню уявлень щодо тенденцій розвитку системи німецької мови, зокрема на таку форму її існування як «розмовна».

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Гудзь Н.О. Інтернет-дискурс як новий тип комунікації: структура, мовне оформлення, жанрові формати / Н. О. Гудзь // Сучасні лінгвістичні студії : Навчальний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2015. – С. 61–87.
2. Дахалаева Е. Ч. Автореферентные жанры Интернет-дискурса / Е. Ч. Дахалаева // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – Иркутск, 2013. – Вып. 4 (25). – С. 24–30.
3. Смолянская А. И. Терапевтический текст в Интернет-пространстве: особенности функционирования и виды / А. И. Смолянская // Соцальні науки: Мовні і концептуальні картини світу. – К.: Видання Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка, 2015. – Т. 53. – Вип. 2. – С. 175–185.
4. Усачева О. Ю. К вопросу о жанрах Интернет-комуникации / О. Ю. Усачева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. – М., 2009. – С. 55–65.
5. Чемеркін С. Г. Трансформації розмовного стилю в інтернет-комунікації: [україномовна інтернет-комунікація] / С. Г. Чемеркін // Мовознавство: Науково-теор. журнал Ін-ту мовознавства ім.О.О.Потебні / Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України, Укр. мовно-інформаційний фонд НАН України. – 2007. – Вип. 4-5. – С. 36–43
6. Альтернативная культура. Энциклопедия: Сетература[Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://alternative_culture.academic.ru/109/Сетература
7. Вікіпедія – вільна енциклопедія: Веб-форум [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Веб-форум

8. Вікіпедія – вільна енциклопедія: Чат [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ru.wikipedia.org/wiki/Чат
9. Horde.me: Жанры интернет-журналистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://horde.me/smagulova/zhanry-internet-zhurnalistiki.html

О. Д. Денисик, О. О. Конопелькіна

АНГЛІЙСЬКІ ЗООНІМИ В ФУНКЦІОНАЛЬНОМУ ТА СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНОМУ АСПЕКТІ В ФРАЗЕОЛОГІЧНІЙ КАРТІ СВІТУ

У сучасній лінгвістиці об’єктом наукових досліджень все частіше стає фразеологія. Відомо, що фразеологізми найбільш образні й найдавніші за походженням одиниці, у яких відбувається тлумачення дійсності через метафору, метонімію. Вчені активно вивчають народну фразеологію, фразеологію художньої, ділової мови. Захищено дисертаційні дослідження, у яких аналізуються окремі групи фразеологізмів, їх національна специфіка. Укладаються фразеологічні словники. Отримані результати не лише поповнюють англійське і вітчизняне мовознавство, а й значно розвивають цю галузь, уточнюючи термінологію, вводячи нові поняття та створюючи лексикографічні праці.

У фразеологічному фонді української і англійської мов спостерігається велика кількість фразеологічних одиниць (ФО) антропоцентричної спрямованості з компонентом – зоонімом. Саме анімалістична фразеологія – значний пласт будь-якої мови і одна з найбільш поширених і давніх форм мовної номінації, оскільки через порівняння з тваринами, що оточували людей, вони осягали дійсність, осягали самих себе в цій дійсності.

Багатоаспектність і складність проблеми вживання фразеологічних мовних засобів у тексті зумовили її розгляд у різних аспектах: лінгвістичний аспект вивчення фразеологічних одиниць (В. В. Виноградов [1], Л. Ф. Щербачук [5] та ін.); емоційність, образність, експресія мови (В. В. Виноградов [1], Г. В. Савчук [2] та ін.); стилістичні аспекти дослідження фразеологічних мовних засобів (Н. И. Сукаленко [3], С. В. Цюра [4], Л. Ф. Щербачук [5]).

Серед невирішених питань залишається дослідження функціонування фразеологізмів з компонентом – зоонімом у структурно-семантичному й функціональному відношенні.

Семантичну класифікацію фразеологічних одиниць з компонентом-зоонімом фактично можна проводити в двох напрямах. По-перше, за ознаками

© Денисик О.Д., Конопелькіна О.О., 2017

кола понять, які висловлюють фразеологічні одиниці. По-друге, за семантичними ознаками як фразеологічних одиниць так і слів. Розглянемо групи зоонімних ФО **за ознаками понять, які вони висловлюють.** Цю класифікацію можна зобразити таким чином.

І. Фразеологізми ***на позначення людей***. Цю групу складають декілька фразеомікрогруп.

1) Фразеологізми, що позначають людину за її соціальними якостями, соціальним становищем [6]:

dark horse – маловідомий кандидат на президентських виборах;

percentage bull – поліцейський, що бере хабарі.

2) Фразеологізми, що характеризують зовнішність людини. Ця мікрогрупа об'єднує такі фразеологізми в англійській мові [7]:

goose step – гусячий крок;

goose pimples – гусяча шкіра.

3) Фразеологізми, що описують риси характеру людини [7]:

surly dog – похмурий;

yellow dog – підлий.

Розглянемо зоофразеологізми за **семантичними ознаками фразеологічних одиниць**. Серед них виокремлюємо [7]:

І. ***Власне зоофразеологізми***:

1) Фразеологізми з назвами ***диких тварин***:

– ***лисиця***:

an old fox – стара лисиця, хитрун;

– ***ведмідь***:

–to bear smb. malice – затамувати злість;

– ***лев:***

to fight like a lion – битися, як лев.

ІІ. ***Орнітофразеологізми***:

1) Фразеологізми з назвами ***диких птахів*** [7]:

(as) cheerful as a lark – веселий, радісний;

an albatross around someone's neck – камінь на шиї, тяжка ноша.

ІІІ. ***Ентомофразеологізми*** [6]:

– фразеологізми з видовими назвами комах:

busy as a bee – працьовитий, як бджола;

no bees, no honey – без бджіл не одержиш меду.

IV. ***Іхтіофразеологізми*** [6]:

cry stinking fish – виносити сміття з хати;

(as) close as an oyster – німий як риба.

V. ***Рептиліофразеологізми*** [7]:

reptile – особа, хто по-рабському схиляється, вислужується;

(as) slippery as an eel – голими руками не візьмеш, верткий.

VI. ***Амфібіофразеологізми*** [6]:

you cannot make a crab to walk straight – горбатого могила виправить;

catch a crab – зробити невдалий гребок веслом.

Розглянемо **структурні особливості фразеологізмів** в англійській мові, серед яких виокремлюємо [7]:

− ***субстантивні***:

bird brain – про нерозумну людину (курячі мізки);

birds of a feather – птиці одного польоту;

− ***ад'єктивні***:

bull-headed – свавільний, впертий;

dumb as a fish – німий як риба;

− ***дієслівні***:

to play cat and mouse – грати в кішки-мишки з ким-небудь;

to take the bull by the horns – діяти рішуче;

− ***адвербіальні***:

like a bird – охоче;

at night all cats are grey – вночі всі кішки сірі;

− ***вигукові***:

stone the wombats! – чорт забирай!; нічого сказати!;

holy cow! – ось тобі раз!.

Для проведення аналізу було досліджено 303 ФО з зоонімним компонентом. Таким чином, результати дослідження показали, що у структурному відношенні найбільшу частину складають ад'єктивні фразеологізми (31%). Рідше використовуються дієслівні ФО (26%). За ними йдуть субстативні й адвербіальні ФО (20% і 16% відповідно). Зовсім невелику частку складають вигукові фразеологізмі (7%).

Стосовно семантичних особливостей зоонімів в досліджуваних фразеологічних одиницях найбільшу частину складають власне зоофразеологізми і орнітофразеологізми (59% і 18%). Рідше використовуються ентомофразеологізми й іхтіофразеологізми (10% і 6%). За ними йдуть фразеологічні рептиліофразеологізми і амфібіофразеологізми (4% і 3% відповідно).

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Виноградов В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке: избр. тр. / В. В. Виноградов // Лексикология и лексикография. – М.: Наука, 1977. – 312 с.
2. Савчук Г. В. Эмотивность как семантическая составляющая значения ФЕ / Г. В. Савчук // Слово, фразеологизм, текст в литературном языке и говорах. – Орёл, 2010. – С. 121–122 с.
3. Сукаленко Н. И. Отражение обыденного сознания в образной языковой картине мира / Н. И. Сукаленко. – К. : Наук. думка, 1992. – 162с.
4. Цюра С. В. Структурно-семантические и функциональные особенности образных сравнений / С. В. Цюра // Вісник Черкаського університету. Серія: Філологічні науки. – Черкаси: ЧНУ, 1997. – Вип. 3. – С. 56-63.
5. Щербачук Л. Ф. Загальномовна та індивідуально-авторська фразеологія в художніх текстах (на матеріалі творів Олеся Гончара): автореф. дис. ... канд. філол. наук / Л. Ф. Щербачук. – Д., 2000. – 20 с.
6. Smith L. P. Words and Idioms. Studies in the English Language / L. P. Smith. – London, 1948. – 228 p.
7. Oxford Idioms Dictionary for Learners of English / edited by Dilys Parkinson, Ben Francis. – Oxford: Oxford University Press, 2009.

Б. Р. Дмитренко, Н. О. Черниш

ПУБЛІЦИСТИЧНИЙ СТИЛЬ У КИТАЙСЬКІЙ УСНІЙ ПУБЛІЧНІЙ ПРОМОВІ

Публіцистичний стиль (政论语体 - zhènglùn yǔtǐ) посідає особливе місце в системі стилів літературної мови, так як у багатьох випадках він повинен переробляти тексти, створені в рамках інших стилів. Публіцистика відіграє особливу роль – вона прагне задовольнити як інтелектуальні, так і естетичні потреби суспільства. Публіцистичний стиль слугує для впливу на людей через ЗМІ. Він зустрічається в жанрах статті, нарису, репортажу, фейлетону, інтерв'ю, публічної промови.

Цей стиль вживається у сферах політико-ідеологічних, громадських і культурних відносин. А. С. Васильєва у своєму посібнику «Газетно-публіцистичний стиль» зазначає, що однією з найбільш вагомих особливостей

© Дмитренко Б.Р., Черниш Н.О., 2017

публіцистичного стилю є широке охоплення лексики літературної мови: від наукових і технічних термінів до слів повсякденної розмовної мови [2, 122].

Публіцистичний стиль має такі стильові ознаки: 1) документалізм, що проявляється в об'єктивності та перевіреній фактологічності викладу; 2) стриманість, офіційність, що підкреслюють значущість фактів, інформації; 3) відома узагальненість, абстрагування викладу як підсумок аналітичності і фактографічності. У публіцистичному стилі широко використовуються суспільно-політична лексика, політичні гасла й заклики, урочисті фрази, риторичні запитання та засоби сатири й гумору. Основна форма викладу – монолог [4, 13].

Щодо інформаційної складової китайських текстів масмедійного дискурсу, то інформаційна сторона китайського офіціозу підпорядкована головній, агітаційно-пропагандистській, функції, яка покликана втілювати в життя ідеологію і політику КПК, доводити до відома багатомільйонної аудиторії основні партійні гасла, висунуті в рамках чергової політичної кампанії.

Докладніше розглянемо один із жанрів публіцистики, це – усна публічна промова (讲演体 – jiǎngyǎntǐ), основа ораторського мистецтва. М. П. Брандес відносить публічну промову і як її різновид політичну промову до ораторського підстилю публіцистичного функціонального стилю [1, 141].

Н. С. Сичевська, проаналізувавши особливості публічних промов, вважає, що усна публічна промова увібрала у себе елементи масової комунікації (у силу свого соціального призначення та обсягу аудиторії), офіційно-ділового стилю, художнього стилю (використання мовних засобів та стилістичних прийомів), публіцистичного стилю (функція емоційно-психологічного впливу) [5, 12].

Відомий американський лінгвіст російського походження Р. Й. Якобсон у своїй книзі «Лінгвістика і поетика» одним з перших окреслив основні функції промови в залежності від орієнтації на один з компонентів комунікації. Класифікація Р. Якобсона приймається більшістю сучасних фахівців. Р. Якобсон виділяє такі функції в комунікативному акті: 1) емотивна; 2) конотативна функція (або спонукальна); 3) комунікативна (референтна) функція; 4) фатична функція; 5) метамовна функція або функція тлумачення; 6) поетична або естетична функція мови [6, 212]. У реальній мовній діяльності всі вищеописані функції взаємодіють і не завжди є можливість визначити, яка функція є домінуючою.

Далі у нашій статті ми розглянемо важливі особливості китайської усної публічної промови, які відрізняють її від публічних промов в інших країнах світу та роблять її особливою.

Публічна промова має дуже багато ознак публіцистичного стилю. Перш за все – наявність суспільно-політичної та термінологічної лексики. Цей лексичний пласт також часто називають публіцистичною термінологією. Наприклад: 对骚乱事件启动了刑事诉讼程序 – «порушити кримінальну справу за фактом заворушень»; 法院判决带有政治动机 – «рішення суду політично мотивоване».

Характерним для усної промови також буде широке вживання власних назв, які поряд з суспільно-політичною термінологією несуть в собі інформаційну функцію. Наприклад: 欧盟不久前向乌克兰派遣 一个高级别代表团 – «ЄС не так давно відправив в Україну високопоставлену делегацію»; 美国助理国务卿维多利亚·纽兰与美国驻
乌克兰大使杰弗里·派亚特在乌克兰基辅的独立广场 – «помічник Держсекретаря США Вікторія Нуланд і посол США в Україні Джеффрі Пайєтт».

Наявність публіцистичних штампів та кліше, які роблять текст лаконічним і ємним, також є ознакою жанру публічної промови. Публіцистичні штампи, про які йде мова, – це особливий розряд стійких виразів, які найчастіше не несуть ніякого емоційно-експресивного забарвлення.

Так, на думку І. Б. Голуб, мовні штампи позбавляють розмовника необхідності шукати потрібні, точні слова. Вони, як правило, нічого не вносять у зміст висловлювання, вилучення цих слів нічого не змінить в інформації [3, 24]. Наприклад: 寻找化解政治危机的途径 – «шукати шляхи подолання кризи»; 各种问题都应通过和平谈判和政治对话来解决– «усі проблеми необхідно вирішувати за допомогою мирних переговорів і політичного діалогу».

Ченьюї (成语- chéngyǔ) як ідіоматичні вирази традиційно складають важливу частину експресивної лексики будь-якої мови. Вкрай стисла форма і укладений в ній яскравий образ, що добре запам’ятовується, роблять такі вислови зручними мовними одиницями, які одночасно служать для опису через конкретний образ, підкреслюють певний бік явища або ситуації, емоційно забарвлюють і оживляють мову. У якості приклада нами були взяті ченьюї з промов Генерального секретаря ЦК Комуністичної партії Китаю Сі Цзіньпіна. Вони діляться на такі семантичні групи: 1) згуртування та єдність: 同甘共苦 – «ділити радість і горе», 心心相印 – «згуртування»; 2) добробут і стабільність: 方兴未艾 – «бурхливо розвиватись»; 3) мораль: 仁人志士 – «люди високих ідеалів та моралі», 光明磊落 – «благородний та чесний»; 4) наполеглива праця: 埋头苦干 – «наполегливо працювати», 任重道远 – «ноша важка, а шлях далекий»; 5) епітети: 坚如磐石 – «міцний, як скеля», 重于泰山 – «важче, ніж гора Тайшань»; 6) викриття: 妄自尊大 – «зазнаватися», 断章取义 – «виривати цитати

з контексту». Сі Цзіньпін досить часто звертається до використання ченьюїв. На нашу думку, головною метою при цьому є прагнення привернути увагу аудиторії; в доступній, короткій формі передати складну ідею або інформацію, надати емоційне забарвлення темі висловлювання, побудувати авторське бачення, допомогти суб'єкту мислити, формувати певне уявлення про світ, посилити сенсаційність повідомлення, дати оцінку будь-якого політичного явища.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Брандес М. П. Стилистика текста / М.П. Брандес. – М. : Прогресс- Традиция; ИНФРА-М, 2004. – 416 с.
2. Васильева А. Н. Газетно-публицистический стиль речи / А. Н. Васильева. – М. : Русский язык, 1982. – 198 с.
3. Голуб И. Б. Русский язык и культура речи / И. Б. Голуб. – М. : Логос, 2003. – 432 с.
4. Горохов В. М. Газетно-журнальные жанры: Теорет. курс авториз. излож . / В. М. Горохов. – М. : Акад. изд-во МЭГУ, 1993. – 175 с.
5. Сычевская Н. С. Структура и прагматика публичной речи: (На материале англоязычного политического выступления и религиозной проповеди) / Н. С. Сычевская. – Минск, 2008. – 23 с.
6. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика / Р. О. Якобсон // Структурализм "за" и "против". – М., 1975. – С. 193-230.

K. I. Dolgopolova

THE PECULIARITIES OF THE SOCIETY'S IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF STUDENTS` SPEAKING SKILLS

Language is a social phenomenon which develops and functions in a society. In its turn, the society is the main factor that influences students` speech and language acquisition.

The educational system defines the aim of teaching the English language in school as to make students able to achieve successful intercultural communication that is the ability to understand speaker`s message and to transmit certain information correctly according to the rules of the foreign language.

However, even after studying another language for many years, learners often still never achieve this level of proficiency and have great difficulty in expressing

© Dolgopolova K. I., 2017

themselves in that language to a native speaker. Reasons for this continued difficulty in communicating in the second language can include problems with pronunciation, lack of knowledge on use of idiomatic expressions and slang, inability to produce native-like speech.

Another important contributing factor for incompetence in the language is that the student does not know which utterances are appropriate in the social situation in which he or she is speaking. This ability to adjust one's speech to fit the situation in which it is said is called sociolinguistic competence, and without this ability, even the most perfectly grammatical utterances can convey a meaning entirely different from that which the speaker intended to say and the perfect knowledge of different grammar rules, vocabulary and syntax issues is not enough for the correct and successful communication with native speaker [8, 4]. So, the above-mentioned facts give a serious reason for studying sociolinguistic aspects of the students` language acquisition together with the impact which the society has on learners` speech.

The works by C. A. Mizne [8], G. O. Ofodu [9], I. A. Vorobyova [2], V. S. Kravtsova [4] and V. V. Naumov [6], are of a great interest to us as sociolinguistic aspects and the influence they have on pupils` language acquisition is examined.

The aim of this article is to analyze the peculiar characteristics of sociolinguistic aspects, to explore how they influence the language acquisition of the pupils of Secondary school, to investigate the impact of the society, in particular social media on the learners` speech.

Although, the study of language cannot be separated from the study of social identity, thoughts and culture, the main point of departure from modern linguistics is the relevance of language to the understanding of culture and vice versa. However, sociolinguistics attention emphasizes that in so many parts of the world, not only there are very many languages within given national boundaries but also, there exist several varieties of these languages.

G. O. Ofodu claims that the ability of students to communicate verbally cannot be divorced from their sociolinguistic backgrounds. The sociolinguistic background of a student provides him / her an opportunity of being better or less equipped in oral communications because there are instances of linguistic interference in the language usage of the student [9, 158].

According to C. A. Mizne one of the factors that makes sociolinguistic competence so hard to acquire is the large amount of variance in cultural rules of speaking. In other words, what is appropriate to say in one culture may be completely

inappropriate in another culture, even though the situation in which it is said is the same. The learner is often unaware of these differences, and uses the rules of speaking of his or her native culture when communicating in the foreign language.

These rules of speaking can be slowly acquired by the language learner as he or she is immersed in the target language culture. However, learning these rules through immersion is a time consuming process, with many rules going unnoticed for years, or even worse, never being acquired at all [8, 4-5].

I. A. Vorobyova considers that the textbooks, teachers` manuals, audio and video materials as well as mass media sources can be used in order to develop sociolinguistic competence [2, 8]. Therefore, we can speak about authentic materials that are thoroughly selected by the teacher while preparing to the lesson. Authentic materials are such materials that are created by native speakers in non-educational purpose [7, 118].

V. S. Kravtsova insists on the use of such materials because they consist of appropriate sociolinguistic and sociocultural information. For example, through watching TV programs, video materials and with the help of other visual aids the learners can explore manners and ways of behavior of the native speakers and the peculiarities of external environment where the act of communication takes place [4, 80].

The modern authentic textbooks consist of texts for reading and audiotexts which represent linguocultural information, a lot of pictures for discussions and other activities and exercises that were worked out and compiled by the native speakers for EFL learners for educational purposes. However, while using such textbooks the teacher has to realize that no coursebook can show students the peculiarities and differences of various accents, dialects, native speakers' problems talking etc. Thus, it is advisable to use additional materials and visual aids while conducting English school lessons.

Language as a social phenomenon cannot exist outside of linguistic consciousness. The notion *Linguistic persona* made up by V. V. Naumov denotes the bearer of linguistic consciousness who faces the fact that the society has a certain impact on the language itself as well as on his/her own manner of speech [6, 52-66]. So, in such a way we can speak about some social groupings which influence in this or that way the learners` English speech.

According to V. F. Aleksandrova it is the teacher who has the strongest impact on the learners` speech as it is his/her duty to promote grammatically, orthographically correct and clean speech [1, 10-11].

It is a generally known fact that the language immersion is considered to be the best method of learning the foreign language. *Language immersion* is basically a method developed to teach people a second language, in which the language being taught is used specifically for instruction purposes in the classroom. However, this notion is also referred to being a particular period of time in an internal environment where the linguistic persona has to communicate with the help of definite foreign language as it is impossible for him/her to use his/her mother tongue or any other languages.

A. L. Efimova believes that social networks have a certain impact on learners` language acquisition and can be used by the students as a means of language immersion and as a way of learning EFL. For instance, when EFL learners communicate with the native language speakers with the help of video-call, then it is considered to be language immersion with the direct study of sociolinguistic and sociocultural aspects. In fact, such a situation appears to be an attempt that will lead to successive intercultural communication [3, 280-281].

In this context S. G. Maschenko and L. Y. Broslavskaya give an example of social network Skype. According to them Skype has a significant effect on the students` speech and it can also be used as means of getting EFL learners acquainted with the sociolinguistic aspects. By making use of Skype the students can communicate with the teachers of other educational institutions, listen to the live broadcasting speech of native speakers, take part in discussions on the particular subject and perform variety of tasks on predominantly linguistic topics [5, 108]. It is of importance to note that Skype is a means of long-distance learning if necessary.

To sum up, sociolinguistic aspects are an important and integral part of EFL teaching as they concern many and diverse ways in which the language and society are interconnected and promote the formation of sociolinguistic competence in the learners` consciousness. Taking into account the fact that the language exits only in society, learners are to master their knowledge of extralinguistic issues of the foreign language they study if they want to be understood in a proper way by the native speaker.

REFERENCES

1. Александрова В. Ф. Мовленнєва культура сучасної молоді / В. Ф. Александрова // Проблеми підготовки сучасного вчителя / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., – 2013. – Вип. 8. – Ч. 2. – С. 7-11.

2. Воробйова І. А. Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мови: автореф. дис. канд. пед. наук / АПН України / І. А. Воробйова. – К., 2003. – 20 с.
3. Ефимова А. Л. Социальные сети как эффективный инструмент для изучения иностранных языков / А. Л. Ефимова // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации:– Электросталь: Новый гуманитарный институт. – 2011. – С. 278-281.
4. Кравцова В. С. Використання автентичних матеріалів у сучасній методиці викладання іноземних мов / В. С. Кравцова // Сучасні підходи до навчання іноземної мови: Шляхи інтеграції школи та ВНЗ: Матеріали IV Міжнародної конференції. – Харків: Вид-во ХНУ – С. 80-81.
5. Мащенко С. Г. Використання скайпу у дистанційному навчанні / С. Г. Мащенко, Л. Я. Брославська // Сучасні підходи до навчання іноземної мови: Шляхи інтеграції школи та ВНЗ: Матеріали IV Міжнародної конференції. – Харків: Вид-во ХНУ – С. 108-109.
6. Наумов В. В. Лингвистическая идентификация личности / В. В. Наумов. - М.; Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 240 с.
7. Савинова Н. А. Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции / Н. А. Савинова, Л. В. Михалева // Вестник Томского государственного университета. – 294. – 2007. – 248 с.
8. Mizne C. A. Teaching Sociolinguistic Competence in the ESL Classroom / C. A. Mizne // Senior Thesis Projects. – 1997. – 66 p.
9. Ofodu G. O. Sociolinguistics Inputs and English as Second Language Classrooms / G. O. Ofodu // English Language Teaching, Canada. – 5 (8). – 2012. – P. 157-163.

К. Ю. Дорошенко, Г. А. Онищенко

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ОРФОГРАФІЇ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Попри поширення в сучасному світі комп’ютерних технологій, завдяки яким усе більшого значення набуває комп’ютерний набір тексту, а не написання його «від руки», зберігається суспільне значення грамотності, зокрема й орфографічної. Молодь може бути скептично налаштована з цього приводу, але зауважимо хоча б те, що не кожна програма-редактор адекватно виконує функції перевірки орфографії та пунктуації, не говорячи про лексичну й граматичну

© Дорошенко К.Ю., Онищенко Г.А., 2017

відповідність тексту нормам, тому навіть у друкованій продукції часто трапляються прикрі помилки. Грамотність усного й, звичайно, письмового мовлення – ознака освіченої, мислячої, свідомої своєї національної й культурної приналежності людини.

Загальновідомо, що основи орфографічної грамотності дорослої людини закладаються, безперечно, ще у шкільному віці, починаючи із молодших класів, однак головне навантаження припадає на середню школу. Розглянувши праці О. Антончука [2], І. Хом'яка [5] та проаналізувавши підручник з методики викладання української мови в середній школі М. Пентилюк [4], ми виокремили головні підходи, принципи, методи, прийоми навчання орфографії в середній школі.

Історично існували два підходи до навчання орфографії: граматичний та антиграматичний. На сьогодні широкого поширення й законодавчого утвердження набув перший із них, який полягає в орієнтації на вироблення спочатку свідомих, заснованих на застосуванні правил, умінь, а далі – автоматичних навичок грамотного письма.

Головними методами навчання орфографії в загальноосвітній середній школі є зв'язний виклад учителя, бесіди, зокрема з проблемних питань, спостереження й аналіз мовних явищ, роботи з підручником, алгоритмування, метод вправ (різні види списування, диктанти). У середній загальноосвітній школі застосовується більшість із цих прийомів під час проведення уроків із учнями п'ятого та шостого класів (теми уроків – «Вимова і написання префіксів з-(зі, с-), *роз-, без-*» та «Написання складних прикметників разом і через дефіс» відповідно). Також у процесі практичної діяльності виявлено сильні й слабкі сторони методу списування з виконанням завдання з теми, викладу вчителем складного матеріалу, здобуто підтвердження важливості активізації на уроках орфографії учнівських знань із фонетики та морфології (зокрема, відтворення в буквах сполучення звуків [йа], уподібнення приголосних, морфологічних ознак прикметника тощо). Зокрема, тема «Написання складних прикметників» є досить складною для учнів шостого класу, тому важливо детально пояснювати правила, повільно задиктовувати їх, записувати приклади на дошці з усними поясненнями щодо способу творення прикметника, активізуючи слухову й зорову пам'ять учнів. Зарекомендували себе як ефективна допомога учням і таблиці з правилами, роздруковані вчителем завчасно й роздані учням. Вони частково дублювали записане, але разом з тим відмінності у формулюваннях привернули увагу учнів, спонукали їх до аналітичного мислення. Було виявлено ефектив-

ність активізації в учнів внутрішньопредметних зв'язків під час вивчення цієї теми, адже написання складних слів потребує не механічного вивчення правил, а аналітичного підходу: міцних знань про частини мови, способи словотвору, які, зокрема, активізуються на початку уроку під час виписування іменників і визначення способу їх творення. Крім того, учневі потрібно застосувати знання з синтаксису, а саме уявлення про сурядне (прикметники, утворені від нього, пишуться через дефіс) й підрядне (прикметники пишуться разом) словосполучення.

Комбінування методів викладання (слово вчителя, бесіда з проблемного питання, організована у формі обговорення «казки», робота біля дошки, ускладнене списування (картки, підручник, вправи з виправлення помилок) дало змогу постійно перемикати увагу учнів на новий тип роботи. Розважальний елемент (казка) створює ігрову, невимушену атмосферу. Потрібно зазначити, що такий прийом доречний лише з учнями молодшої ланки середньої школи, учні 7 – 11 класів через свої вікові особливості, вірогідно, сприймуть спробу організувати «ігрову» роботу в такий спосіб негативно.

Звичайно, учитель української мови за всього бажання не може щодня використовувати інтерактивні й ігрові вправи, мовознавчі казки тощо. Однак уміле комбінування відтворювальних і творчих форм навчання орфографії, залучення наочного матеріалу, проблемні питання забезпечать цікавість уроку й результативність засвоєння матеріалу.

Узагальнивши власні спостереження над специфікою викладання орфографії в середній школі, ми спробували також виявити особливості навчання орфографії на інших ланках освітнього процесу. Розглянувши деякі особливості викладання орфографії в молодшій школі, на підготовчих курсах для вступників до вишів та у вищій школі, ми з'ясували, що всі ці форми навчання мають свої відмінності. Наприклад, для молодшої, коли характерна орієнтація на фонетичний принцип правопису, важливість розвитку орфоепічних навичок, більш часте порівняно з середньою школою надання переваги ігровим прийомам навчання. Однак наявна і низка проблем, які детально характеризує у своїй праці Н. Грона [3]. Результати проведеного дослідницею анкетування вчителів, спостереження за навчальним процесом, аналіз програм, підручників, навчальних посібників підтвердили, що чинна система навчання орфографії в 1 – 4 класах зорієнтована переважно на засвоєння правил: у центрі уваги не орфограми, а орфографічні правила, але орфографічні правила – це результат наявності орфограм. Не всі вчителі початкової школи глибоко розуміють і правильно ви-

тлумачують зміст поняття «орфограма», тому лише близько третини з них уводять його до активного словникового запасу учнів; у початковій школі вчителі акцентують увагу на формально-орфографічному аспекті вивчення орфографії, не приділяючи достатньої уваги правильній вимові та завданням комунікації, що негативно позначається на формуванні орфографічної навички [3, 22]. Як і навчання орфографії в середній школі, викладання її в початковій школі повинно спиратися на наукові основи. Завдання цього етапу освіти – сформувати міцний зв'язок між звуковим і буквеним складом слова у свідомості учня, не нехтуючи орфоепічними нормами; витворити в учня уявлення про орфограму, зачатки уявлень про морфологічний принцип правопису.

Надзвичайно популярною формою вивчення української мови учнями старших (10 – 11) класів і дорослими стали підготовчі курси при вищих закладах освіти. Метою таких курсів є підготовка абітурієнта до успішного складання зовнішнього незалежного оцінювання з української мови та літератури відповідно до чинної програми Міністерства освіти. Поспостерігавши за кількома заняттями викладачів у Регіональному центрі моніторингу освіти при ДНУ імені Олеся Гончара (так званий «Малий університет»), ми дійшли висновку, що специфікою таких курсів є орієнтація на тестову форму контролю знань, метод викладання «від правила до вправи й тесту», а також поетапне безперервне викладання всієї програми в стислі терміни. Зазвичай такі курси тривають 6-9 місяців, заняття відбуваються раз на тиждень, відповідно, викладачеві потрібно розподілити матеріал на 24 – 36 занять по дві академічні години. Це складне завдання, адже матеріал, який передбачається повторити або вивчити заново за цей час, учні вивчають у школі протягом усього періоду здобуття середньої освіти. Тому для підготовчих курсів із їх темпом надзвичайно важлива висока мотивованість учнів на навчання, чітка орієнтація на здобуття позитивного результату, причому не випадкового (відповідь у тесті можна «вгадати»), а стабільного й усвідомленого. Інтенсивність викладання матеріалу не залишає часу для використання інтерактивних, ігрових прийомів навчання. Після пояснення викладачем правила абітурієнти зазвичай виконують кілька «традиційних вправ» (вставляння потрібної букви, розподільне списування тощо), після чого приступають до виконання тестів, які викладач перевіряє в усній формі, залучаючи аудиторію до активного обговорення помилок, заново пояснюючи складні аспекти виучуваної теми. Раз на кілька занять практикуються зрізи знань у тестовій формі, завдання із розвитку зв'язного мовлення (твори у форматі власного висловлювання на ЗНО). Саме в останніх, за словами викладачів, яскраво

виявляються типові для певних абітурієнтів орфографічні й пунктуаційні, лексичні, граматичні й стилістичні помилки. Диктант як вправа з орфографії на підготовчих курсах, за нашими спостереженнями, практикується набагато рідше, ніж у загальноосвітній середній школі, адже потребує чималих витрат часу. На нашу думку, з одного боку, така відмова від диктантів дійсно виправдана, адже ЗНО орієнтоване на тестову форму контролю. З іншого боку, судячи з того, як часто абітурієнти, виконуючи тести, уточнюють у викладача звучання того чи іншого слова, відмова від диктантів поглиблює розрив між уявленнями про звукову й буквену форму слова, знижує рівень орфоепічної грамотності учнів.

Одним із найпопулярніших посібників з підготовки до ЗНО є довідник «Українська мова та література» О. М. Авраменка та М. Б. Блажко [1]. Ця книга пропонує виділення орфографії в окремий розділ, до якого входять підрозділи «Правопис літер, що позначають е, и, о», «Спрощення у групах приголосних», «Зміни приголосних при творенні слів», «М'який знак (знак м'якшення)», «Сполучення йо, ьо», «Апостроф», «Подвоєння літер», «Правопис префіксів», «Велика літера та лапки у власних назвах», «Написання слів іншомовного походження», «Правопис *не* з різними частинами мови», «Уживання у-в, і-й» [1, 557]. Правила й тести до цих тем пропонується вивчати, за задумом співавторів, після опанування учнями тем «Фонетика», «Лексикологія», «Фразеологія», «Будова слова. Словотвір», «Морфологія», «Синтаксис і пунктуація». Однак, попри цю рекомендацію, за нашими спостереженнями, викладачі часто поєднують вивчення спрощення, чергування приголосних, м'якого знаку, апострофу, правопису префіксів уже після вивчення фонетики й морфеміки, як це пропонується у «Практикумі з правопису української мови» І. П. Ющука [6]. Такі зміни в запропонованій програмі викладання мотивовані бажанням увиразнити внутрішньопредметні зв'язки, виробити більш цілісну систему орфографічних уявлень в абітурієнта.

Отже, підвищення загального рівня культури українського народу має початися з досконалого опанування всіх орфографічних, стилістичних, орфоепічних, пунктуаційних тощо тонкощів рідної мови якомога ширшими верствами населення. Вважаємо, що саме це складне й масштабне завдання є кінцевою метою викладання орфографії.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Авраменко О. М. Українська мова та література: Довідник. Завдання в тестовій формі: І ч. / О. М. Авраменко, М. Б. Блажко. – 6-е видання; змінене й доповнене. – К. : Грамота, 2016. – 560 с.

2. Антончук О. Аналіз дисертаційних досліджень із методики навчання орфографії [Електронний ресурс] / О. Антончук. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Apsf/2008_16/articles/article28.pdf
3. Грона Н. В. Формування у молодших школярів орфографічних умінь і навичок на основі знань про фонетичну і графічну системи української мови: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Грона. – К.: 2012. – 20 с.
4. Біляєв О.М. Методика вивчення української мови в школі / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк та ін. – К. : Рад. школа, 1987. – 246 с.
5. Хом'як І. М. Лінгво-методичні засади навчання орфографії української мови в основній школі: Автореф. дис. … д-ра пед.наук: 13.00.02./ І. М. Хом'як. – К., 2002. – 34 с.
6. Ющук І. П. Практикум з правопису української мови / І. П. Ющук. – 3-тє вид. – К. : Освіта, 1997. – 254 с.

О. І. Дудула, С. Ю. Гонсалєс-Муніс

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЕЗІЇ «SKUNK HOUR» РОБЕРТА ЛОВЕЛЛА

В основі цієї роботи – лінгвостилістичний аналіз поеми «Skunk Hour» американського поета Роберта Ловелла. Ціль роботи – дослідити поему Роберта Ловелла, її особливості та лінгвостилістичні прийоми, які використовує автор.

Лінгвостилістика як наука про мовностилістичні особливості художнього твору по праву зобов'язана своїм народженням Л. В. Щербі, який не тільки окреслив саму проблему, але і позначив причини її виникнення. Лінгвостиліс́тика — наука про стильові різновиди мови, що визначені умовами, метою спілкування, мовними засобами і мірою їх використання. Завдання лінгвостилістики полягають у визначенні специфіки кожного із стильових різновидів, їхньому розмежуванні, встановленні умов функціонування і взаємодії стилів [1, 51].

Роберт Ловелл (англ. Robert Lowel*;* 1917-1977) – видатний американський поет, драматург та літературний критик, представник сповідального напрямку в поезії. Його перу належать такі визнані праці, як «Land of Unlikeness» (1944) та «Lord Weary's Castle» (1946). Однією з найважливіших праць автора являється поема «Skunk Hour», яка і буде аналізуватися далі [3, 20].

До мене «Skunk Hour» в лінгвостилістичному ключі досліджували Джон Рід в своїй роботі «Going Back: The Ironic Progress of Lowell's Poetry» та Стівен Акселрод в роботі «Robert Lowell: Life and Art».

Ця робота є актуальною, оскільки в країнах СНД не було досліджень, присвячених саме стилістиці поеми Ловелла «Skunk Hour».

Ловелл написав «Skunk Hour» в 1958 році. Близький друг Ловелла Елізабет Бішоп надихнула письменника і саме їй присвячується поема [2, 166].

Дія поеми розгортається в штаті Мен, де Роберт Ловелл мав літній будинок. Поема починається рядом подій, що мають на меті передати занепад суспільства: літня спадкоємиця купує будинки навпроти свого дому і оскільки там ніхто не селиться, вони поступово руйнуються; мільйонер втрачає гроші, і з аукціону продається його яхта; гомосексуальний чоловік займається прикрасою своєї лавки . Ці події свідчать про те, що в порядку світобудови якимось чином щось не так. Вони викладені в описовому ключі, в третій особі. Незважаючи на те, що ці події передані в теперішньому часі, в кожному конкретному випадку дія вже відбулась.

Економність та наповненість цього вірша дійсно вражають. Протягом 48 рядків зустрічаються багато з кольорів веселки (у нас є білий, синій, помаранчевий, червоний). Червоний колір використовується в якості координаційного центру для можливої переміни настрою, в цьому випадку другий відтінок настрою зазвичай змінює в очах читача сенс першого. Каламбури, звичайно, додають поемі семантичне значення.

В самому початку поеми присутні неявні пред'явлення обвинувачення у недозволеній фізичній любові і критика церкви (Форд поета піднімається «the hill's skull» [4, 63], тобто піднімається на Голгофу; коли поет починає своє вуайерістске слідкування за «love-cars» [4, 63] (припаркованими машинами з коханцями), «moonstruch eyes' red fire» [4, 63] (червоний вогонь очей кольору луни) скунсів подається в контрасті з «the chalk-dry and spar spire of the Trinitarian Church» [4, 63] (безкольоровий, наче крейда, шпіль Трійкової церкви). Але наступні дві строчки «відміняють» сенс перших чотирьох. Це відбувається, коли «Skunk Hour» різко переходить від іронічної розповіді про місто, що занепадає, до «темної ночі» душі, тяжкого випробування. Тепер здається, що занепад діється не в місті і не в церкві, а в душі самого Ловелла. Тобто можна сказати, що ціль пейзажу тут – передача внутрішнього стану героя, тобто самого Ловелла.

© Дудула О.О., Гонсалєс-Муніс С.Ю., 2017

Замість того, щоб спостерігати за «season's ill» [4, 63] (хворобою сезону), Ловелл говорить про свою хвору душу і визнає, що з його розумом щось не так. Насправді, розповідаючи про себе як про людину, що любить стежити за коханцями в припаркованих автомобілях, Ловелл розкриває свою основну – "невидиму і всевидючу", – що відчайдушно чогось прагне. Ловелл проектує себе на зовнішній світ. Таким чином дві строфи завершуються чуттєвим і вирішальним актом самопізнання: «I myself am hell/ nobody's here» [4, 63] (я – це пекло/ тут нема нікого). Всі образи в поемі передають інкапсульовану свідомості поета. Ловелл стикається з своїм власним «air/ of lost connection» [4, 63] (почуттям втраченого зв'язку).

«Skunk Hour», однак, не закінчується відчайдушним сприйняттям неминучої суб'єктивності світу; поема переміщається з внутрішнього випробування до автентичного зв'язку з інакшістю; «Тут нема нікого / тільки скунси, що шукають/ в місячному світлі поїсти» [4, 63]. Скунси, здається, не входять, а прокрадаються в самий кінець вірша. Автор неначе бачить їх кутом ока. Вони символізують відчуженість автора, і вони розглядаються, як не дивно, в реалістичному ключі, передаючи самопізнання. Каламбур «soles» на «souls» підкреслює, що вони є буквальні, фізичні тварини. Зіставляючи їх з сухими, мертвими устремліннями Трійкової Церкви, Ловелл поміщає скунсів в плоскому, неміфологічному, сучасному світі, де речі не мають вертикальної осі, зв'язку с християнською міфологією. Скунси, що їдять сметану зі сміттєвого відра, символізують можливу наполегливість справжнього духовного життя в корумпованому, звичайному світі. Світі, що неминуче помре. Поет включає їх в поему та не приручає їх. Вони залишаються дикими.

Але назва поеми лише наполовину стосується скунсів. Як ми уже побачили, у своїй поемі Ловелл грається подвійними значеннями та каламбурами. Назва «Skunk Hour» грає з назвою «witching hour», – що буквально означає: «північ». Північ – це темний та безлюдний час, коли місто пусте і тільки скунси виходять на полювання. Ця назва передає внутрішній стан героя. Також вона натякає, що час буде мати важливе значення у поемі.

Розповідачем в поемі виступає психічно нездорова людина. Розповідач здається сумним та самотнім (це можна побачити, наприклад, з того, як він описує людей в місті). Він не може найти собі місця (всю ніч він катається навколо міста; з свого заднього подвір'я слідкує за скунсами). То чи можемо ми довіряти йому? Мені здається, це важко сказати. Можна помітити, що разом з тим, як поема прогресує, описи стають дедалі дивнішими і дивнішими. Все, що

ми бачимо крізь очі протагоніста, виступає наче відображене в кривому дзеркалі.

«Skunk Hour» написана вільним віршем, але вона має певну структуру – вісім шістьрядкових строф з більш-менш регулярною схемою рими. Здається, що поема організована, але насправді її структура дуже нерівна. З першого прочитання ми бачимо, що всі строфи однакової довжини і що тут є рима. Але якщо, перечитуючи поему, ви будете намагатися зрозуміти схему рими, – навряд чи у вас це вийде. В деяких строфах Ловелл придержується ясної схеми. Наприклад, подивимось на четверту строфу: «*ABCBCA*». Але жодна з наступних строф не слідує цій схемі. Рима є, але вона нерівна і розрахувати її неможливо. Ця «підставна» рима відображає рух поеми і особистість нашого розповідача з його хворим ментальним станом.

Поему дуже важко читати, особливо в перший раз. Дуже багато чого має місце у кожному рядку. Деякі з них дуже довгі з багатьма приголосними, інші короткі і мають легку для розуміння схему. Через це у поемі створюється контраст і дещо змінюється сенс деяких коротких описових рядків. Наприклад, в п’ятій строфі ми маємо ці два рядки: «my Tudor Ford climbed the hill's skull» [4, 63] (мій «Форд Тудор» підіймався по черепу гори) та «where the graveyard shelves on the town» [4, 63] (де кладовище стоїть наче на полиці міста). Але останнє речення строфи дуже коротке: «My mind isn’t right» [4, 63] (з моїм розумом щось не так). Перехід з довгих, описових речень до простих, з поетичного пафосу до звичайних прозових речень, виділяє ці строфи, і ми живо помічаємо їх. Також ці переходи з довгого до короткого, з поетичного до простого, передають непосидливість, хворобливість та непередбачуваність героя.

Теж діється і з римою. Таке враження, що Ловелл хоче показати нам, як його поема (так само, як і її герой), намагається бути цілісною і чіткою, але постійно сходить з рейок.

Ловелл відомий як автор, що багато вкладає в свої твори. Вони часто починаються оповідальним стилем, але потім наче щось надривається у цій системі – автор переходить на щось зовсім інше, перебиває себе, або видає сміливі думки, яких читач не може очікувати через те, які строфи були до того.

«Skunk Hour» – це поема з безліччю звивів та поворотів, і від неї читач неминуче має емоційний шок. Поема починається зі старих багатих дів, переходить до персонажу Л. Л. Біна, «звергається» до пустощі особистого суму і закінчується скунсами.

Вже говорилося, що подвійні значення дуже важливі для Ловелла і, оскільки вони посідають таке особливе місце в поемі, їх неминуче треба розглянути в лінгвостилістичному аналізі. Ці подвійні значення не завжди важливі для історії поеми, інколи вони просто смішні та цікаві. В будь-якому разі вони додають новий рівень поемі. Ось їх приклади.

1) Перший рядок говорить про відлюдника (стару діву, що весь час сидить вдома), що живе в Nautilus Island, Maine. Але цим словом (Nautilus) Ловелл намагається змусити читача подумати про воду. Nautilus – це зогнута мушля. Потім ми маємо острів, що, звичайно, оточений водою. І наче цього мало, слово «hermit» змусить багатьох читачів подумати про «hermit crabs» (крабів).

2) Другий рядок. «Спадкоємиця досі живе зимою у своєму спартанському котеджі» [4, 63]. Спадкоємиця – це жінка, що успадковує гроші або інші цінності. «Спартак» – це опис когось жорстокого та сильного. Здається, це прості описи, але слово «Heiress», як і слово «Spartan», переносять нас до іншої історичної епохи – Стародавньої Греції.

Як висновок можна сказати, що поема Ловелла «Skunk Hour» являється складним та багатогранним представником сповідальної поезії. Прийоми, які Ловелл найчастіше використовує, щоб прикрасити свою поему та додати новий рівень значення, – це метафора, подвійне значення та каламбур. Також Ловелл через риму та саму структуру своєї поеми намагається зробити її більш складною і незвичайною.

Поема починається описами різних людей, які, без сумніву, є символічними і лише потім переходить до опису «темної ночі» душі героя, який довгий час залишається у тіні поеми. Поема закінчується появою скунсів, які мають декілька символічних значень, але головний з них такий – вони символізують справжнє духовне життя в корумпованому світі.

Поема є автобіографічною, і її депресивний настрій зумовлений станами, через які проходив сам Ловелл у своєму житті. Тому вона є не лише найпопулярнішою роботою автора, але й самою близькою йому поемою.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Барабаш Ю. С. Вопросы эстетики и поэтики / Ю. С. Барабаш. – М.: Современник, 1978. – 384 с.

2. Мулярчик С. Д. Американская художественная культура в социально-политическом контексте 70-х годов XX века / С. Д. Мулярчик. – М. : Наука, 1982. – 272 с.
3. Валеев С. А. Западноевропейская поэзия XX века / С. А. Валеев. – М. : Художественная литература, 1977. – 246 с.
4. Лоуэлл Р. Т. Американская поэзия в русских переводах. XIX-XX века / Р. Т. Лоуэлл. – М. : Исток,1983. – 420 с.

Р. О. Дуров, Ю. О. Шепель

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ У ПЕРЕКЛАДІ АНТРОПОЦЕНТРИЧНИХ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ МЕТАФОРИЧНИХ МОДЕЛЕЙ ЗІ ЗБЕРЕЖЕННЯМ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ МОВИ ОРИГІНАЛУ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Аналіз та передача змісту концептуальних метафоричних моделей іншою мовою в процесі перекладу є доволі складним і багаторівневим процесом. Очевидно, що цей процес потребує ужитку перекладачем певних лексико-семантичних трансформацій, що пояснюється тяжінням до еквівалентного перекладу метафоричних моделей. Проблема адекватності перекладу концептуальних метафоричних моделей пов’язана з лінгвокультурними особливостями мов різних народів. Для міжкультурної комунікації та розуміння власне механізмів метафоризації та концептуального проекціювання необхідний адекватний та еквівалентний переклад антропоцентричних метафоричних концептуальних моделей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та виділення невирішених питань. Дослідженням метафори, зокрема з погляду когнітивної лінгвістики, займались Н. Д. Арутюнова [1] та В. М. Телія [8]. Якщо Н. Д. Арутюнова працювала над визначенням когнітивної метафори, то В. М. Телія опікувалась дослідженням властивостей цього типу метафори. Що ж до власне метафоричних моделей, то їхнім досліджуванням займалась Т. А. Кукса [6]. Вона, осібно, надала визначення та розглянула властивості метафоричних моделей в ідеографічному полі. Вивченням властивостей метафоричних моделей та процесів метафоричного моделювання відзначаються нотатки Ю. В. Кравцової [5]; пробле-

© Дуров Р. О., Шепель Ю. О., 2017

мами перекладу антропоцентричних метафоричних моделей – Я. А. Євстафової [3]. Остання виокремила рівні еквівалентного перекладу концептуальних метафоричних моделей та засвідчила лінгвокогнітивні особливості лексико-семантичних трансформацій при перекладі концептуальних метафоричних моделей. Проте, на нашу думку, особливості використання певного виду лексико-семантичних трансформацій при перекладі антропоцентричних концептуальних метафоричних моделей потребують більш детального розгляду.

Метою статті є виокремлення основних лексико-семантичних трансформацій при перекладі антропоцентричних концептуальних метафоричних моделей у творах англійських письменників Дж. Голсуорсі та Д. Г. Лоуренса та обґрунтування ужитку тієї чи тієї лексико-семантичної трансформації в українському перекладі.

Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів. Коли йдеться про переклад антропоцентричних концептуальних метафоричних моделей з англійської мови українською, ми можемо виокремити два сценарії трансформації тексту оригіналу: переклад як із збереженням, так і зі зміною концептуальної метафоричної моделі мови оригіналу. У статті розглянуто лише лексико-семантичні трансформації зі збереженням концептуальної моделі мови оригіналу, тому що, на нашу думку, саме такий переклад є найважчим, адже перекладач прагне до якомога точнішої передачі метафоричної конструкції мови оригіналу задля збереження художньої цінності оригінального твору.

Методологічною засадою при написанні цієї статті стали класифікації лексико-семантичних трансформацій при перекладі, які були запропоновані Л. С. Бархударовим (конкретизація, генералізація) [2, 210-213], В. Н. Комісаровим (модуляція) [4, 410], а також О. Д. Швейцером (реметафоризація) [9, 138].

Розглянемо такі приклади.

«With difficulty he took a few steps, went and sat down at the writing-table. He looked to her *like a dog with its tail between its legs*» (Lawrence, The Mortal Coil) [13].

«Потім він почвалав до письмового столу й сів понуро, *як побитий пес*» (Лоуренс, Тягар життя (пер. І. Бояновської)) [11].

У цьому випадку, перекладач зберігає концептуальну метафоричну модель ЛЮДИНА – це ТВАРИНА (dog – пес) та використовує при перекладі лексико-стилістичний прийом реметафоризації, замінюючи метафору **like a dog with its tail between its legs** (буквально: немов пес, із хвостом поміж лапами –

виглядати налякано та боягузливо (на основі образу наляканої собаки, що зазнає загрози чи знущання) [7]) на іншу метафору. що є еквівалентом в українській мові (**як побитий пес**).

«Teresa looked voluptuously sleepy and easy, *like a cat running home to the warmth*» (Lawrence, The Mortal Coil) [13].

«Тереза…стояла перед нею сонна, розніжена і, *як та кішка, прагнула чимскоріше зігрітися*» (Лоуренс, Тягар життя (пер. І. Бояновської)) [11].

У перекладі І. Є. Бояновська використовує модуляцію, метафоричний вираз ***like a cat running home to the warmth*** замінено на метафоричний вираз, значення якого є логічним наслідком виразу мови оригіналу: ***як та кішка, що прагне чимскоріше зігрітися***. Адже логічним наслідком того, що кішка біжить додому, є те, що вона робить це, аби зігрітися. Зауважимо, що в тексті перекладу у подальшому концептуальна метафорична модель ЛЮДИНА – це ТВАРИНА зберігається.

Розглянемо ще один приклад модуляції при перекладі українською мовою:

«…for his flat-cheeked, shaven face full of spiritual *bull-doggedness*…» (Galsworthy, In Chancery) [12].

«до його плаского виголеного обличчя, сповненого *бульдожої люті*» (Голсуорсі, В зашморгу (пер. О. Тереха)) [46, 476].

У цьому випадку перед перекладачем стояло завдання передати ознаку характеру людини, що в англійській мові виражено лексичною одиницею bull-doggedness (буквально: бульдоговість). Бульдог – це порода собак із групи мастифів. Уперше вона з'явилась в Англії, а назва породи етимологічно пов'язана з тим, що цих собак спочатку використовували для цькування биків (bull) [14]. Отже, порода бульдогів відзначалась своєю люттю до того, як перетворилась на декоративну породу собак, якою вона нам відома зараз. Тому стає зрозумілим, яку саме ознаку характеру людини має на увазі перекладач, пропонуючи свою версію перекладу. Отак, у цьому перекладі модуляція виконує експлікативну роль переносного значення номінації. Голсуорсі порівнює людину з бульдогом, а перекладач пояснює нам за допомогою модуляції, яку саме рису людського характеру можна передати за допомогою такого метафоричного виразу.

«He became quite *child-like*…» (Lawrence, The Mortal Coil) [13].

«Він зробився маленьким. безпомічним – *як немовля*» (Лоуренс, Тягар життя (пер. І. Бояновської)) [11].

У цьому прикладі ми спостерігаємо, що при перекладі концептуальної метафоричної моделі ЛЮДИНА – це ДИТЯ ***(child-like)*** перекладач застосував конкретизацію – лексико-семантичну трансформацію, що полягає в заміні лексичної одиниці з більш широким значенням лексичною одиницею з більш вузьким значенням. Компонент лексичної одиниці **child-like** (буквально: схожий на **дитину**) замінено лексичною одиницею, що позначає той самий денотат, але в більш вузькому значенні: **немовля** (дитина віком від 2 місяців до 1 року).

Тепер розглянемо приклад перекладу, в якому використовується лексико-семантична трансформація, яка є протилежною конкретизації – генералізація.

«Mr. Bellby seemed to sniff the air *like a hound*» (Galsworthy, In Chancery [12].

«Містер Белбі, здавалося, нюшив повітря, *наче пес*» (Голсуорсі, В зашморгу (пер. О. Тереха)) [46, 563].

У тексті оригіналу концептуальна метафорична модель ЛЮДИНА – це ТВАРИНА виражена лексичною одиницею **hound** (гончий пес), що має вузьке значення та означає спеціальну породу мисливських собак. При перекладі було застосовано генералізацію і в українському тексті ми бачимо, що порода собаки не конкретизується, а використано лексичну одиницю з більш широким значенням – **пес**.

Висновки та перспектива подальших досліджень. Проаналізувавши вищенаведені приклади, можна вважати, що першорядними лексико-семантичними трансформаціями при перекладі концептуальних метафоричних моделей зі збереженням концептуальної моделі мови оригіналу в текстах англійської художньої літератури кінця XIX – початку XX століття є: реметафоризація, модуляція, конкретизація та генералізація. Подальші дослідження перекладацького аспекту концептуальних метафоричних моделей дадуть нам можливість наблизитись до вирішення питання опису та розуміння механізмів метафоризації та концептуальної проекції в мовах різних народів.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Арутюнова Н. Д. Теория метафоры. Сборник / Общ. ред. Арутюновой Н. Д., Журинской М. А. – М. : Прогресс, 1990. – 512 с.

2. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975. – 240 с.

3. Евстафова Я. А. Лингвокогнитивные аспекты перевода антропоцентрических концептуальных метафорических моделей (на материале английской художественной литературы конца XIX – начала XX века): автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.20 «Сравнительно-историчексое, типологическое и сопоставительное языкознание» / Я. А. Евстафова. – Челябинск, 2011. – 24 с.
4. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. 2-е изд., испр. / В. Н. Комиссаров. – М. : Р. Валент, 2011. – 408 с.
5. Кравцова Ю. В. Понимание метафорической модели в современных научных парадигмах / Ю. В. Кравцова // Наукові праці. – 2007. – № 54, Т. 67. – С. 44-47.
6. Кукса Т. А. Метафорические модели как компонент идеографического поля (на материале слов, определяющих физическое состояние человека): автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01 «Русский язык» / Т. А. Кукса. – Ростов-на-Дону, 2007. – 25 с.
7. Порода английский бульдог [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zveridoma.com/sobaki/porody-sobak/angliyskiy-bulldog/
8. Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира / В. Н. Телия // Роль человеческого фактора в языке: Язык и языковая картина мира. – М. : Наука, 1988. – С. 173-204.
9. Швейцер А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 215 с.
10. Голсуорсі Джон Сага про Форсайтів. Трилогія / Джон Голсуорсі; пер. з англ. О. І. Тереха. – К. : Дніпро, 1976. – 897 с.
11. Лоуренс Девід Герберт Тягар життя / Девід Герберт Лоуренс; пер. з англ. І. Є. Бояновської. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://chtyvo.org.ua/authors/Lawrence_David_Herbert/Tiahar_zhyttia/
12. Galsworthy J. In Chancery / Galsworthy J. – Adelaide: University of Adelaide (Web Edition), 2010. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://royallib.com/read/18671933_Galsworthy/In_Chancery.html#0
13. Lawrence D. H. The Mortal Coil / D. H. Lawrence. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://ebooks.adelaide.edu.au/l/lawrence/dh/mortal-coil/
14. The Free Dictionary by Farlex [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://idioms.thefreedictionary.com/with+tail+between+legs

К. П. Дячкіна

ЕВФЕМІЗАЦІЯ МОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО ДИСКУРСУ ТА ПЕРЕКЛАД ЕВФЕМІЗМІВ УКРАЇНСЬКОЮ. ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Перш за все, евфемізація – це явище, з яким ми зустрічаємось кожного дня. Потреба в евфемізмах існує ще з того часу, як люди почали усвідомлювати, що певні слова є недоречними, а про певні теми не пристало говорити відкрито.

Різноманітним аспектам евфемізації присвячено праці як закордонних, так і вітчизняних науковців. Існує чимало тлумачень слова «евфемізм».

Так, Оксфордський словник розглядає евфемізм як м'яке чи непряме слово або вираз, який використовується на заміну іншому, що є занадто грубим та різким, коли мова йде про щось неприємне чи незручне [5].

Зокрема, науковець Л. П. Крисін зазначає, що евфемістична заміна виникає в «бажанні уникнути комунікативних конфліктів та невдач, не створювати у співрозмовника відчуття комунікативного дискомфорту» [2, 110].

Головною метою евфемізму, що обумовлює його використання, є те, що таке слово чи вислів повинні наближати мовця до створення нейтрального уявлення про об'єкт.

Автор «Словника евфемізмів» Х. Раусон зазначає, що евфемізми мають досить серйозні підстави для існування. Вони приховують те, що люди бояться більш за все – смерті, надприродних явищ. Вони приховують деякі факти життя, які люди з занадто тонкою душевною організацією намагаються уникнути. Та водночас їх полюбляють люди та установи (зазвичай, органи влади), які прагнуть створити найбільш привабливе уявлення про себе [9, 13].

А Ральф Кейс, автор книги «Евфеманія. Наші Стосунки з Евфемізмами» підкреслює, що здатність створювати непрямі посилання до теми, що приносить нам дискомфорт, – це вияв високого інтелекту людини [8, 3].

Відомо, що найбільш поширеними є евфемізми в публіцистичних та політичних текстах.

На думку дослідниці Є. П. Сенічкіної, евфемізми можуть виконувати такі функції [4]:

- зм'ягчення;

© Дячкіна К. П., 2017

- заміщення;
- уточнення;
- стилістичної оцінки;
- стильової організації.

Варто також зазначити, що серед мов, які збагачують лексику майже в усіх сферах життя на міжнародному рівні, сьогодні домінує англійська.

Варто також звернути увагу на значну роль Інтернет-комунікаії. Сьогодні Інтернет майже повністю замінив друковані ЗМІ. У зв'язку з цим збільшується інтерес до онлайн-комунікацій, все більше вчених вивчають вплив електронних ЗМІ на людину.

Зокрема, неважко виявити певні особливості, переваги, які представляє Інтернет: доступність в будь-якій точці земного шару, відповідність індивідуальним потребам читачів (легкість друку, швидкість доступу до цікавлячи рубрик, статей і т.д).

Так, на думку науковця О. В. Радченко, «епіцентр політичних подій поступово переміщується з площини ідеологій, бюрократичних та партійних організацій до іміджевих стратегій, комунікативних та політичних технологій, які реалізуються в Інтернет-комунікаціях» [3].

Саме тому тема евфемізації є досить популярною та важливою для подальшого вивчення.

Та саме політичний дискурс є найбільш придатним для того, щоб використовувати різноманітні завуалювання, прикрашати дійсність і приховувати справжній стан справ.

Сучасний англомовний дискурс використовує евфемізми для налагодження комунікації, забезпечення умов політичної коректності.

Таким чином, досить важливим в наш час є гендерний аспект у вживанні евфемізмів. Феміністські рухи в англомовних країнах привели до того, що питання про місце жінки в соціумі нерозривно пов'язане з принципом ввічливості.

Існує багато категорій евфемізмів, що відображають гендерний аспект: ті, що описують «легку» поведінку жінки, її зовнішність, вік, вагу, фізіологічні процеси і стани, професії.

Наприклад, стан вагітності описується в англійській мові такими словами: *joining the club, to be in the family way, on her way in trouble, to have a full belly, anticipating* та ін.

А жінка, яка є привабливою для чоловіків, в словнику евфемізмів Холдера називається *a bit, a bit of crumpet, a bit of jam, fluff, goods, muslin, skirt, or stuff* [6, 63].

Що стосується української мови, то в ній значно менше евфемізмів, пов'язаних з гендерною тематикою. При перекладі певні труднощі може викликати необхідність підібрати доречні за змістом еквіваленти, які відповідали б стилю мови оригіналу. В українській мові переважає прийом заміщення чи опущення, переклад шляхом прямого називання того чи іншого слова чи виразу.

Так, якщо стаття в The Huffington Post має назву "Kate Middleton pregnant: even queen didn't know Duchess of Cambridge *was in the family way*" [7], то аналогічна стаття за той самий відрізок часу в українському виданні «Українська правда» лунатиме просто: «Кейт Міддлтон *вагітна*» [1].

Отже, тема перекладу евфемізмів, що стосуються гендерної тематики, є досить цікавою для подальшого опрацювання.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Кейт Міддлтон вагітна [Електронний ресурс] // Українська Правда. – 2012. – Режим доступу: http://tabloid.pravda.com.ua/news/50bce2d424861/.
2. Крисін Л. П. Евфемізми в сучасній російській мові / Л. П. Крисін// Російська мова кінця XX століття (1895-1995). – М. : Школа, 1996. – С. 384-408.Нарійчук М. Ф. Англомовний політичний дискурс і міжкультурна комунікація: лінгводидактичний аспект/ М. Ф. Нарійчук // Наукові записки [Національного університету. – 2013. – №. 33. – С. 109-111.
3. Радченко О. В. Інтернет-комунікації у сучасній політичній взаємодії: особливості розвитку [Електронний ресурс] / О. В. Радченко // Політологічні записки. – 2011. – №. 4. – Режим доступу : http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/1723/Радченко%20О.%20В..pdf?sequence=1&isAllowed=y.
4. Сенічкіна Є. Евфемізми російської мови: Спецкурс / Є. Сенічкіна. – Litres, 2015.
5. Dictionary O. E. Oxford English Dictionary [Електронний ресурс] // The Library. – 2002. – Режим доступу: https://en.oxforddictionaries.com.
6. Holder R. W. Dictionary of euphemisms. – Oxford University Press, 2008. – 432 с.

7. Kate Middleton Pregnant: Even Queen Didn't Know Duchess Of Cambridge Was In The Family Way [Електронний ресурс] // The Huffington Post. – 2012. – Режим доступу: http://www.huffingtonpost.co.uk/2012/12/04/kate-middleton-pregnant-queen-duchess-cambridge-_n_2236281.html.
8. Keys R. Euphemania: our love affair with euphemisms. – Little, Brown, 2010. – 608 c.
9. Rawson H. Dictionary of euphemisms and other doubletalk. – Crown, 1981. – 324 c.

М. А. Єфремова, О. М. Крайняк

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕКЗОТИЗМІВ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Актуальність теми полягає в тому, що різні народи, включаючи й німецькомовний, постійно контактують між собою. Тобто в процесі обміну інформацією відбувається й обмін мовними елементами. Тому вивчення розвитку німецької мови вимагає дослідження іншомовних елементів, їх місця та ролі в різних мовах. Така лексична група як «екзотизми» є не досконало вивченою, тому лінгвісти намагаються обмежити їх від багато численних подібних лексичних груп (запозичень) і з'ясувати основні властивості екзотизмів, встановити статус цих лексичних одиниць в системі мови.

Екзотична лексика – слова та вислови, які запозичені з інших, частіше малознайомих мов, та використовуються для надання мові особливого колориту [1, 214]. У сучасній мовознавчій літературі з питань запозичень розрізняють екстралінгвістичні та інтерлінгвістичні причини появи запозиченої лексики. До причин зовнішньої насамперед належать контакти між народами, зумовлені як близькістю географічного розташування (що не є обов'язковим), так і потребами спільного розв'язання певних політичних, економічних питань, культурним та науковим обміном. Можна виділити суто лінгвістичні причини запозичення:

1) потреба у поповненні, чи навіть створенні якоїсь лексико-семантичної групи, відсутньої або недостатньої в певний історичний момент у мові, що запозичує;

2) потреба у семантичному обмеженні питомого слова, усуненні його багатозначності;

© Єфремова М.А., Крайняк О.М., 2017

3) надання ступеня термінологічної визначеності запозичуваного слова, яка склалася в мові-джерелі, порівняно з існуючим у мові відповідником.

Екзотизми під час входження в лексико-семантичну систему мови-реципієнта піддаються всім видам асиміляції: графічній, фонетичній, семантичній. Графічна асиміляція проявляється тоді, коли графічна форма екзотизма може замінюватися латинським написанням (наприклад: «*harakiri*»), або ж калькуватися (наприклад: англ. «*high time*» и нім. «*die Hochzeit*»), чи існувати одночасно. Фонетична асиміляція – це максимальне наближення звукової оболонки лексеми іншомовного походження до звукової оболонки лексем німецької мови. Наприклад, англ. *star* під впливом німецької фонологічної системи може читатися як *st-*. Семантична асиміляція являє собою включення слова в систему семантичних зв'язків і протиставлення в німецькій мові. Так наприклад, слово *Haschisch* мало початкове значення «трава». З XII століття вказана трава починає застосовуватися в фармакології, завдяки чому відкривають її дурманні властивості. В сучасному світі цей термін напряму асоціюється з наркотиками.

В процесі дослідження екзотизмів (148 лексичних одиниць) була здійснена класифікація за семантичною ознакою і виділені такі семантичні підкласи:

1. «Напої та їжа» (8 екзотизмів): *Borschtsch* – 'борщ', *Pizza* – 'піца', *Parmesan* – 'пармезан', *Wodka* – 'горілка'.

2. «Назви тварин» (23 екзотизми): *Mustang* – 'мустанг', *Gazelle* – 'газель', *Giraffe* – 'жираф', *Hyäne* – 'гієна', *Leopard* – 'леопард'.

3. «Назви рослин, овочів та фруктів» (10 екзотизмів): *Kokosnuss* – 'кокос', *Kiwi* – 'ківі', *Avocado* – 'авокадо'.

4. «Релігійні терміни та титули» (11 екзотизмів): *Ikone* – 'ікона', *Minarett* – 'мінарет', *Papa oder Pappa* – 'Папа (Римський)'.

5. «Назви приміщень різного призначення» (12 екзотизмів): *Piaza* (*Plaza*) – 'площа на території міста', *Sauna* – 'сауна', *Klub* – 'клуб'.

6. «Назви музичних інструментів, ігор і танців» (10 екзотизмів): *Leier* – 'ліра', *Bolero* – 'болеро', *Bumerang* – 'бумеранг'.

7. «Предмети побуту, одяг та матеріал» (15 екзотизмів): *Diwan* – 'диван', *Batik* – 'батік', *Samowar* – 'самовар', *Kimano* – 'кімоно'.

8. «Назви міфічних істот» (5 екзотизмів): *Troll* – 'троль', *Vampir* – 'вампір'.

9. «Назви професій, посад і титулів» (19 екзотизмів): *Kamikaze* – 'камікадзе', *Kannibale* – 'канібал', *Pascha* – 'паша', *Scheich* – 'шейх'.

10. «Географічні, природничі та метеорологічні поняття»: *Taifun* – ‘тайфун’, *Tornado* – ‘торнадо’ , *Lagune* – ‘лагуна’.

11. «Традиції та звички, притаманні лише певному народу» (3 екзотизма): *Harem* – ‘гарем’, *Harakiri* – ‘харакірі’.

12. «Історичні терміни» (20 екзотизмів): *Karawane* – ‘караван’, *Druide* – ‘друїди’, *Galeere* – ‘галера’.

13. «Звертання» (2 екзотизма): *Donna* – ‘дона’, *Kotau* – ‘котау’.

Нові лексеми створюються в кожній мові за певними правилами, за існуючими зразками, історично сталими схемами, або моделями. Словотвірна модель розглядається лінгвістами як одне із центральних понять словотвору [2, 97]. Вивчення словотвірної структури похідних слів – це, насамперед, визначення їхніх словотвірних моделей, розподіл слів за моделями, тобто моделювання системи похідних певної мови.

У роботах багатьох мовознавців терміном „модель” звичайно позначається зразок, форма, схема, постійна (стабільна) структура, абстрактна конструкція й т.п., за якою створюються нові або вже існуючі одиниці мови – слова, словосполучення, речення й ін. Під словотвірною моделлю розуміють, відповідно, загальну формулу, схему побудови похідних лексичних одиниць, що визначає структуру похідних слів або служить зразком для створення нових слів [3, 60]. При цьому враховуються насамперед зовнішні, формальні, матеріально виражені ознаки похідних слів.

В процесі вивчення структурних особливостей екзотизмів їх умовно було поділено на 2 групи: прості слова (або ж сиплекси) та складні слова (композити). Серед проаналізованих слів більшу продуктивність виявили прості слова 143 лексичних одиниці (96,6%), меншу кількість посідають композити – 5 лексичних одиниць (3,37%).

Таблиця 1. Словотвірні моделі екзотизмів

Прості слова (або ж сиплекси)	Складні слова (композити)
143	5
96,6%	3,37%

Отже, екзотизми як один із видів запозиченої лексики належать до продуктивних способів збагачення сучасної німецької мови. Структурний аналіз лексем цього виду свідчить про те, що в утворенні екзотичної лексики беруть

участь переважно одноморфемні слова (143 лексичні одиниці). Семантична класифікація екзотизмів, проведена на основі понняттєвої (предметної) подібності/відмінності позначуваних ними предметів, явищ, дала змогу виділити у досліджуваному корпусі лексичних одиниць 13 семантичних груп. Найбільшу продуктивність мають екзотизми, які позначають назви тварин, історичних термінів та назви професій, посад і титулів.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Ахманова О. С. Словник лінгвістичних термінів / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 607 с.
2. Габинская О. А. К проблеме словообразовательной модели / О. А. Габинская, М. С. Малиева // Учёные записки Курского гос. пединститута. – Орёл, 1968. – Вып. 41. – С. 41 – 42.
3. Павлов В. М. Понятие лексемы и проблема отношений синтаксиса и словообразования / В. М. Павлов – Ленинград : Наука, 1985 – 264 с.

С. М. Жаворонок, Л. О. Глухова

РОЗВИТОК СЕМАНТИЧНОЇ СТРУКТУРИ ЛЕКСИЧНОЇ ОДИНИЦІ SCHOOL У ДІАХРОНІЧНОМУ АСПЕКТІ

На сьогоднішній день у всьому світі існує величезна кількість різних шкіл, які є навчальними закладами, що забезпечують початкову, середню, а в деяких випадках вищу чи спеціальну освіту кожному зі своїх учнів. Тому ця лексична одиниця є одним з найуживаніших термінів у сучасній системі освіти.

Отже, визначення усіх компонентів семантичної структури лексичної одиниці school є важливим питанням, адже воно допомагає не тільки глибше зрозуміти значення лексичної одиниці *school* з лінгвістичної точки зору, а і простежити її походження та виявити функціонування в різних контекстах. Для повного розуміння сучасного поняття *school* та всіх його лексико-семантичних варіантів, необхідно проаналізувати його семантичну структуру протягом плину часу, в процесі її розвитку з роками. Це дає змогу встановити причини мовних змін, час їх виникнення і завершення, шляхи розвитку цих явищ і процесів. Тобто зрозуміти, як склалися ті явища, які характеризують сучасний стан цієї лексико-семантичної одиниці.

© Жаворонок С. М., Глухова Л. О., 2017

Метою статті є дослідження розвитку семантичної структури лексичної одиниці *school* на матеріалі етимологічних та сучасних словників та виділення її особливостей.

Сучасний підхід до семантики заснований на припущенні про те, що внутрішня форма слова (тобто його значення) являє собою структуру, яка називається семантичною структурою слова [3, 131].

Варто зазначити, що властивість слів мати багато значень називається полісемією. Усі значення слова, що при цьому між собою так чи інакше пов'язані, утворюють складну семантичну єдність, яка називається семантичною структурою слова.

Найпростіша одиниця семантичної структури багатозначного слова – його лексико-семантичний варіант (ЛСВ), тобто лексичне значення, зв'язане з іншими лексичними значеннями певними відносинами, головні з яких – ієрархічні (підпорядкування залежних лексичних значень головному) [2].

Згідно класифікації В. Г. Гака, ієрархічна структура кожного лексико-семантичного варіанту складається з трьох типів сем:

- архісема (родова сема)
- диференційні семи
- потенційні семи [1, 371].

Дослідження семантичної структури лексичної одиниці school проводилося в декілька етапів.

На першому етапі ми проаналізували діахронічний аспект лексичної одиниці *school* на матеріалі таких словників: *A new English dictionary on historical principles* [4], *Merriam-Webster dictionary, Online Etymology Dictionary.* В результаті цього ми виявили, що ця лексична одиниця має шість лексико-семантичних варіантів.

Далі ми проаналізували семантичну структуру лексичної одиниці *school* у синхронічному аспекті. Для цього ми звернулися до таких сучасних словників: *Oxford Living Dictionaries*, *Cambridge Dictionary, Longman Dictionary* та *Macmillan dictionary* і виявили шість ЛСВ.

Нарешті, побудувавши семантичну структуру, виділивши архісеми, диференційні та потенційні семи в діахронічному та синхронічному аспектах в кожному ЛСВ, ми прийшли до таких висновків.

Спочатку було виділено лексико-семантичні варіанти, що зберегли своє значення у синхронічному аспекті. Так, **ЛСВ 1** у діахронії **(**an establishment in which boys or girls, or both, receive instructions) відрізняється від ЛСВ 1 у синх-

ронічному аспекті (an institution for educating children) архісемами (архісема *an institution* замінюється на архісему *an establishment*) та диференційними семами (словосполука to *receive instructions* замінюється дієсловом *to educate*)

Також ЛСВ 3 у діахронії (an institution in which instruction of any kind is given) зберіг своє значення у сучасній англійській мові – ЛСВ 3 у синхронії (an institution for instruction in a particular skill or field). Його архісема не змінилася, змінилася частково диференційна сема (*instruction of any kind* на *instruction in a particular skill or field*).

ЛСВ 4 у синхронічному аспекті також приблизно зберіг своє значення. ЛСВ 4 у діахронічному аспекті (a body of persons united by a general similarity of principles and methods (in philosophy, science, art, etc.)) відрізняється від ЛСВ 4 у синхронічному аспекті (a group of people, particularly writers, artists, or philosophers, sharing similar ideas or methods) архісемами: архісема у діахронії *the body of persons* змінюється на архісему *a group of people* в синхронічному аспекті. У диференційній семі виникли такі зміни: іменник principles змінюється іменником ideas, дієслово united замінюється у синхронії дієсловом sharing. Крім того, в діахронічному аспекті наявна потенційна сема [*in philosophy, science, art, etc.*], а у синхронії ця потенційна сема відсутня.

Ще одним ЛСВ, який зберіг значення у сучасній англійській мові, є **ЛСВ 6.** Цей ЛСВ у діахронії (the building or room set apart for the lectures or exercises of a particular 'School' (in a university) відрізняється від ЛСВ 6 в синхронії (a department or faculty of a university concerned with a particular subject of study) архісемами: *the building or room in a university* замінюється архісемою *a department or faculty of a university.* Диференційна сема *set apart for the lectures or exercises of a particular 'School'* у синхронії зазнала таких змін: *concerned with a particular subject of study*.

ЛСВ 5 у синхронічному аспекті (a college or university or the time that a student spends there) також відповідає діахронічному (the faculties composing a university and universities in general), хоч і зазнав ряду змін та доповнень: (архісема *the faculties змінюється* на архісему *a college or university.* Диференційна сема в обох аспектах виражена зовсім різними мовними засобами.

Також можна виділити лексико-семантичний варіант, який вже вийшов з вживання. Це **ЛСВ 2** у діахронічному аспекті (the place in which an ancient Greek or Roman philosopher taught his hearers)**,** що вже не використовується в сучасній англійській мові, бо перестав бути актуальним після розвалу Стародавньої Греції та Стародавнього Риму.

Щодо лексико-семантичних варіантів, чиї компоненти порівняти неможливо, у синхронічному аспекті у нас наявний ЛСВ 2 (all the students and staff at a school), що не має аналогів серед відібраних дефініцій лексичної одиниці *school* діахронічному аспекті, але ми знаємо, що цей ЛСВ існував і у діахронії.

Отже, ми проаналізували розвиток семантичної структури лексичної одиниці *school* у діахронічному аспекті та виявили, що цей аспект дуже об'ємний та потребує подальшого дослідження.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Гак В. Г. К проблеме семантической синтагматики / В. Г. Гак // Проблемы структурной лингвистики. – М.: Наука, 1972. – С. 367-396.
2. Энциклопедия русского языка / [авт.-сост. Ю.Н. Караулов]. – М. : Дрофа, 1997.
3. Лексикология английского языка : учебное пособие для студентов / [Антрушина Г. Б., Афанасьева О. В., Морозова Н. Н.]. – М. : Дрофа, 1999. - С. 131.
4. A New English Dictionary on Historical Principles [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://archive.org/details/newenglishdictio82murruoft

С. С. Жгир, В. М. Дядя

ІСТОРІЯ ПОХОДЖЕННЯ ІСПАНСЬКОЇ ЛІТЕРИ "Ñ"

Іспанська, або кастильська мова генетично належить до романської групи індоєвропейської мовної сім'ї. Наразі приблизно 407 мільйонів осіб розмовляють нею як першою мовою. Також іспанська є однією з 6 офіційних мов ООН й офіційною мовою Європейського Союзу та Меркосуру [4].

При вивченні мови людина в першу чергу звертає увагу на розширення словникового запасу чи вивчення базових правил граматики, але в той самий час досить мало учнів звертає увагу на цікаві деталі.

Наприклад, кожен, хто вивчає іспанську як другу іноземну мову, знає, що її вважають однією з найбільш милозвучних у світі. Кожен другий здогадується, що цього вона досягає завдяки пом'якшенню звуків (наприклад, м'які літери "L"(еле), "Ñ"(енє) у словах "mala" та "pequeño"). Але мало хто цікавиться історією однієї з найзагадковіших літер іспанського алфавіту — "Ñ".

"Ñ" — п'ятнадцята літера і дванадцята приголосна літера іспанського алфавіту, яка не входить до базового латинського. Вона належить до жіночого ро-

© Жгир С.С., Дядя В.М., 2017

ду: la eñe, у множині: las eñes. Позначає твердопіднебінний носовий приголосний звук [3, 56].

Тож яким чином ця загадкова літера з'явилася в іспанському алфавіті?

"Ñ" походить від літери "N" й історично означала її подвоєння. Тильда над нею стала використовуватися пізніше, задля істотного спрощення письма. Від початку тильда використовувалася у середньовічній латинській мові як знак, який зображується над голосною й означає пропущену носову приголосну, що слідує за ним ("n" або "m"). Це можна чітко простежити у таких словах, як ***"tãtus"*** (замість "tantus") чи ***"quã"*** (замість "quam").

Згодом деякі мови перейняли таке написання літер, але досить швидко від цього відмовилися. Натомість, лише іспанська та португальська залишили такий запис. І вже у XII столітті писарі використовували тильду в іспанській мові задля позначення подвоєння літер: замість "nn" – "ñ", або замість "aa" – "ã". Це не примха, а необхідність, яка була викликана тим, що папір коштував досить дорого, а використання тильди допомагало зменшити затрати на нього.

Як відмітив вчений Гомес Асенсіо, цей метод дав змогу врятувати пергамент і полегшити важку роботу писарів монаха. Це і є причиною того, чому використання скорочень було розповсюджене у ті часи [1, 87].

Саме слово "тильда" (або "virgulilla") походить від іспанського "título" — "заголовок" чи "титул". В іспанській мові існує навіть слово *"tildarse"*, яке буквально означає "писати з наголосом". Таким чином, тильда використовується не лише задля позначення подвоєння літер, а й для того, аби виділити наголос слова. Наприклад, у словах "café" або "sí" [5].

Нарешті у XIII столітті король Альфонсо X Кастильський, або Альфонсо X Мудрий прийняв орфографічну реформу, метою якої було закріпити перші правила кастильської мови й обрав літеру "ñ" у якості бажаного варіанту зображення звука [2].

Як наслідок, пізніше, у XV столітті Антоніо де Небріха визнав "ñ" елементом кастильської мови. У 1492 вчений написав "Gramática de la lengua castellana", тобто "Граматику кастильської мови", у якій зазначив, що "ñ" має відношення лише до кастильської, виключаючи її використання в інших романських мовах.

Значне використання тильди розпочалося у XIV столітті, і вже тоді "ñ" стала єдиною літерою, яка таким чином зображувала подвоєння. Її походження може бути помітним у таких іспанських словах, як "año", що означає "рік" і походить від латинського "annus" з подвоєною літерою "n". Відповідно до цього,

тильда могла стояти як над літерою “n”, позначаючи, що наступну після неї літеру було виключено задля спрощення письма, так і над літерою “a”, що у свою чергу означатиме, що зі слова було виключено першу літеру “n”. Для прикладу: ***“año”*** та ***“ãno”*** від “anno”; ***“España”*** та ***“Espãna”*** від “Espanna” [5].

Цей знак також використовувався для позначення того самого звуку в інших випадках, коли він не виникав з оригінального “nn”, наприклад, ***“leña”*** (лат. ligna) чи ***“señor”*** (лат. Senior).

В сучасній іспанській мові “ñ” використовується у багатьох словах, частина з яких є схожою на слова англійської мови. У таких випадках літера “ñ” заміняє англійський дифтонг “gn”. Для прикладу: у словах ***“signal”*** і ***“señal”*** та ***“campaign”*** і ***“campaña”***. До речі, хоча літери “ñ” і не існує в англійському алфавіті, вона обачно застосовується письменниками при використанні запозичених з іспанської мови слів. Серед них: ***“jalapeño”***, ***“piña colada”*** або ***“piñata”***, а також деякі назви місць або імена.

Натомість у португальській мові тильда використовується над голосними “a” та “o”, задля позначення того, що звук носовий: ***“mão”*** (від латинського “manu”). Також романські мови задля позначення літери “ñ” використовують інші літери та сполучення: в італійській та французькій — ***gn***, що, відповідно, також походить від латинської; в португальській та окситанській — ***nh***, в каталанській — ***ny.*** При розширенні азбуки Морзе для цієї літери було введено власний код (— — · — —).

До речі, деякі лінгвісти вважають виникнення і розповсюдження “ñ” як ознаку інфантильності. Зокрема, велика частина слів з цією літерою належить до дитячого лексикону: ***“niño”*** — “дитина” та ***“ñoño”*** — нецікавий, не кольоровий.

З появою сучасних технологій ця літера відзначилася великим резонансом щодо її наявності на клавіатурі комп’ютерів, які використовувалися в англомовних країнах. Перша хвиля протестів розпочалася у 1990-х роках, коли іспанська громада вимагала додати літеру на клавіатуру. Таким чином, у 1991 році Європейське Економічне суспільство запропонувало клавіатуру без літери “ñ”, чим і розпочало шквал обурення з боку політиків та діячів культури, серед яких також був і Габріель Гарсіа Маркес — лауреат Нобелівської премії в області літератури [5].

Цей інцидент пізніше був розглянутий у Королівській академії іспанської мови. І у 1993 році іспанській владі вдалося залишити літеру “ñ” за умовами Маастрихтського договору (договір про утворення Європейського Союзу).

Завдяки великій увазі до цієї проблеми, у 2001 році, при модифікуванні традиційної англійської латини на клавіатурі, стало можливим використовувати літеру “ñ” при написанні доменів. Але лише у 2005 році у Чилі вперше застосовано літеру при написанні імені домену. Проте до сьогодні її досі не можна використовувати при написанні імені електронної пошти.

Цікавим фактом також є те, що сучасна “Ñ” застосовується у якості ідентифікації іспаномовної молоді США, батьки якої мають іспанське походження. Найчастіше їх називають “Генерацією Ñ” (як аналогія до генерації Z). Окрім цього, стилізована літера “Ñ” є емблемою Інституту Сервантеса.

Отже, “Ñ” є не лише літерою з цікавою історією, але й також тією, яка визначає майбутнє не лише однієї мови, але й цілого покоління людей. Знання історії походження цієї літери може бути корисним для кожної людини, яка вивчає іспанську мову, як іноземну, адже знання історії значно спрощує вивчення мови, робить його цікавим і не складним. Також отримані знання можна застосовувати при спілкуванні як з носіями мови, так і з людьми, котрі займалися вивченням її історії.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Apuntes para una historia de la gramatización de los ahora llamados "conectores (discursivos, textuales): del XV al XX// Fondo Hispánico de Linguistica y Filología. Vol. 18// 81-127 p., Bern 2014
2. Menéndez Pidal, Ramón. Historia de la lengua española. Madrid, Fundación Ramón Menéndez Pidal, 2007. P. 514.
3. Ortografía de la lengua española, 2010, p. 56.
4. https://uk.wikipedia.org/wiki/%C3%91
5. http://www.bbc.com/mundo/noticias-38214016

І. О. Земляна, Н. О. Лисенко

КОМУНІКАТИВНИЙ І КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ АНГЛОМОВНИХ АФОРИЗМІВ

Мова – це знакова багатофункціональна система, яка пов’язана зі створенням, передачею та зберіганням інформації. Тож, реалізується вона в процесі конкретної мовної діяльності, кінцевим продуктом якої є текст.

За А. В. Артемовою, афоризми містять в собі великий обсяг інформації про традиції, своєрідність світорозуміння й менталітет того чи іншого мовного

© Земляна І.О., Лисенко Н.О. 2017

співтовариства, тому й розглядають їх, перш за все, як дзеркало національної культури [1, 21]. За спостереженням О. А. Дмитрієвої, вони викликають у свідомості носіїв мови певну сукупність відомостей, яка, з одного боку, визначає логічну конструкцію вираження, а з іншого – обумовлює кордони вживання цього виразу, зв'язок з певними життєвими ситуаціями, явищами історії та культури народу [2, 14].

Разом з тим, афоризм, як твір авторський, відображає індивідуальну картину світу та є інформативною одиницею з точки зору культурної специфіки, настільки, наскільки афорист здатний виступати як типовий представник якоїсь культурно-мовної спільності.

Афоризм як мудрий вислів відомої та шанованої особи, а також прислів'я та приказка, в яких фіксується багатовіковий досвід народу, в спілкуванні можуть виступати як самостійні короткі вислови повчального характеру. Подібні вислови коментуються в працях дослідників у плані таких якостей, як особлива чіткість і лаконічність форми, узагальненість і дидактичність змісту, значущості вкладеної в них культурної інформації. Наявність в культурно-мовному фонді афоризмів і їм подібних явищ: прислів'їв, приказок, загадок, цитат і крилатих слів і виразів, неодноразово відтворюваних і стійких в мовному побуті, є універсальним проявом будь-якої лінгвокультури.

Формально афоризми зближуються з прислів'ями та приказками. Тому, один з можливих підходів до вивчення афоризмів полягає в тому, щоб зіставляти їх як паремії з аналогічними їм явищами. Це порівняння може вживатися як в змістовному, так і в формальному, і формально-змістовному планах. У структурно-граматичному аспекті як афоризми, так і прислів'я та приказки – це закінчені висловлення, структурно організовані як пропозиції. Але в деяких дослідженнях сучасної фразеології (і в теоретичних роботах, і при спробах систематизації лексико-фразеологічних одиниць) відзначається, що афоризми, прислів'я, приказки, загадки та інші вислови аналогічні, але не ідентичні фразеологізмам. У формальному відношенні серед одиниць паремічного корпусу виділяються широкоформатні та малоформатні знаки. Афоризми, прислів'я, приказки, загадки відносять до числа малоформатних знаків.

Афоризм належить до нестандартних текстів, в яких відсутній заголовок, структурне розмаїття. В них закладена суб'єктивна оцінка реальності. У афоризмах двозначність є нормою та їх прерогативою, вони характеризується високою компресією стилістичних засобів. Феномен мовленнєвих синонімів характерний для нестандартних за формою і нетипових за значенням афоризмам.

Оказіональні слова творяться попри традиційні канони, і як правило, за настановою на нову форму. Прагматико-комунікативна функція афоризму полягає в тому, щоб сприяти спілкуванню, порозумінню та реалізації естетичного ефекту [3, 56].

Розгляд афоризму в якості одного з типів мовних знаків зі своєю особливою семантикою, прагматикою та особливими правилами смисловираження становить інтерес і з точки зору дискурсивного підходу.

Згідно з дискурсивним підходом, паремії, в тому числі і афоризми, трактуються як мовні реалізації матриць (або шаблонів) дискурсу, що мають безпосереднє відношення до розвитку вторинних жанрів. Шаблони виникають й існують в мові, а жанри утворюються в результаті процесів регуляризації використання моделей, породжених в дискурсі. Існування матриць (шаблонів) робить можливим автоматичне відтворення мовних одиниць від словоформи до цілого висловлення.

Паремії, як і афоризми, утворюються на основі особливих дискурсивних моделей, що функціонують в певних типах дискурсу як особлива форма, або моделі регулятивної або ілюстративної метафори. Виявлення та опис цих моделей і їх мовна реалізація становить одне з актуальних завдань дослідження проблеми жанротворення та жанрової диференціації тексту і дискурсу.

Афоризми, відтворювані в різних ситуаціях спілкування, можуть виступати як частина силогізму, або окремі висловлення в складі тексту, а також як малоформатні тексти, що володіють значною силою прагматичного впливу. Визначення сили прагматичного впливу висловлення здійснюється з урахуванням його смислового наповнення, а також з урахуванням функціонального контексту. Дискусивність проблеми прагматичного впливу афоризму визначається в тому числі тим, що результати використання відповідних системно-мовних засобів далеко не завжди піддаються чіткому розмежуванню з точки зору намірів мовця.

У процесі інтерпретації сенсу афоризму адресати мови без труднощів поділяють їх зміст і сенс, і застосовують висловлені в них оцінки до своїх проблем. Особлива прагматична сила впливу афоризму полягає не тільки в його лаконічності, узагальненості значення, а часто – емоційності й експресивності, а й в тому, що форма загального судження дозволяє перевиражати відповідну ситуацію, тобто по-своєму інтерпретувати і, тим, самим, глибше та повніше розуміти сенс.

Зміст афоризмів складається з двох компонентів: предметно-логічної та експресивно-стилістичної інформації. Інформативна насиченість, щільність твору досягається завдяки розширенню обох компонентів інформації за рахунок використання різноманітних засобів експресивності. Мовним чинником інформативної насиченості афоризмів є також оптимальність лексичного наповнення: в афоризмі немає інформативно незначущих, зайвих слів.

Афоризм, з одного боку, вбирає в себе рефлекторні образи, а з іншого – оригінальну авторську думку. Афоризм завжди має дидактичну спрямованість, але ніколи не буває ординарним висловленням. Створення афоризмів – справа особливо талановитих особистостей, які поєднують максимальну скороченість висловлення з чітко спрямованим впливом на людину.

Отже, афоризми – це готові формули мудрості людського життя. Цей клас лексичних одиниць несе на собі виразний національний відбиток, афоризми повідомляють інформацію про історії країни, її мешканців та їх цінності. Поверхнева та глибинна структури афоризмів свідчать про їх автономність як жанру художньої прози, в якому викладена думка непересічної особистості стосовно вагомих подій або явищ соціуму.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Артёмова А. В. Эмотивно-оценочная объективация концепта женщина в семантике ФЕ (на материале английской и русской фразеологии): автореф. дисс. канд. филол. наук / А.В. Артёмова. – Пятигорск, 2000. – 16 с.
2. Дмитриева О. А. Культурно-языковые характеристики пословиц и афоризмов (на материале франц. и рус. языков): дисс. … канд. филол. наук / О. А. Дмитриева. – Волгоград: Издательство «Перемена», 1997. – 189 с.
3. Манякина Т. Н. Языково-стилистическая характеристика жанра афоризмов (на материале немецкого языка): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.04 «Германские языки» / Т. Н. Манякина. – Днепропетровск, 1980. – 230 с.
4. Мартемьянов Ю. С. Логика ситуаций. Строение текста. Терминологичность слов / Ю. С. Мартемьянов. - М.: Языки славянской культуры, 2004.; 153-156

Б. І. Змарко, С. Ю. Гонсалєс-Муніс

ЛЕКСИЧНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ КОНЦЕПТУ «БДЖОЛА» В ПОЕЗІЯХ СИЛЬВІЇ ПЛАТ «THE BEE MEETING», «STINGS», «THE SWARM»

Об'єктом вивчення філософської, психологічної, лінгвістичної, літературознавчої, когнітивної парадигм є концепт. Цей термін набув розповсюдження на межі XX–XXI ст. у царині когнітивної лінгвістики, хоча витоки цього феномену знаходимо набагато раніше, ще в статті А. Аскольдова «Концепт і слово», яка була опублікована 1928 року і вперше вміщувала визначення концепту [4, 73].

А. Бабушкін, О. Кубрякова, М. Мінський, Дж. Лакофф, Р. Ленекер, Л. Талмі, Ч. Філлмор, Ж. Фоконьє є закордонними прихильниками лінгвокогнітивного підходу щодо розуміння концепту. В українській лінгвістиці проблемами вивчення концептів займалися В. Жайворонок, В. Кононенко, О. Кузьміна, Л. Лисиченко, В. Русанівський, Ж. Краснобаєва-Чорна, О. Селіванова. Щодо трактування самого поняття концепту, то на сьогодні існує два основних підходи до його визначення: лінгвокультурологічний, пов' язаний більше з літературою, естетикою, культурологією, та лінгвокогнітивний, у межах якого будуються «семантичні моделі головних світоглядних понять», а семантика мовного символу виступає єдиним засобом формування змісту концепту [3, 54].

Відсутність єдиного визначення концепту, велика різноманітність його трактувань з різних поглядів призвели до ототожнення концепту із суміжними термінами: поняттям, лексичним значенням, стереотипом, фреймом, схемою, скриптом, гештальтом, чистою ідеєю, словом. Проте ми не ототожнюємо концепт з одним із зазначених понять, а вважаємо його окремим лінгвістичним утворенням. Тому нам видається найбільш точним визначення Ф. Бацевича, який стверджує, що «концепт — це ідеальний об'єкт, образ, оперативна змістовна одиниця ментального лексикону, пам'яті, в якій втілилися певні культурно зумовлені уявлення носія мови про світ; у мові має певне ім'я, що є втіленням смислів, якими оперує людина в процесах мислення» [1, 221].

Серед лінгвістичних засобів вираження концепту можемо виділити лексичні та фразеологічні одиниці, лакуну без лексичного вираження, втілену у

© Змарко Б. І., Гонсалєс-Муніс С. Ю., 21017

схемі, фреймі, сценарії; характеристики, виражені прикметниками, функції — дієсловами, об'єкти предметної дійсності — іменниками [4, 73].

Концепти є вагомими для української та зарубіжної літератури. Зокрема детального аналізу потребує концептуальне наповнення творчості американської поетеси С. Плат. У художньому поетичному просторі С. Плат виділяють твори з архетипною символікою, а саме символ бджоли та бджолиного рою, висвітлений у «Бджолиному циклі» (1962 р.) виконує функцію репрезентанта гендерної проблематики.

Мета нашої роботи спрямована на те, щоб виявити значення концепту «бджола» у трьох поезіях «бджолиного циклу» С. Плат: «The Bee Meeting», «Stings», «The Swarm» та в цілому для її творчості. Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань: дослідити поняття «концепт» у сучасній лінгвістиці, вивчити специфіку лексичної репрезентації концептів, проаналізувати мовні засоби реалізації концепту «бджола» в поезіях С. Плат «The Bee Meeting», «Stings», «The Swarm».

У трьох віршах «бджолиного циклу» «The bee meeting», «Stings», «The Swarm» концепт «бджола» оприявнюється через назви віршів: «Бджолине зібрання», «Жала» («Укуси»), «Рій». Одночасно з цим засобом вираження концепту «бджола» є лексеми-назви професій, що пов'язані з бджільництвом, наприклад, бджоляр: «They are the villagers / — The rector, the midwife, the sexton, the agent for bees» («Це селяни - пастор, акушерка, церковний сторож, бджоляр»), або помічник бджоляра.

Концепт «бджола» втілюється також у лексемі, що абсолютно дублює назву нашого концепту, яка входить до складу персоніфікації. Не останню роль грає і замінник лексеми-іменника «бджола», особовий займенник «вона» — бджола. У вірші такий прийом можемо трактувати як «лакуну», яка не має особливого засобу вираження.

Виявляється концепт «бджола» у віршах «бджолиного циклу» описом бджільницького спецодягу, що призначений для захисту від потрапляння комах на тіло людини: «In my sleeveless summery dress I have no protection, / And they are all gloved and covered, why did nobody tell me? // They are smiling and taking out veilstacked to ancient hats». («У моєму літньому платті без рукавів я беззахисна, / А всі вони в рукавичках і одягнені, чому мені ніхто не сказав? // Вони посміхаються і знімають вуалі, прикріплені до стародавніх капелюхів»).

Засобом експлікації аналізованого концепту є кольороназви жовтий і чорний, що тлумачать концепт через характеристику кольору бджоли, який є жо-

вто-чорним: «With it's yellow purses it's spikyarmory» («З цими жовтими гаманцями, це загострена зброя») [6, 178]. У вірші «The Swarm» в описі бджоли домінує метафоричне словосполучення «жовтий кидок», тобто бджолиний рій: «Yellow-haunched, a pack-dog» («Жовтий кидок, зграя собак») [6, 179].

Характерним виразником концепту «бджола» є іменник, що входить до складу прикладки «бджола-матка», яка в англійській мові звучить як «queen» — омонімічно до лексеми «королева». Тобто англійський омонім зближує головну бджолу вулика з королівською особою за ступенем важливості «суспільству»: «The villagers open the chambers, they are hunting the queen. // Is she hiding, is she eating honey? She is very clever. («Селяни відкривають покої, вони полюють на королеву (матку). // Вона ховається, вона їсть мед? Вона дуже розумна»). До того ж, концепт «бджола» виражається за допомогою епітета-прикметника, що належить до експресивно забарвленої лексики: «very clever», тобто «дуже розумна матка». Аналогічним засобом виражено інший тип бджіл — бджола-трудівниця (незаймана): «The villagers are moving the virgins,/ there will be no killing» («Селяни перевезли незайманих,/ не буде вбивства») [6, 178].

Іншим засобом вираження концепту «бджола» є словосполучення «за якістю предмета» з наявним узгодженим означенням — «медові стільники», де поєднано одразу дві лексеми-репрезентанти концепту «бджола»: мед та стільник. В іншому випадку іменник «мед» набуває важливого концептуального значення, судячи з окличного речення зі звертанням-евфемізмом: «O Europe! O ton of honey!» («О Європо! О тонно меду!») [6, 180].

Досліджуваний концепт може бути експлікований у вигляді синекдохи — «загострена зброя», що вжито в переносному значенні слова, де зброя — це жало бджоли (частина тіла бджоли). У вірші «The Swarm» концепт представлений лексемою «жало», що виражається іменником у прямому значенні: «Condoning the beak, the claw,/ the grin of the dog» («Миритися з жалом, кігтями, оскалом собаки»), проте в одному епізоді спостерігається прийом порівняння або ж аналогії рою бджіл з летючим їжаком через схожий вигляд орган захисту цих тварин — колючки (жала): «The bees argue, in their black ball,/ A flying hedgehog, all prickles» («Бджоли сперечаються, /у їхньому чорному клубку, /Летючий їжак, весь в колючках») [6, 179]. Цікаво, що лексема «жало» невживана в поезії «Stings» — «Жала» на відміну від віршів «The Bee Meeting», «The Swarm». Припускаємо, що таке явище зумовлене метафоричністю назви вірша «Stings», де «жала» вжито як синекдоха — на позначення рою за допомогою частини від цілого.

Концепт «бджола» виражений зоровими образами, слуховими, дотиковими й смаковими. Солодкий смак асоціативно зближується зі смаком меду, що є продуктом переробки бджолою пилку. Дотиковий образ у вірші «Stings» виражений дієприслівником «прилипаючи», що логічно поєднується з лексемою «губи», а, отже, за характеристикою «липнути до губ» асоціюється з солодким медом. Звукове вираження концепту «бджола» репрезентоване вигуками, в яких велике значення має звукове наповнення, як у вірші «The Swarm». Звукове наповнення концепту «бджола» виникає за допомогою персоніфікації, вираженої іменником і дієсловом: «бджоли сперечаються», зіставивши бджолине дзижчання з людським бурмотінням, шумом під час суперечок: «The bees argue, in their black ball» («Бджоли сперечаються, у їхньому чорному клубку») [6, 179].

Отже, концепт «бджола» має декілька засобів лексичного вираження у творах С. Плат. Це може бути як пряме, так і переносне значення слова, як метафора, так і персоніфікація або синекдоха. Частотним є також використання допоміжних засобів експлікації концепту «бджола», зокрема неузгодженого означення, прикладки, фонетичних прийомів імітації гудіння бджіл, асоціативних лексем, що виникають під впливом культурологічного підходу до вивчення концепту та концептосфери в цілому, меліоративів, своєрідної синтаксичної побудови.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Бацевич Ф. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень: Підручник / Ф. Бацевич. – К. : ВЦ «Академія», 2008. – 240 с.
2. Ромазан О. Феміністичне спрямування та ґендерна проблематика «бджолиного циклу» Сильвії Плат / Олена Ромазан // Питання літературознавства: збірник наукових праць; [редкол.: О. В. Червінська (головний редактор) та ін.]. – Чернівці: Рута, 2008. – Вип. 75. – С. 157-163.
3. Сокаль Г. Методи дослідження концепту «краса людини» в текстах англомовної художньої літератури ю/ Г. Сокаль // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – 2014. - С. 52-57.
4. Сокол М. Терміни «поняття» та «концепт» у контексті сучасних лінгвістичних студій / М. Сокол // Актуальні проблеми філології та перекладознавства. – Випуск 10. – 2016. – С. 71-76.
5. Трессидер Дж. Словарь символов / Джек Трессидер . — М. : Фаир Пресс, 1999. — 448 с.

6. Plath S. The Collected Poems / Sylvia Plath. – New York : Harper & Row Publishers, 1981. – 351 p.

Н. В. Ісабекова, Я. І. Рибалка

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ В РОМАНІ АНДРІЯ КОКОТЮХИ «АДВОКАТ ІЗ ЛИЧАКІВСЬКОЇ»

Андрій Кокотюха – сучасний український письменник, сценарист, журналіст. Автор 50 художніх, документальних та науково-популярних книжок. За його романами знімають художні фільми.

«Адвокат із Личаківської» – перший із циклу ретродетективів Андрія Кокотюхи, місцем дії якого обрано Львів. Цикл складається із семи романів та охоплює період від 1908-го по 1918 рік. За цей час у Галичині, Австро-Угорській та Російських імперіях, а також у всьому світі сталися стрімкі й трагічні зміни, котрі наклали відбиток на українську історію. Серед романів циклу також «Привид із Валової», «Автомобіль із пекарської», «Коханка з площі ринок», «Різник із Городоцької»

Метою статті є дослідження фразеологічної тканини першого роману циклу ретродетективів «Адвокат із Личаківської» Андрія Кокотюхи.

Фразеологічні одиниці в мовленні є яскравим засобом образності, емоційності, експресивності, виразності. Українська фразеологія, виступаючи активною складовою комунікативних актів, є також засобом відображення національної культури народу, його ментальності.

Вивчення фразеології з погляду виконуваних фразеологічним складом основних функцій мови (номінативної, комунікативної, естетичної, культуроносної, волюнтативної, прагматичної, впливової та ін.) у конкретних мовленнєвих умовах дає змогу повніше розкрити особливості самих фразеологізмів і того середовища, у яке вони потрапляють. Питанням функціонування фразеологічних одиниць у текстах присвячені роботи Л. Г. Авксентьєва, М. А. Алексеєнка, М. Ф. Алефіренка, М. О. Бакіної, В. М. Білоноженко, В. М. Вакурова, С. А. Ганжі, І. С. Гнатюк, І. В. Дубинського, В. П. Ковальова, М. П. Коломійця, Н. М. Нічик, Ю. Ф. Прадіда, А. П. Супрун, В. Д. Ужченка, О. І. Федорова, Т. В. Цимбалюк, В. А. Чабаненка, М. М. Шанського та ін. Праці, присвячені дослідженню твору А. Кокотюхи «Адвокат із Личаківської», стосуються лише літературознавчого аспекта. Зокрема, до нього зверталися такі дослідники, як С. Філонен-

© Н.В. Ісабекова, Я.І. Рибалка, 2017

ко, Я. Бригадир. Проте аналіз з мовознавчої позиції залишився поза увагою науковців. Тому дослідження фразеологізмів у творі Андрія Кокотюхи на сьогодні залишається актуальним.

«Індивідуальний стиль письменника визначається як ідейно-художня, мовно-стилістична своєрідність творчості письменника й безпосередньо відбір і синтез виражальних засобів» [3, 385]. В індивідуальному стилі письменника чітко знаходить своє вираження авторська позиція щодо тих чи інших проблем, щодо вибору тих чи інших виражальних засобів, тобто риси його мовотворчої індивідуальності. На нашу думку, висвітлення проблеми функціонування фразеологізмів наближає дослідника до розуміння авторського стилю письменника.

Аналіз мовного матеріалу твору показав, що автором використано багато фразеологічних одиниць різного типу на позначення дій, процесів та станів. Серед ідіом, що вказують на процеси мислення, також виділяємо групи, об'єднані спільними значеннями: 1) виражають відсутність думки, мислення, розуму: «Їхав на деякий час, пересидіти бурю, та чи скоро вщухне – *поняття зеленого не мав*» [1, 22]; 2) вказують на безпосередній процес мислення «Й *сушу собі голову*, чому не хочеш викопувати їх (таланти) назад» [1, 92].

У тексті зустрічаються трансформовані автором фразеологізми: «Йозефове базікання почало *ятрити самий мозок*» [1, 110]. Фразеологічний словник з дієсловом «ятрити» подає такі приклади: ятрити душу, ятрити серце, ятрити рану зі значенням «посилювати чий-небудь душевний біль, завдавати комусь ще більших моральних страждань» [2, 786]. Проте тлумачення зазначеної ідіоми можна виокремити з контексту такого речення: «Що за манера у вас починати справу здалеку!»[1, 110]. Емоційність речення підкреслює роздратованість, напруженість героя від задовгої розмови. Більшість ідіом використана з метою надання мові героїв емоційно-забарвленого відтінку: «*Не мороч голови*! – гаркнув комісар» [1, 194] – завдавати комусь клопоту, турбот [2, 408]. Підкреслюється експресивність комісара, оскільки Клим Кошовий своєю зацікавленістю у справі не давав змоги залишити її нерозглянутою. «*Ритиме носом* львівську бруківку, але крадіїв знайде й покарає, забравши гроші назад» [1, 201] – фразеологізм використаний у значенні «шукати», наголошується на негативному ставленні до особи, про яку йде розмова між комісаром та Климом. «Ви не просто *крутитеся під ногами*. Ви порушуєте закон і будете за це покарані» [1, 192] – заважати в чомусь. Ці слова належать комісару, який намагався продемонструвати свою зверхність над головним героєм та водночас принизити його. Акцентуючи увагу на зневажливому ставленні до злочинця, головний герой намага-

ється якомога більше принизити його у своїй розмові: «Нарешті, після відходу крадіїв до помешкання знову повернувся убивця, вже *спіймавши облизня*» [1, 203] – лишитися без того, на що розраховував, сподівався, до чого добирався; зазнати невдачі [2, 452]. «Шацький, ви можете зараз *не варити*, як у нас кажуть, *воду*, а перейти до нормальної ділової розмови?» [1, 239] – постійно, без причини виявляти незадоволення кимось, ставити непослідовні, суперечливі вимоги [2, 78]. Ідіома підкреслює таку рису характеру знайомого єврея, як занудливість, постійне бажання відійти від теми розмови. Це викликало роздратування головного героя, яке призводило до використання експресивів. «Звісно, нікому не хочеться *діставати по шапці*» [1, 241] – з контексту розуміємо, як «бути покараним». Кошовий починає використовувати жаргонізовані ідіоми з метою наблизитись до соціальної групи кримінального авторитету. «Нема, бач, особливої радості з такою колодою *байки травити*» [1, 215] – розпускати плітки, говорити пусті речі. Негативне ставлення до особи передається за допомогою лексеми «колода». Таким чином вже відбулося експресивне налаштування.

У тексті виокремлені сталі вирази, що характеризують вади людини: «А вже як тутешні батяри *за язиком не стежать*, то мусите знати» [1, 28]. Зазначений фразеологізм є попередженням для головного героя про відсутність у батяр вміння зберігати будь-які таємниці. «Закортіло хлопцям *здійняти бурду*, людей збаламутити» [1, 43] – як бачимо, значення виділеної ідіоми автор розтлумачує для читача – «людей збаламутити». «Насправді ж *сахатися власної тіні* й поступово деградувати, перетворюючись на типового вигнанця, Кошовий не мав наміру» [1, 60] – дуже боязким, лякливим головний герой роману не був, навпаки – підкреслюється його непокора долі.

Заперечення певних дій автор передає за допомогою вживання фразеологізмів із заперечними частками «Ну, тепер і ми не *пастимемо задніх»* [1, 203] – бути позаду всіх, відставати [2, 486]. «А пан Геник, судячи з почутого, *байдиків* у Львові *не бив*» [1, 49] – нічого не робити, нічим не займатися; байдикувати [2, 27].

В аналізованому романі переважають фразеологізми з негативною конотацією. На нашу думку, це зумовлено тим, що ідіоми в тексті найчастіше використовують представники кримінального світу та озлоблені слідчі. До їх складу часто входять слова, що належать до розмовної або просторічної лексики. Це надає висловлюванням влучності, експресії, увиразнює думки. У тексті велика кількість фразеологізмів, які викривають моральні вади людини. Застосування фразеологічних одиниць у творі допомагає А. Кокотюсі не лише передати пев-

ну інформацію, а й висловити при цьому своє ставлення до неї, адже фразеологізми, виступаючи складним лінгвістичним знаком, виконують функцію найменування, хоч їм у першу чергу притаманна роль образної характеристики персонажа.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Кокотюха А. А. Адвокат із Личаківської: роман / А. А. Кокотюха. – Харків: 2015. – 283 с.
2. Словник фразеологізмів української мови / Білоноженко В. М., Гнатюк І. С. та ін. – К., 1999. – 788 с.
3. Янчук Н. В. Фразеологізми на позначення процесів мовленнєвої розумової діяльності в романі «Волинь» Уласа Самчука / Н. В. Янчук// Історико-філологічний збірник з регіональних проблем. – 2010. – Вип. 1 – С. 384-391.

Т. О. Калмикова

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Найважливішим завданням освітньої політики України є формування та розвиток всебічно розвиненої, морально зрілої та соціально активної особистості. Його вирішення неможливе без урахування закономірностей взаємодії молодої людини з оточуючим світом, особливо в умовах сучасних соціальних змін, прагматизації життя, трансформації ціннісних орієнтацій, тенденції до спрощення життєвих цілей та планів молоді.

У наш час велику роль приділяють вмінню володіти іноземною мовою, адже сьогоденне суспільство зосереджене на міжнародних відношеннях: зростають професійні та науково-професійні зв’язки з зарубіжними спеціалістами, виникає необхідність безпосереднього обміну науково-технічною інформацією.

Визначення сучасного етапу розвитку суспільства як постіндустріального, інтенсивний розвиток сучасних інформаційно-комунікативних технологій, необхідність освіти протягом всього життя людини – все це потребує широкого використання інформаційних технологій в системі освіти в цілому та при викладанні окремих навчальних предметів зокрема, в тому числі іноземної мови.

Важливим чинником у створенні нової концепції вивчення іноземної мови є розуміння того, що мову найкраще засвоюють тоді, коли учням пропону-

[13] [13] © Калмикова Т.О. 2017

ють індивідуальну методичну увагу й участь, які ґрунтуються на аналізі особистісних навчальних потреб і відповідальності.

Основне в становленні особистості старшокласника – відкриття власного світу, яке проявляється в формі переживання своєї індивідуальної цілісності та неповторності. Внутрішній світ стає для нього цінністю. Здійснюється бурхливий розвиток самосвідомості. На думку Е. Еріксона, юнацький вік будується навколо кризи особистісної ідентичності – почуття індивідуальної самототожності, єдності. Індивід знаходиться в процесі нормативної кризи самовизначення, вибирає із варіантів розвитку той єдиний, який може вважати своїм [3, 3]. Тому для ефективного навчального процесу вчитель повинен знайти підхід до учнів, навчити їх розуміти та вміти пояснити свою точку зору так, щоб школярі його почули та зробили висновки.

Розвиток духовності старшокласників в умовах школи відбувається в контексті навчально-виховного процесу. Традиційна система освіти передбачає здійснення навчально-виховного впливу на учня, спрямованого на формування його особистості, самостійності, творчої активності, гармонійної індивідуальності. Навчально-виховний процес реалізують шляхом взаємодії діяльності учителя та учня. Взаємозв’язаність та впорядкованість діяльності вчителя та учнів забезпечують методи навчання, пріоритетне місце серед яких займає група комунікативних методів організації і самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності і утворюють: розповідь, бесіда, лекція, дискусія, рольова гра, драматизація, робота з книгою, спільним для яких є усне чи писемне слово як джерело і спосіб передачі та сприймання інформації [2, 53].

У старшокласника виникають важливі особистісні якості: усвідомленість, самостійність, незалежність. Він ставить і активно вирішує найбільш складні життєві проблеми. Рефлексія власного життєвого шляху, прагнення до самореалізації призводить до появи нових соціальних потреб: знайти своє місце серед інших, виділитися, бути особливим, грати певну роль в суспільстві. Виникає відповідальність не просто за себе, а за себе в спільній справі, за спільну справу і за інших людей [3, 14]

На відміну від підліткового вікового етапу рівень ідентичності тісно зв’язаний з індивідуально-особистісними рисами старшокласників. Для нього характерний глибокий самоаналіз, оцінка всіх якостей і здібностей. Настрій стає більш стійким і усвідомленим. Самооцінка стає вищою, ніж у підлітковому віці. Зростає самоповага, виникає почуття власної гідності, відбувається стабі-

лізація особистості. Значущість набуває особисте майбутнє, розширюються хронологічні межі життєвої перспективи, підвищується [4, 6].

Одна з особливостей ранньої юності – перебудова взаємин з дорослими. Взаємини з дорослими стають більш рівними і менш конфліктними. Спілкування з дорослими відбувається на рівні довіри. Старшокласники хотіли б бачити в своїх батьках друзів і порадників. Школярі потребують допомоги старших. У них виникає особливий інтерес до спілкування з дорослим, бо окремі питання вони взагалі не можуть обговорювати з однолітками, тому що їм не вистачає досвіду. Переважають такі теми спілкування з дорослими: вибір професії, життєві перспективи, навчання, взаємини з оточуючими, захоплення, питання моралі. В образі ідеального вчителя на перше місце виходять його індивідуальні людські якості – здатність зрозуміти, сердечність. На другому місці стоїть професійна компетентність, на третьому – вміння справедливо керувати. У старшокласників взаємини вчителя й учнів будуються лише на основі взаєморозуміння і поваги один до одного.

Оскільки в ранньому юнацькому віці відбувається соціалізація, становлення цілісної особистості, школа повинна з однаковою відповідальністю дбати про підготовку старшокласника до праці, сімейного життя, трудові діяльності, виконання громадянських обов'язків, заохочувати його постійно займатися самовдосконаленням. Жодне з цих завдань не може бути розв'язане у відриві від іншого без взаємодії з іншими соціальними інститутами [1].

Процес навчання іноземної мови реалізується не тільки через традиційні: навчальну, виховну та розвивальну функції, але і особистісно-комунікативну. Тому однією з провідних форм навчання є безпосередньо спілкування. Причому не тільки в режимі «учень – учень», а й в режимі «учень – учитель». Очевидно, що для цього необхідно в першу чергу встановлення особистісного контакту.

Людські взаємини, в тому числі і в навчальному процесі, повинні будуватися на основі спілкування обох сторін на рівних, як особистостей, так рівноправних учасників процесу спілкування. При дотриманні цієї умови встановлюється не міжрольовий контакт «викладач – учень», а міжособистісний контакт, у результаті якого і виникає діалог, а значить і найбільша сприйнятливість і відкритість до дій одного учасника спілкування на іншого. Створюється оптимальна база для позитивних змін у пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах кожного з учасників спілкування.

Отже, перехід від дитинства до дорослості в людському суспільстві передбачає залучення дитини до оволодіння системою знань, норм і навичок, завдяки яким індивід може створювати матеріальні та духовні цінності, виконувати суспільні функції і нести соціальну відповідальність. Тому метою вчителя є не тільки виклад матеріалу, а вихована, освітня та розвиваюча функція. Щоб заняття були ефективними, слід брати до уваги психологічні особливості певної вікової категорії. Юнацький вік характеризується самоусвідомленістю, стабілізацією особистості, формуванням цілісної особистості. Змінюється стосунки з дорослими – вони стають більш рівними та починаються базуватися на засадах довіри та взаємоповаги. Старшокласники у особі вчителя починають бачити друга та порадника.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Василенко Л. П. Вікова психологія/Л. П. Василенко, М. В. Савич // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/890/Savchin.pdf
2. Климиш О. І. Психологічні особливості розвитку духовності старшокласників у процесі навчання: Автореф. канд. псих. н. 19.00.07О. І. Климиш/Прикарп. ун. ім. В.Стефаника. – Івано-Франковськ, 2004 – 17 с.
3. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій)/ В. П. Кутішенко – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 128 с.
4. Левець А. Є. Психологічні особливості становлення перспективи в юнацькому віці: Автореф. дис. канд. псих. н.: 19.00.07/А. Є. Левець. – Нац.пед.ун. ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 23 с.

О. А. Карась

НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ

Стаття присвячена дослідженню невербального спілкування в процесі міжкультурної комунікації і комунікації між людьми в одній культурній групі, а також зв’язки експресивної поведінки людини з її індивідуальними і характерологічними особливостями, розглянуті різні види невербального спілкування, їхнє значення та причини їхнього прояву. Для досягнення поставленої **мети** було розглянуто розділ сучасної психології, що досліджує закономірності пізнання і сприйняття людиною в процесах спілкування та взаємодії.

© Карась О А., 2017

Актуальність обраної теми. На сторінках психолого-педагогічної літератури велика увага приділяється проблемі спілкування. Одним з аспектів цієї проблеми є вивчення невербального компонента. Ця проблема має багатовікову історію. До неї в різний час зверталися філософи, психологи, медики, лінгвісти, мистецтвознавці. Упродовж тисячоліть проблема невербального спілкування обростала науковими і псевдонауковими фактами. Проте детально вона стала розроблятися лише в останні десятиріччя (починаючи з 60-х рр. в роботах І. Н. Горелова, М. Крічлі, В. А. Лабунської, О. О. Леонтьєва, Ч. Моріса, А. Піза, Дж. Фаста та ін.) [3]. Ми дуже часто звертаємось до невербального способу передачі інформації, спілкуючись із друзями, родичами, діловими партнерами, і з тими, з ким лише на мить зіштовхує нас повсякденне життя. Невербальний компонент грає істотну роль в процесі спілкування, оскільки відомо, що засоби невербальної комунікації (жести, міміка, поза, погляд, дистанція) виявляються в деяких випадках виразнішими і дієвішими, ніж слова. Вони допомагають виявити істинні почуття і думки співрозмовника, впливати на нього. Невербальні засоби комунікації допомагають людям орієнтуватися в різних соціальних ситуаціях і регулювати свою поведінку, глибше розуміти один одного і відповідно будувати свої стосунки. Елементи невербальної комунікації є дуже важливими складовими людського спілкування, досягнення яких дасть змогу проникнути у внутрішній світ співрозмовника, а також у ваш внутрішній світ.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні і емпіричному дослідженні ролі невербальних комунікацій в процесі спілкування.

Завдання :

1) вивчити праці вчених, які займались цією проблемою;

2) проаналізувати і пояснити значення основних елементів невербальної комунікації;

3) виділити сутність процесу невербальної комунікації;

4) розкрити актуальність цієї теми.

Складові невербальної комунікації. Комунікативний процес реалізується за допомогою певних засобів – знакових систем. Їх поділяють на вербальні та невербальні. Невербальна комунікація відбувається, як правило, неусвідомлено, мимовільно. Здебільшого люди контролюють своє мовлення, але на підставі аналізу їх міміки, жестів, інтонації, можна оцінити правильність, щирість мовної інформації. До засобів невербальної комунікації належать:

1.**Мова тіла** : а) статична експресія – фізіогноміка (експресія обличчя й фігури, зумовлена будовою тіла); артефакти (прикраси, манера одягання, зачіс-

ка, косметика); система запахів (природні, штучні); б) динамічна експресія – текесика (система дотиків, потиску руки, поплескування); просодика (характеристика голосу, темп, тембр, висота, гучність, наголошування, акцент); екстралінгвістика (використання пауз, покашлювання, сміху, позіхань, плачу); кінесика (комунікативно значущі рухи): виражальні рухи (міміка, жести, пантоміміка, постава, поза, хода); контакт очей (спрямованість руху, частота контакту, тривалість); авербальні дії (дії з предметами, тілесні рухи-почісування, потирання рук).

2.**Міжособистісний простір** : а) дистанція; б) взаємне розміщення під час спілкування.

3.**Часові характеристики** : а) час спілкування; б) запізнення; в) затримка дій. [1]

Невербальна комунікація є найважливішим, разом із звуковою мовою, засобом спілкування і взаєморозуміння людей. В процесі спілкування реалізуються такі специфічні людські властивості і суб'єктивні особливості людей як: мислення і мова, формування, актуалізація, діагностика здібностей.

У нашій країні дослідженням невербальних засобів спілкування займалися лікар історичних наук І. Н. Горелов [4], психолог Г. А. Ковальов [5], громадська діячка В. А. Лабунська [6], психолог і педагог О. О. Леонтьев [7] та інші. До досліджень невербальних засобів комунікації вітчизняних психологів унележнюють праці психолога Є. А. Петрової [8], психолога В. В. Мироненко [9], кандидата психологічних наук М. Битянової [10]. Ученими були виявлені і зареєстровані більше 1000 невербальних знаків. Професор психології Альберт Мейерабіан встановив, що передача інформації відбувається за рахунок тільки слів на 7 %, звукових засобів на 38% , і за рахунок невербальних засобів на 55%. Шведський дослідник К. Бердвістл, виконавчши аналогічні дослідження, виявив, що в середньому людина говорить словами лише упродовж 10-11 хвилин в день, і що кожне речення в середньому звучить не більше 2.5 секунд.

Ці дані красномовно говорять про визначальне значення невербалики для психології в спілкуванні та взаєморозумінні людей, звертають особливу увагу на значення жесті і міміки людини [2].

Таким чином, виходячи зі сказаного вище, найвичерпнішим, на нашу думку, вважаємо визначення поняття невербальної комунікації як такого, що об'єднує концепції: кінесики, проксеміки, паралінгвістики і позначає усвідомлену, або неусвідомлену комунікативну невербальну поведінку. Виявляється через рухи тіла, жести, вирази обличчя, дистанцію, розміщення тіла та просто-

рову організацію, дотик та запах, і такі аспекти голосової поведінки як інтонація, якість голосу. Функціонує в безпосередньому спілкуванні і в текстовій комунікації. У свою чергу, виділення поняття невербальної комунікації як складової мовної комунікації в системі мови дає змогу намітити низку перспектив щодо подальших розвідок, котрі вбачають а характеристиці основних положень невербальної комунікації.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Волкова Н. П. Педагогіка: Навчальний посібник / Н.П. Волкова. – Дніпро. : Академвидав, 2007. – 616 с.
2. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов. − М. : Наука, 1981−88 с.
3. Крейндлин Г. Е. Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык / Е. Г. Крейндлин . − М. : Новое литературное обозрение, 2002. − 592 с.
4. Трофімов Ю. Л. Підручник для студентів вищих закладів освіти /Ю. Л. Трофімов.− К. : Либідь, 2000. − с. 11−74.
5. Ковальов Г. А. Педагогическое общение как предмет теоретического исследования /Г. А. Ковальов // Вопросы психологии .− 1985. − №4. - С. 9−16.
6. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / В.А. Лабунская . – Ростов-на Дону : Феникс, 1988. – 246 с.
7. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. − М. : Смысл, 1997. – 239 с.
8. Петрова Е. А. Жесты в педагогическом процессе: [Учебное пособие] /Е. А. Петрова. – М. : Городское педагогическое общество, 1998. – 278 с.
9. Мироненко В. В. История и состояние психологии выразительных движений /В. В. Мироненко // Вопросы психологии. – 1975. − №3. – С. 134−143.
10. Битянова М. Особенности человеческой коммуникации / М. Битянова // Школьный психолог. – 1999. − №30. - С. 2−15.

Н. П. Кинебас, М. С. Ковальчук

ЗАПОЗИЧЕНА СПОРТИВНА ЛЕКСИКА В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

На сучасному етапі розвитку мови визначаються динамічні лексичні процеси в різних сферах суспільного життя: економічній, політичній, соціальній, інформаційній тощо. Помітними в останньому десятилітті стали зміни у функціонуванні спортивної лексики. Мовознавець О.Стишов, зауважає, що «у другій

© Кинебас М. П., Ковальчук М. С., 2017

половині 80-х − 90-х років ХХ ст. у мові ЗМІ, як і в загальнонародній лінгвальній практиці, привертає увагу помітне зростання кількості нової спортивної лексики, а також семантичних видозмін давно засвоєних одиниць. Цьому сприяла, безперечно, активна участь спортсменів України як незалежної держави в різного рівня європейських та світових змаганнях останніх років та широке висвітлення їх результатів у мас-медіа» [12, 75]. У сучасній лінгвістиці проблемі запозичень присвячено низку ґрунтовних наукових досліджень – праці О. Стишова, Є. Карпіловської, М. Кочергана, Д. Мазурик , М. Зарицького, Ж. Колоїз, П. Селігея, Л. Архипенко, Г. Віняр.

Актуальність пропонованої статті зумовлена недостатнім дослідженням шляхів поповнення сучасної української літературної мови спортивними неолексемами, виявленням тенденцій сучасного словотворення у цій галузі.

Мета нашої статті − простежити зміни у функціонуванні спортивної лексики протягом останнього десятиліття; проаналізувати закономірності та особливості динаміки спортивної лексики; виокремити найуживаніші семантичні групи спортивної лексики, визначити способи поповнення цих груп; виявити, класифікувати та проаналізувати спортивні оказіоналізми у текстах засобів масової інформації початку ХХІ ст. Реалізація поставленої мети передбачає виконання таких завдань:

1) дослідити джерела поповнення і розвитку спортивної лексики сучасної української мови;

2) визначити особливості формування спортивних лексичних запозичень у сучасній українській мові;

3) окреслити продуктивність моделей творення спортивної лексики в текстах засобів масової інформації.

Складні процеси в сучасній українській лексико-семантичній системі пов’язані з появою значної кількості запозичень. Вони спричинили посилення уваги вчених до особливостей засвоєння і функціонування іншомовностей. Процес запозичення іншомовної лексики в українську мову привернув увагу багатьох дослідників протягом останнього десятиріччя ХХ ст. та на початку ХХІ ст. Зокрема, шляхи засвоєння іншомовних запозичень у наукових терміносистемах досліджують Л. Архипенко, Г. Віняр, Ж. Колоїз, О. Стишов та інші, які розглядають запозичення слів як ефективний сучасний спосіб збагачення лексичного складу мови. Лексико-семантичну рецепцію іншомовних слів в українській мові аналізує В. Симонок.

Мовознавець О. Стишов виділяє такі позамовні чинники, які впливають на збагачення словникового складу сучасної української мови: демократизація суспільного життя; істотне послаблення цензури; статус української мови як офіційної; зміни в соціальній структурі українського суспільства; практичні потреби мовців (самовираження в мові); мода на певні слова; пошуки нових засобів вираження [12, 88]. Запозичення нової спортивної лексики може бути обумовлене також тим, що в мові не було такого поняття, або поняття було, але його позначення занадто довге і складне для вживання в мові, так що зручніше користуватися іноземним словом і, звичайно ж, найголовнішою причиною є інтернаціональність видів спорту. Як правило, назви видів спорту залишаються такими, як у мові-джерелі, та в інші мови переходять лише за допомогою транскрибування [13, 234].

Наші спостереження над мовою сучасних ЗМІ підтвердили, що спортивний лексикон найактивніше поповнюється за рахунок запозичень з інших мов. Вони становлять понад 70% від загальної кількості спортивних номінацій. З-поміж останніх домінують терміни, джерелом яких є англійська мова (або частіше її американський варіант).Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. активізувалися українсько-англійські мовні контакти, результатом яких стала значна кількість запозичень у різних сферах діяльності, зазвичай, у спорті:*скейтинг (англ.scathing «катання на ковзанах»), стритбол (слово street з англ. вулиця, ball – м'яч), маунтинборд (від англ. mountain «гора», board «дошка»)*та ін. Наведемо приклади: *Володимир Кличко на* ***спаринги*** *запросив шведських гігантів* (*ТОВ «Корреспондент», 2016 р., 24 жовтня); У місті Дніпропетровськ пройде фінал Чемпіонату країни з* ***маунтинборду*** *(http://dp.vgorode.ua)*.За підрахунками О. Стишова, у 80–90-х роках ХХ ст. англізми й американізми становили близько 75–80% серед усіх нових запозичень в українській мові [12, 48].

Слова, запозичені з французької мови (за даними лексикографів-неологів, вони становлять приблизно 9%):*атака (від фр. attaque − «напад», «швидкий і рішучий наступ), дублер (запозичене в кінці XIX ст. з франц. м., де doubleur− суф. похідне від doubler «дублювати» (вихідне слово double «подвійний, подвоєний» < лат. duplus, «той, хто паралельно з кимось виконує подібну, однакову роботу»)* та ін. Наприклад: ***Дублери*** *«Дніпра» вигралитурнірв Індії*(«Спортивна газета», №26, 22 лютого, 2016р.); *«Шахтар» достроково в 1/16 фіналу* ***Ліги*** *Європи! (http://www.fpl/).*

Одним із продуктивних шляхів поповнення спортивної лексики, як відомо, є також запозичення з німецької мови: *бліцтурнір (нім. blizturnier – буква-*

льно «блискавичний турнір»), кеглі (нім. kegel, «дерев'яні точені стовпчики для гри кулями»), рапіра (нім. rapier < фр. rapiere «колоти», у спорті «колюча холодна зброя з довгим гнучким чотиригранним клинком, зазвичай використовується у фехтуванні»). Приклади зі «Спортивної газети»: *На етапі Кубка світу з* ***фехтування*** *на шаблях і* ***рапірах*** *українські спортсмени завоювали дві золоті медалі* [2010р., 1 березня].

Нині в Україні активізувалися і стали досить поширеними номінації східних єдиноборств та оздоровчих комплексів, а також слова на їх позначення, запозичені: з японської: *айкідо* (буквально: *ай* – зустріч, *кі* – дух, *до* – майстерність, «*мистецтво вид єдиноборства, основою якого є оборонна тактика*»), *сумо* (дослівно:*японська національна боротьба*); з китайської *кунг-фу/кунгфу* (буквально: *кунг* – стиль, заняття і *фу* – кулак, «*китайська традиційна система оздоровчої гімнастики і спортивної боротьби*»); із корейської: *теквондо/ тевандо/ тхеквандо/тхеквондо/ тайквондо/ таеквондо* (буквально: *те/тхе* – великий*, гвон/квон* – книга, збірник*, до* – військове мистецтво). Наприклад:*Минулої п'ятниці у столичному клубі «Бінго» виступали майстри бойового мистецтва* ***кунг-фу*** *з китайського храму Шао- Лінь*[«Спортивна газета», №2, 8 квітня, 2008р.].

Менше термінів запозичено з інших мов. Наприклад, слово *автогол* наполовину походить з **грецької** мови (префіксоїд «*autos*» − сам). З латинської мови прийшов поширений загальноспортивний термін *арбітр*. Наприклад: *«Шахтар» завдяки* ***автоголу*** *Перейри повів у рахунку в грі з «Зіркою»* (http://sector/). Як видно з наведених прикладів, більшість нових слів потрапила в українську мову переважно з англійської. Водночас спостерігаємо активне формування власне української спортивної лексики, як, наприклад: *жердинник* (легкоатлет-стрибун із палицею у висоту); *рукоборець* (той, хто займається спортивною боротьбою на руках); *вищолігівець* (спортсмен, який виступає за команду вищої ліги); *вітрильниця* (спортсменка, яка змагається у перегонах на вітрильнику); *плавчиня* (спортсменка, яка займається плаванням); *вільник* (борець греко-римського стилю); *нападник*(спортсмен передньої лінії в ігрових видах спорту); *кошик* (баскетбольне кільце). Наприклад*: Австралійська* ***плавчиня*** *приносить країні третє золото*» [Газета «День»,4 червня, 2014р.]; *В черговий раз найсильніші юні* ***рукоборці*** *району приїхали до Софіївки, щоб вибороти нагороди Кубка Софіївського району*[Газета «Київська правда», 18 листопада, 2015р.].

Отже, спортивна лексика української мови протягом останнього двадцятиліття збагачувалася за рахунок запозичених слів з англійської, французької, німецької, італійської, грецької, латинської та східних мов (японська, китайська, корейська).Наявність спортивних запозичень не ослаблює українську мову, а, навпаки, збагачує її словниковий склад.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: *http://dp.vgorode.ua*
2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://sector/
3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.3654
4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: *http://www.fpl/*
5. «Спортивна газета», №2, 8 квітня, 2008р.
6. «Спортивна газета», №26, 22 лютого, 2016р.
7. Віняр Г. М. Творення нової лексики кінця ХХ століття / Г. М. Віняр // Південний архів: Філологічні науки: зб. наук. праць. – Херсон, 2003. – Вип. 21. – С. 38−40.
8. Газета «День», 4 червня, 2014р.
9. Газета «Київська правда», 18 листопада, 2015р.
10. Клименко Н. Ф. Динамічні процеси в сучасному українському лексиконі: Монографія. // Н.Ф. Клименко, Є.А.Карпіловська, Л.П. Кислюк. – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2008. – 336 с.
11. Колоїз Ж. В. Особливості утворення оказіональних дієслівних лексем / Ж. В. Колоїз // Дослідження з лексикології та граматики української мови: зб. наук. праць / Д. Х. Баранник (відп. ред.) та ін. – Д. : ДНУ, 2003. – Вип.3. – С. 47−50.
12. Стишов О. А. Українська лексика кінця ХХ ст. (на матеріалі мови засобів масової інформації)/О.А. Стишов. – К.: Видавничий центр КНЛН, 2003. – 388 с.
13. Сучасна українська мова. Підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун та ін.; За ред. О. Д. Пономарева. − 2-ге вид., перероб. − К. :Либідь, 2001. − 400 с.
14. ТОВ «Корреспондент», 2016р., 24 жовтня

О. С. Кіблицька, О. С. Палькевич

АСИМІЛЯЦІЯ ТА АДАПТАЦІЯ ЗАПОЗИЧЕНЬ У СЛОВНИК ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Для будь-якої мови збагачення словникового запасу є властивим. Семантична еволюція і утворення слів і їх еквівалентів відносяться до внутрішніх

© Кіблицька О. С., Палькевич О. С., 2017

джерел, тоді як зовнішнім джерелом поповнення словникового фонду є запозичення з інших мов.

Термін «запозичення» має досить невизначений та широкий сенс у деяких лінгвістичних працях. Таким чином, дуже важливо знайти визначення найбільш влучне. Французька мова почала запозичувати слова лише після того, як вона позбулася характерних ознак латинської мови та набула основних рис особливої (окремої, своєрідної) романської мови. Таким чином, ми називаємо запозиченнями лише слова та елементи слів, взяті французькою мовою з іноземних мов, а також мов національних меншин, які проживають на території Франції (баскський, бретонський, фламандський) [4].

Мова, запозичуючи іншомовні слова, не залишає їх незмінними протягом тривалого проміжку часу, вони поступово адаптуються до структури мови-реципієнта, тобто піддаються процесу асиміляції. Зміни лексичного складу головним чином стосуються форми і значення слів які, як правило, підпорядковуються законам мови, що їх запозичила. Ці зміни складають історичний розвиток лексики.

Запозичені слова адаптуються у словниковий запас мови на різних рівнях. Ефективність цього процесу залежить від різних факторів: внутрішні закони мови, походження слова (етимологія), його структури, значення, сфери використання. Історичні події також мають вплив на процес асиміляції та адаптації запозичень.

У романському мовознавстві існує чотири основних види адаптації запозиченої лексики: фонетична, графічна, морфологічна і семантична [5, 88].

Залежно від рівня адаптації виділяють такі запозичення:

Ксенізм (від грец. xenos - « іноземний ») – це запозичене, але не асимільоване слово або вислів, що існує в будь-якій мові. Це перш за все екзотичні слова, які передають місцевий колорит, традиції, особливості (*condottiere, vendetta* з італійської мови, *ukaze, samovar, zakouski* з російської, *mazurka* з польської, багато з запозичень англійської, особливо нещодавніх, які залишаються незмінними у французькій орфографії та вимові (*cocktail, whisky*).

Асимільовані запозичення, які після фонетичних та морфологічних змін не відрізняються від власне французької лексики.

Між цими двома категоріями запозичень немає чіткої грані. Більшість слів зазнають перш за все фонетичні зміни, а вже потім морфологічні та орфографічні.

Серед асимільованих запозичень частіше зустрічаються слова латинського та романського походження, які за структурою дуже схожі на чисто французьку лексику. Слова не романського походження адаптуються складніше до французької мови. В той же час, закони асиміляції залишаються завжди однаковими для будь-якого слова.

Що стосується **фонетичної,** а разом з нею й **графічної** асиміляції, велика більшість запозичених слів пристосовується до наголосу та до системи звуків французької мови.

Адаптація до французького наголосу відбувається таким чином:

- Коли іноземне слово має наголос на останньому складі, слово зберігає всі склади (*caparaçon < icn. caparazon, bouledogue < англ. bull-dog, redingote < англ. riding-coat, bolchevik < рос. большевик*).
- Коли іноземне слово має наголос на передостанньому складі, його часто зберігають. Але при цьому вбирають останній склад запозиченого слова (*artisan < imal. < artigiân, balcon < imal. < balcône, chocolat < icn. <chocolate*)
- Іноді змінюють останню голосну на “e” muet (*cadence < imal. cadenza, mascarade < imal. mascarâta*)
- Інколи наголос не зберігається і змінюється на окситонічний, але при цьому жоден із сладів не вбирається (*bravo < imal. bravo, flamenkô < icn. flamenco, partenaire < англ. partner, spoutnik < рос. спутник*).
- Випадки, коли слово має пропарокситонічний наголос (на передпередостанній склад) дуже рідко зустрічаються (*piccolô < imal. piccolo, tombola < imal. tombola*).

Системи голосних усіх романських мов дуже схожі між собою. Саме через це в запозичених словах голосні зазвичай залишаються без змін. Слід зауважити, що ні в італійській, ні в іспанській мовах не існує носових голосних, але вони з’являються в запозиченнях. Коли графічно склад іноземного слова нагадує носовий склад французької мови, тоді його промовляють назально: *bambin < imal. bambino, fanfarron < icn. fanfarron.*

У системі приголосних існує набагато більше відмінностей.

Усі ідіоми романських мов мають пом’якшену приголосну **[1]**, яка представлена в італійській мові словосполученням **gli**, в іспанській – **11**, в португальській – **lh**. Ця приголосна існує і у французькій мові, представлена словосполученням **ill.** Саме цим словосполученням іноземне слово було трансформовано до словника: *imal. pigliare > piller, icn. flotilla > flottille.*

Для французької мови довгий час використання слова, яке починалося з приголосної, було невластиве. Саме тому італійські слова scalata, scorta, spalliera, squadrone, scarpino перейшли до французької як *escalade, escorte, espalier, escadron, escarpin.*

У процесі адаптації до французької мови запозичених слів варто відмітити й найбільш чіткі **морфологічні** зміни:

Заміна іноземних форм відповідними французькими формами (*penser < лат. pensare, piller < імал.pigliare, réussir < імал. riuscire, hâbler < icn. hablar, boycotter < англ. to boycott, sanatorium < lat. sanatoria*).

Заміна відповідними суфіксами (наприклад : *-ata, імал. і -ada, icn., чи -er, англ. змінюються на -ade, -eur*).

Французизація префіксів (*in- імал. змінюється на en- (em-)* у французькій *: imboscare > embusquer, incastrare > encastrer*).

Формування похідних часто супроводжується відкиданням афіксу іноземного слова-запозичення: *sportif (від sportsman), sportivité, footballeur, skieur, monilorage, clownesque, clownerie*.

Відкидання однієї частини слова – це також одна з рис адаптації.

Наприклад : *piano, kirsch, bock, pull, scripte з'явилися з piano-forte, Kirschwasser, bockbier («bière de bouc») і т.д.* [6,150-156].

Що стосується **семантичної** адаптації, її варто розглядати окремо.

Семантична асиміляція вважається однією з найскладніших частин процесу освоєння іншомовних лексем, бо значення є не тільки лінгвістичною, але й логічною, психологічною і філософською категорією, оскільки в ньому відображена багатообразність внутрішнього світу людини та оточуючої дійсності [1, 20]. У. Вайнрайх вважає важливим моментом частоту вживання слова: ті слова, які частіше вживаються, легше переносяться в іншу мову [2, 114]. Нове значення слова утворюється завдяки діяльності людського мислення у процесі пізнання навколишнього світу. Пізнаючи явища, людина дає їм назву, закріплюючи за кожним з них відповідний звуковий комплекс. Процес народження нової номінації відзначається закономірною двоступеневістю – суб'єктивацією нового найменування у мовній свідомості колективу, а згодом об'єктивацією його у словнику. Внаслідок цього те, що фіксує мовна свідомість, фіксується водночас і мовною пам'яттю, стаючи потім мовною традицією. Тим самим збагачується зміст мови, тобто її лексичний склад, і вдосконалюється форма мови і в цілому системність лексики [3, 35].

Наведемо кілька прикладів, як запозичені слова зберегли або змінили

значення у французькій мові. Слово *box* запозичене з англійської у XVIII ст. («ложа у театрі», потім « місце у стайні ») отримало у французькій значення «відділ у гаражі»; англ. *standard* отримало додатковий сенс «телефонний комунікатор». Інколи запозичені слова набувають принизливий відтінок. Наприклад : *rosse («шкапа»)* < нім. *Ross* « кінь ». Також певне число арабських запозичень отримало просторічне або арготичне забарвлення. Певні стилістичні нюанси можуть доповнювати основне значення запозичень. Наприклад : слово *bled* – у першу чергу це « країна, внутрішні райони », має додаткове значення у просторічній мові « глушина » з негативним відтінком; *nouba* (в арабській мові «музика, яку грають африканські стрільці»), у французькій здобуло значення «свято, гульня» у просторічному виразі «*faire la nouba*»[6,156].

Таким чином, для входження іншомовного слова в систему мови-реципієнта необхідні такі умови: передача іншомовного слова фонетичними і графічними засобами мови-джерела; співвіднесення слова з граматичними класами і категоріями мови-рецепієнта; фонетичне освоєння іншомовного слова; граматичне його освоєння; словотвірна активність; семантичне освоєння іншомовного слова; регулярне використання у мові (для слова, не прикріпленого до якої-небудь спеціальної стилістичної сфери, – у різних жанрах літературної мови; для терміна – усталене вживання у тій термінологічній галузі, яка його запозичила).

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Арнольд И. В. Основы научных исследований в лингвистике: Учебное пособие / И. В. Арнольд – М. : Высшая школа, 1991. – 140 с.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования / У. Вайнрайх – К. : Высшая школа, 1979. – 264 с.
3. Ефремов Л. П. Основы теории лексического калькирования / Л. П. Ефремов – Алма-Ата: Издательство Казахского ГУ, 1974. – 189 с.
4. Истомин В. Lexicologie française. Учебно-методический комплекс, 2008. [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://ebooks.grsu.by/lexic_franc/les-emprunts.html
5. Кромбет О. В. Види адаптації лексичних запозичень у романському мовознавстві / О. В. Кромбет // Лінгвістичні студії: Збірник наукових праць, Вип.24.– С.87-91.[Електронний ресурс].– Режим доступу: http://litmisto.org.ua/?p=9255
6. Лопатникова Н. Н. Лексикология современного французского языка/ Н.Н. Лопатникова. М. : Высшая школа, 1971. – 256 с.

A. Kyrychenko, L. Lukianenko

TEACHING ENGLISH VOCABULARY TO HIGH SCHOOL STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF COMMUNICATIVE METHODOLOGY

Nowadays with the rising popularity and development of the Communicative Approach to teaching foreign languages the demand of the society for the quality of English training has greatly increased. According to this approach, the target language is the medium for classroom communication which is used for developing learners' creative thinking and personal interaction. The main goal of communicative language teaching is to acquire and increase communicative competence, which means being able to understand social contexts where language is used, to apply grammar rules and use strategies to keep communication from breaking down.

Unfortunately, many students of Ukrainian high schools, "where EFL is taught via application of the Communicative Approach, are not properly prepared to meet the strong demand for sufficient competence in academic English. What is more, they are faced with a mismatch between their communicative competence and the type of language required in academic and scholarly fields" [9, 175]. Thus, the main task of EFL teachers is to tailor appropriate teaching strategies, techniques and activities in order to increase students' ability to use newly acquired knowledge in real-life situations.

There is no denying that vocabulary knowledge is the single most important area of second language competence regarding academic achievement [4,149]. The acquisition of an adequate vocabulary is essential for EFL students since without an extensive vocabulary they will be unable to use the structures and functions they have learnt for comprehensible communication. Vocabulary, which is the biggest component of any language course, is crucial in expressing ideas and thoughts when communicating. Its development leads to mastering all four language skills. By learning new words, EFL students can increase their listening, speaking, reading and writing vocabularies and consequently improve their comprehension and production in the target language.

The importance of vocabulary in communication and the need to give it adequate attention in teaching encouraged many linguists to start discussion of theoretical and practical issues in teaching this language aspect to EFL students. Over

© Kyrychenko A., Lukianenko L., 2017

the past three decades we have seen a number of works by R. Carter [2], I. S. P. Nation [5], J. Newton [6], N. Schmitt [8], K. S. Folse [3] and others which give comprehensive coverage of research in this field, offer EFL teachers practical guidelines on how to teach vocabulary and provide them with numerous examples of techniques and activities for learning and practising lexical units.

The purpose of the article is to study the effectiveness of the Communicative Approach to teaching vocabulary to high school students and consider some aspects of teaching vocabulary within the framework of communicative methodology, in particular the two stages of assimilation of new lexical units – the stage of presenting new vocabulary and the stage of automatising students' activities with it with their techniques and exercises designed to present new vocabulary, to encourage learners to assimilate and review it in order to produce it in speech.

Nowadays principles of Communicative Language Teaching are generally supported by ELT/TESOL specialists who regard it as one of the most effective approaches to the English language teaching. M. Rubtsova points out that the Communicative Approach to language teaching is closely connected to the cognitive method. It stimulates and accelerates students' cognitive processes, ensures meaningful and effective learning and becomes an essential prerequisite for creating a system of solid and flexible lexical habits and skills [1,152].

According to J.C. Richards, there are ten core assumptions of current CLT. One of them defines the role of the teacher in the language classroom that acts as a facilitator "who creates a classroom climate conducive to language learning and provides opportunities for students to use and practice the language and to reflect on language use and language learning" [7, 24]. Therefore it is important for EFL teachers to use appropriate teaching strategies and methods which will ensure effective and successful vocabulary assimilation in a communicative classroom.

There are two stages of vocabulary assimilation: presenting new vocabulary items and automatising learners' activities with them. We can distinguish two methods of presenting new vocabulary: direct method (monolingual) and translation. The former implies using visual and verbal techniques. Due to the fact that many students are visualizers, teachers can use visual techniques to convey the meaning of new words through such visual aids as pictures, photos, flashcards, objects, movements, gestures, etc. Verbal techniques express the meaning of new words with the help of *matching*, *dictionaries*, *definition*, *synonyms*, *antonyms*, *guessing from context*, etc. Concerning such a technique as *translation*, EFL teachers should bear in mind that in spite of the well-known belief that it is a traditional and outdated way of

presenting vocabulary, it has some advantages while highlighting similarities and differences between the foreign and native languages, but this technique should not be overused. What is more, S. Nikolayeva and other methodologists recommend paying special attention to verbal techniques while teaching vocabulary to high school students. The authors of this article believe that it is sometimes advisable to use more than one technique while presenting new vocabulary items, for example *guessing from context* and *matching the new words to their translation*, *definitions* or *synonyms*; *guessing from context*, *decoding* abbreviations using the target language and *dictionaries*.

Compared with traditional approaches, in which vocabulary is often taught without much instruction or guidance, in the CLT classroom vocabulary is taught in authentic context. It was found that a minimum requirement for the guessing to happen is that 95% of the running words are already familiar to the learner. I. S. P. Nation claims that learning through *guessing from context* is the most important of all sources of vocabulary learning. Nevertheless, "a learner must have a large vocabulary to be able to guess the meaning of unknown words from surrounding context clues successfully. This puts lower proficiency students or students with less vocabulary at a distinct disadvantage. Thus, using natural context to guess word meanings is a very complex and error-prone process for L2 learners" [3, 7].

The second stage of new vocabulary assimilation is automatising students' activities with new lexical units. The stage of practice is significant as it gives an opportunity to check whether learners understood the words correctly and it also builds students' confidence in using newly acquired lexical units. At this stage learners should do a sequence of exercises in order to form functional vocabulary which is used by them in oral and written speech: imitation, substitution, completion and transformation exercises, answers to different types of questions, independent use of lexical units in a sentence and uniting speech patterns into a speech segment – a dialogue or a monologue. S. Nikolayeva and her co-authors in their course book on methods of foreign language teaching in senior secondary school differentiate between the process of automatising at word-form, free word-combination and phrase level and the one that takes place at speech segment level when learners try to connect two or more sentences, syntactically structured and communicatively independent.

Constant use of new words is the best way of learning them. For this purpose it is necessary to organize students' work in a way permitting them to approach the new

words from many different sides and in many different ways. The authors of this article share the view of J. Newton who believes that encounters with new vocabulary can be turned to the learners' advantage and options for dealing with new vocabulary can be considered within a three-stage task framework including pre-task, in-task and post-task stages with their specific techniques [6, 31].

Pre-task options include *predicting (*students work in groups and they should write a list of words related to the task title or topic); *cooperative dictionary search* (learners are given responsibility for looking up specific words in their dictionaries in order to tell others about their words and fill in a simple word chart as they listen); *words and definitions* (students match a list of words with a list of mixed definitions) [6, 31-32]. Within **in-task options** EFL teachers can use such techniques as *glossary*, which is the most teacher-directed and allows students to attend independently to words which cause some difficulty; *interactive glossary* (when learners are given definitions of new vocabulary on strips of paper with the word on one side and the definition on the other; the definitions are divided among the students and laid face down beside them; when a learner requests help with a new word during a task, he/she asks if anyone in the group knows the word, if not, he/she tries to guess it from context and after that he/she asks another student to read the definition); *negotiation* (a more challenging option encouraging learners to negotiate the meaning of new items among themselves, using each other as a resource rather than relying on external assistance) [6, 32-33]. The **post-task stage** includes *vocabulary logs*, a technique which helps to build a record of the new words encountered in communication and set up a procedure to review them, for instance students can use the new words in making up sentences or creating an imaginary story) [6, 36].

Needless to say, the Communicative Approach to teaching vocabulary is student-oriented and refers to activities in which learners use language as a tool of communication. It mainly focuses on developing communicative competences. As the methodological model of a lesson is based on presentation, practice and production, EFL teachers should take into consideration students' needs, level of proficiency and peculiarities or difficulties in comprehension. Thus, English teachers are recommended to use the Communicative Approach while teaching English to EFL students because it enhances students' ability to express different ideas in various language contexts. Communicative tasks give opportunities to meet and explore new language items and use these words to meet meaningful task goals. To sum up, the use of multiple ways to present and practice new vocabulary can increase learners' motivation in learning foreign languages. It is worth emphasizing that

vocabulary which is presented in various effective ways is easier acquired, remembered, incorporated in speaking or writing and used in a range of communicative situations. CLT is a productive approach which can guarantee both communicative and cognitive development of a student. What is more, it is a productive field for further research in order to discover more methods and effective strategies for mastering foreign languages.

REFERENCES:

1. Рубцова М. Когнітивно-комунікативний підхід до навчання лексики на заняттях з практики усного мовлення / М. Рубцова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. – Серія: Педагогіка. – 2015. – Вип.14. – С.150-154.
2. Carter R. Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives / R. Carter. – London: Allen and Unwin, 1987. – 320 p.
3. Folse K.S. Myths about Teaching and Learning Second Language Vocabulary: What Recent Research Says / K.S. Folse // TESL reporter, 2004. – Vol. 37(2). – P. 1-13.
4. Jordan R. English for Academic Purposes / R. Jordan. – Cambridge: CUP, 2003. – 404 p.
5. Nation I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language / I. S. P. Nation. – Cambridge : CUP, 2001. – 354 p.
6. Newton J. Options for Vocabulary Learning through Communication Tasks/
J. Newton// ELT journal, 2001. – Vol. 55(1). –P. 30-37.
7. Richards J.C. Communicative Language Teaching Today / J.C. Richards. – Cambridge : CUP, 2006. – 47 p.
8. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching / N. Schmitt. – Cambridge : CUP, 2000. - 198 p.
9. Tsehelska M. Enhancing Foreign Language Teaching in Ukraine / M. Tsehelska // Збірник І конф. Українського Фулбрайтівського кола. [“Будуємо нову Україну”] (Київ, 26-27 листопада 2014 р.). – Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2015. – С.172-178.

В. П. Княгницька, Н. В. Левун

НАЗВИ ОСІБ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ ОСТАННІХ ДЕСЯТИЛІТЬ

Українська мова як будь-яка жива і відкрита система постійно змінюється і вдосконалюється. Серед її структурних рівнів найбільшою динамікою харак-

теризуються лексичний і фразеологічний, у яких кількісні та якісні зміни активізуються в періоди трансформацій суспільства, коли відбуваються істотні перетворення в державно-політичному устрої країни, посилюються рефлексії над мовою спілкування.

Дослідження словникового складу мови, появи в ньому нових структурних елементів залишається одним із найважливіших питань лінгвістики. В останні десятиліття процесами кількісного оновлення словника сучасної української мови – словотворення, запозичення – в україністиці присвятили роботи Б. Ажнюк, Г. Віняр, П. Дудик, Ж. Колоїз, І. Кочан, Є. Карпіловська, К. Ленець, Л. Мацько, О. Муромцева, А. Нелюба, О. Сербенська, Л. Ставицька, О. Стишов, Л. Струганець, О. Тараненко та ін.

Названим проблемам в інших слов'янських і неслов'янських мовах у кінці ХХ – на початку ХХІ ст. теж присвячено значну кількість праць лінгвістів (О. Говердовської, О. Земської, В. Костомарова, Л. Кудрявцевої, В. Лопатіна, А. Лукашанца, А. Мойсєєва, Г. Нещименко, Т. Пристайко, П. Садовського, І. Улуханова, Л. Фермта ін.) [3, 24].

Серед лексичних неологізмів останнього часу значну частину становлять назви осіб, серед яких помітно вирізняються відонімні похідні. У словнику А. Нелюби [2] лише відонімних дериватів зафіксовано більше шестисот одиниць. Це назви осіб, предметів, явищ, ознак, процесів і дій [1]. Аналіз неологічної лексики, зокрема персонімів, у семантичному та словотвірному аспектах становить значний науковий інтерес, що й зумовлює актуальність нашого дослідження. Назви осіб в українській мові вже були об'єктом вивчення в працях українських мовознавців [1; 3], однак значний за обсягом лексичний матеріал потребує подальшого дослідження з метою виявити певні закономірності в утворенні таких неолексем.

Аналізований матеріал свідчить, що оказіональні назви осіб в українській мові останніх десятиліть найчастіше пов'язані з трудовою діяльністю людей.

Чимало новотворів-персонімів позначають осіб, які об'єднані літературною сферою. Напр.: *Такий поділ поетів на «**римувальників**» та «**безримників**» здебільшого зовнішній, певною мірою умовний, але він існує, багато в чому завдяки відчайдушним прибічникам кожного з цих способів віршування* (2, 50); *Більшість відторгнутих системою ослушників-**переносців** воліли скаліченим, знівельованим для заробітку на хліб словом не торгувати, а йшли класично*

© Княгницьва В. П., Левун Н В., 2017

утрамбованим шляхом у кочегари й електрики, а потому – й за ґрати (2, 387); *Оглядово про сучасне поетичне покоління мені вже доводилося висловлюватися в статті «**Двотисячники** чи «**нулячники**», розміщеній на кількох веб-сайтах* (2, 348).

Політичний складник відіграє вагому роль у житті кожної людини. Серед оказіональних утворень на позначення політичних діячів домінують одиниці, що по-новому передають ставлення українського народу до вже відомих осіб-керманичів, виражаючи негативну оцінку їхніх дій. Напр.: ***Верховнозрадці***! *Вже не соромлячись, на пиках носять цінники // тамтешні перепроданці та циніки* (2, с. 68); *А наші **банДкіри** все порозпихали по глибоких кишенях.* (2, 43); ***Кучмоноїдам**, **відМОРОЗкам**, голубим пацанам вхід заборонено (*2, 246).

Поширеними є оказіональні утворення на позначення осіб-представників ЗМІ, серед таких виділяємо: *інтерівець* – працівник телеканалу «Інтер», *плюсівець* – працівник телеканалу «1+1», *запитальниця* – журналістка, *ЗМІст*, *новинар*. Напр.: *Наприкінці досвідчені **ЗМІсти** вирішили…*(2, 192); *Телевізійні **новинарі** працюють понаднормово* (2, 346).

У мові ЗМІ для більшої виразності повідомлюваного на позначення осіб-спортсменів застосовують новотвори, семантика яких зумовлена особливостями виду спорту, яким займається суб'єкт, або членством у певній команді. Напр.: *ґрунтовик* «тенісист, який показує найкращі результати на ґрунтовому корті», *вільник* «спортсмен, що виступає у вільній боротьбі», *збірник* «член збірної команди», *стандартист* «футболіст, який виконує стандарти (ігрові моменти, передбачені й регламентовані правилами)».

Наразі в українській мові з'являються і набувають поширення оказіональні утворення на позначення осіб, які працюють у силових структурах. Напр.: *Задоволений підготовкою **альфівців**, Президент пообіцяв назвати нового очільника* (2, 21); *Представники **удовців** просять не хвилюватися Президента* (2, 543); *Допускаю, що царські **тайняки** були малокультурними й неосвіченими…*(2, 524); *Наші **беркутівці** справжні шаровики – знайдуть все* (2, 586).

В українській мові активно з'являються і функціонують слова-назви осіб на позначення певної залежності людини. Напр.: *Наші «демократи» по-більшовицькому знищили систему книгорозповсюдження…, не запровадивши натомість нічого путнього, нового для **бібліоманів** і **книгоголіків*** (2, 221); *Отже, шановні **сексофіли** від любовних «тренінгів» у вас може виникнути купа проблем* (2, 486); *О, та ви теж **кавоманка***?! (2, 205).

Особливістю сучасного етапу розвитку української лексики можна вважати появу значної кількості фемінітивів-іменників на позначення осіб жіночої статі за їхньою професійною діяльністю відповідно до форм чоловічого роду, які використовуються з метою досягнення гендерної рівності. Напр.: *На світлинах* ***екологині*** *Катерини видно, що ведмедика недогодовують* (2, 142); ***Педагогиня*** *з вокалу запросила на відкритий урок* (2, 379); *Поважна* ***суддиха*** *на цьому зуби з'їла* (2, 515). Показовим є той факт, що в окремих випадках неологічні фемінітиви з'являються в мові раніше за назви чоловіків, тобто черезступеневим (черезкроковим) словотворенням, зокрема : *дебаторка* «жінка, яка бере участь у дебатах», *заюлістка* «особа, яка виступає за Юлю (Тимошенко), є її прибічницею», *запитальниця* «жінка, яка запитує», *детективістка* і *детективниця* «жінка, яка працює у жанрі детективу», *пивникарка* «жінка-продавець пива».

Дібраний нами матеріал переконливо засвідчив, що переважну більшість аналізованих одиниць утворено способом афіксації. Найвищу продуктивність при цьому виявляють власне українські суфікси, серед яких найуживанішими виступають такі, як: ***-ець/ -івець*** (*кінівець, письмомовець*), ***-ик*** (*стільниковик, пригодник*); ***-ач*** (*додзвонювач, примирювач*), ***-ник***, що приєднується до основ іменників (*безримник, рюкзачник*); а також запозичені суфікси ***-ант*** (***-янт***), на зразок: *серіант, євроінтегрант, коаліціант*; ***-іст (-їст)***/ ***-ист*** (*бабаїст, європеїст).*

У зв'язку з тенденцією до автохтонізації в українській мові виходять з ужитку або стилістично обмежуються скальковані чи запозичені з російської мови іменники із суфіксами ***-щик*** (*рекламщик, барабанщик*), ***-чик*** (*збутчик, графітчик*), ***-тель*** (*вимагатель, усиновитель*), із суфіксоїдом ***-вод*** (*кукурудзовод, бавовновод*) та субстантивовані дієприкметники із суфіксом **-уч-/-юч-** (*протестуючий, завідуючий*). Натомість їх замінюють утвореннями з питомо українськими формантами ***-ник, -ик, -ач, -ар, -івник, -льник*** (*барабанник, усиновлювач, бавовняр кукурудзівник, протестувальник, завідувач* тощо).

В українські мові назви на позначення осіб жіночої статі утворюються від іменникових основ за допомогою суфікса ***-к***(а), напр.: *європка, військовичка, Б'ЮТівка, парламентарка, беззаконка*. Широковживаними стають фемінітиви, що утворені від іменникових основ суфіксальним способом за допомогою форманта ***-ин***(я), насамперед: *покупчиня, нащадкиня, бійчиня, екологиня, педагогиня, пілоткиня, лижкиня*. Суфіксальним способом за допомогою суфікса -

ес(а)/-***ис***(а) творяться відіменникові фемінітиви, які є менш поширеними, наприклад: *автореса, критикеса, метреса, редактриса*.

Досить поширеним у сучасній українській мові є суфіксальне творення оказіональних слів-назв осіб від абревіатур, серед них: *ЗМІсти, ЖЖист, манівка, СНІДовик, петеувець, есбіст.*

У мові наявні оказіональні назви осіб, що утворені основоскладанням, напр.: *житловласник, єдиноукраїнець* та суфіксально-складним способом, зокрема: *білогарячечник, суржиконосець мандатоносець*, *баготомовченко*, *баракописка*.

Оказіональні назви осіб в українській мові творяться також непродуктивними способами, зокрема телескопічним, серед них: *Муз-чина* ← муз[(а)+муж]чин(а) («муза-мужчина»), *бандкір* ← банд[ит+бан]кір («бандит-банкір»), *бомжутка* ← бомж+ [прости]тутка («повія (проститутка)-бомж»), *злобоченець* ← зло[чинець+з]боченець («злочинець-збоченець»), *балотриса* ← балот[ува(ти)ся+акт]риса («жінка, яка балотується, як актриса»). Окремі лексеми виникають за аналогією до похідних певної словотвірної моделі, напр., *книгоголік* ← книг[(а)+алко]голік («особа, залежна від книги, як алкоголік від алкоголю»), пор.: *трудоголік, шопоголік*.

Одним із непродуктивних способів творення назв осіб є спосіб контракції, за допомогою якого продукують стилістично марковані новотвори: *адмін* ← адміністратор, *будівели* ← Будівель-ник («особи-гравці баскетбольного клубу «Будівельник»»), *анець* ← мексик-анець («узагальнена, збірна назва осіб за національністю»), *Попелюх* ← Попелюш-к(а) («чоловік-попелюшка»), *феміна* ← фемін-істк(а).

Отже, аналіз назв осіб в українській мові останніх десятиріч засвідчив багатство семантики і виразну прагматичну спрямованість таких утворень.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Левун Н. В. Неологічні назви осіб, мотивовані онімами // Дослідження з лексикології і граматики української мови / за ред. проф. Попової І. С. – Дніпропетровськ: Пороги, 2016. – Вип.17. – С. 82–92.

2. Словотворчість незалежної України. 1991–2011: Словник / Укладач А. Нелюба. – Х.: Харківське історико-філологічне товариство, 2012. – 608 с.

3. Стишов О. А. Номінації осіб у сучасній українській мові // Мовознавство. – 2013. – № 1. – С. 23– 37.

M. V. Kobiakova, N. A. Safonova

MULTILINGUAL APPROACH TO TEACHING VOCABULARY IN MODERN SECONDARY SCHOOL

Multicultural diversity, international relations, global social, cultural and political interdependence have become prevalent realia in our modern world. In the context of globalization language is no more just a tool for communication, but also an important bridge between cultures. As a result, multilingualism tends to become a common phenomenon in today's European society which leads to the development of international rapprochement, tolerant attitude to other cultures and peaceful coexistence of nations as well as accelerates the process of internationalization. This changes FL teaching and puts forward the idea of preparing students to interaction in a multicultural society, providing them with skills needed to communicate with people of different nationalities and mentalities. Therefore, multilingual approach to teaching is an important component of today's European education.

There has been a substantial growth of scientific interest in the sphere of multilingualism recently. A number of linguists (J. Dewaele, N. Hornberger, E. Lewis, L. Wei, A. Wilton etc.) worked upon multilingualism from different perspectives and prepared considerable works on theoretical and practical issues of multilingual teaching.

This article deals with a multilingual approach to teaching vocabulary in secondary school. Vocabulary acquisition is a significant part of mastering a foreign language. Teaching vocabulary in terms of multilingualism enables students to memorize more lexical items by building up a cognitive framework, where foreign languages interact and interrelate. This determines the actuality of our article. The authors of the article make it their aim to consider the basic techniques of teaching vocabulary of two foreign languages simultaneously within a multilingual approach on the example of English and German languages.

Multilingualism may be defined as an ability of individual to speak more than one language and use them either in oral and written communication or while reading and listening [6, 4]. The notion of multilingualism is closely connected to the following ones: bilingualism, trilingualism, plurilingualism and polyglottism, where the first ones are subdivisions of multilingualism, and as for polyglotism, it isn't

© M. V. Kobiakova, N. A. Safonova, 2017

considered to be a scientific term, as far as it is a conventional name for an ability to speak several languages on advanced level [7, 51].

According to M. B. Paradowski, multilingualism has a considerable number of benefits in comparison with monolingualism. Some of them are as follows: keener awareness and sharper perception of a language; more rapid learning of an individual's native language and ability to communicate in it more efficiently; better listening skills; greater cognitive flexibility and improved critical thinking abilities; expansion of personal horizons and possibility to see one's own culture from a new perspective; more tolerant perception of people with another mindset; ability to learn further languages more quickly and efficiently; social and employment advantages and increasing job opportunities [5, 333-336]. Hence, multilingualism is one of the priorities of European educational policy.

European Commission singled out the most common languages that are learnt by students in West-European countries as foreign: English (89 % of learners), French (32 %), German (18 %) and Spanish (8 %). In the context of multilingualism English and German are regarded as a proper basis for multilingual learning, as far as both of them are Germanic languages (in contrast to Spanish and French) and thus they have a lot of common features, especially in the layer of lexis, which is significant in terms of multilingual approach to teaching vocabulary.

From the viewpoint of international relations, Germany is an important trade partner and one of the most powerful industrial countries in the world. The extension of political, economic and cultural connections between Ukraine and Germany led to the gradual increase of interest to the German language and culture [2, 4].

As far as vocabulary of German language is concerned, similarity between English and German lexis may be traced in nouns (name – der Name), adjectives (white – weiß), verbs (drink – trinken) and numerals (six – sechs). As a result, in the process of learning German on the basis of English students shift their experience in acquisition of their first foreign language into the work on the second language. This gives a positive outcome as far as students may observe an obvious connection between their new skills and already acquired ones [1, 5]. It is represented in learning vocabulary since students are supposed to comprehend the meaning of new words on the basis of common Germanic roots or using ability to make guesses from context.

Vocabulary assimilation consists of two stages: presentation and automatising students' activities with new lexical units. Vocabulary presentation implies presenting new words by means of an appropriate method: translation or monolingual method. Monolingual method presupposes visual and verbal techniques, where visual

techniques reveal the meaning of new vocabulary through such visual aids as pictures, photos, pictograms, objects, movements, gestures, facial expressions etc. and verbal techniques convey the meaning of new words with the help of definition, synonyms, antonyms, guessing from context, examples etc. [3, 96]. In terms of multilingual approach to teaching vocabulary it is possible to use both translation and monolingual methods of presentation, depending on the form, meaning and collocation of the new lexis. Translation of German words should be done not into students' native language, but into English, since it allows them to build up an associative array between their first and second foreign languages. As far as monolingual method is concerned, it is necessary to pay more attention to verbal techniques in secondary school, whereas visual techniques might be useful while teaching some vocabulary referring to everyday life realias, such as household utensils, parts of body, emotions, food etc. Teaching German on the basis of English, it is also effective to combine translation and some verbal techniques such as matching, for example match new German words to their English equivalents.

The second stage of vocabulary assimilation is automatising students' activities with new vocabulary. At this stage learners do exercises that aim at forming their functional vocabulary which is used in the oral and written speech. Students endeavor to fix new words in their memory and eventually use them in the process of communication according to the specific situation. Among the exercises that are used at this stage it is necessary to single out: imitation exercises, laconic answers to the teacher's alternative questions, substitution exercises, completion exercises, transformation exercises, answers to other types of questions, independent use of lexical items in a sentence and finally uniting speech patterns into a speech segment – a dialogue or a monologue [3, 99]. Because of the fact that German and English languages have different types of pronunciation, it is important to start with imitation exercises in order to automatise the correct sounding of new words. Substitution, completion and transformation exercises should be equally represented at the lesson, as they show new lexical units in different contexts and various collocations. As far as students' independent use of new lexis in speech is a major aim of vocabulary learning, teacher's task is to provide an appropriate communicative situation in which students will have an opportunity to apply new vocabulary.

It might be also necessary to draw learners' attention to the similarities and differences in use of some lexical units in English and German. The main difficulties for students might occur in the following: pronunciation of some German words and correct stress; articles (in English the use of articles is not connected with gender,

whereas in German there is a complex system of articles which are dependent on gender, subdivided into definite and indefinite and declined together with nouns, e.g. die Sonne (sun) – G. der Sonne, D. der Sonne, Ac. die Sonne etc.); interpreter's false friends – words in English and German which are almost identical in spelling and pronunciation, but different in meaning (e.g. *also* (in German it means "therefore" and the correct equivalent to English *also* is *auch*), *brief* (in German it is "letter" and the German corresponding word to English *brief* is *kurz*), *gift* (in German it is "poison" and the word with the same meaning as English *gift* is German *Geschenk*) etc.). Thus, it is important for a teacher to take into consideration both the positive and negative influence from the first foreign language and facilitate the process of vocabulary acquisition. Students should not be afraid of encounters with unfamiliar lexis and the teacher's task is to turn these encounters to the students' advantage. Hence, it is necessary to organise learners' work so that they have an opportunity to approach new vocabulary from various perspectives and in many different ways [4, 31].

To sum up, a multilingual approach to language teaching results in learners' better acquisition of foreign languages as well as in the expansion of cultural and communicative competence. Multilingual education offers students the best possibilities to become qualified and in-demand members of a modern globalized society.

REFERENCES:

1. Бим И. Л. Некоторые особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2007. – №2. – С. 5-8.
2. Зайчикова Л. Л. Міжкультурне спілкування на уроці німецької мови / Л. Л. Зайчикова // Deutsch. – 2010. – № 18. – С. 4.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
4. Newton J. Options for Vocabulary Learning through Communication Tasks / J. Newton // ELT Journal. – 2001. – 55/1. – P. 30-37.
5. Paradowski M. Multilingualism – Assessing Benefits / M. Paradowski // In H. Komorowska (ed.) Issues in Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment. – Warsaw: Foundation for the Development of the Education System, 2011. – P. 331-350.

6. Wei L. Research Perspectives on bilingualism and multilingualism / L. Wei, G. Moyer // The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism. – Malden/Oxford: Victoria, 2008. – P. 3-17.
7. Wilton A. Multilingualism and foreign language learning / A. Wilton // In K. Knapp and B. Seidlhofer (ed.) Handbook of Foreign Language Communication and Learning. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. – P. 45-78.

К. С. Козаченко, А.І. Анісімова

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ ЯК ФРАГМЕНТ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ:ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ НЕВДАЧА

Поняття картини світу (в тому числі й мовної) базується на вивченні уявлень людини про світ. Якщо світ – це взаємодія людини та навколишнього світу, то картина світу – «це результат переосмислення інформації про навколишній світ та людину» [5, 69] (в тісній взаємодії знову ж таки з людиною). Людина не схильна помічати ті явища та речі, які знаходяться поза її уявленням про світ. Нам здається, що ми описуємо світ та об'єкти, які знаходяться в ньому, в той час як ми фактично описуємо наше відчуття, наше сприйняття світу. Це змушує вчених сумніватися у самій вірогідності існування можливості описати світ таким, яким він є [5, 69].

Кожна мова, як відомо, відображає спосіб сприйняття і концептуалізацію світу тим чи тим етносом, що вирізняється своєю історією, культурою, своїми цінностями. Це, власне, і складає «національну модель світу», яка є цілісним образом активності людини. Мова ж − найважливіший засіб формування і зберігання знань людини про об'єктивний світ, зафіксованих у слові. Сукупність цих знань, збережених у мовній формі, називається «мовною картиною світу» [2]. Мовна картина світу є суб'єктивним образом об'єктивної реальності, оскільки кожна людина по-своєму і неповторно відтворює світ. Іншими словами, «мовна картина світу – це комплекс мовних засобів, у яких відображені особливості етнічного сприйняття світу», «це сукупність уявлень народу про дійсність, зафіксованих в одинцях мови на певному етапі розвитку народу» [4, 5].

Мова, через значення слова, представляє той чи той предмет об'єктивної картини світу, у сукупності ж – концептуалізує її. Мовна картина світу відображає у вербальних формах дійсність, яка сприймається свідомістю. Тому предметом дослідження сучасної лінгвістики є питання «про ступінь впливу

© К. С. Козаченко, А.І. Анісімова, 2017

людини на мову, якою вона послуговується, і про вплив природної мови на поведінку і мислення людини, особливо у плані формування її картини світу» [2, 142].

Поняття картини світу бере початок від ідей В. фон Гумбольдта про внутрішню форму мови, з одного боку, і від ідей американської етнолінгвістики, зокрема гіпотези лінгвістичної відносності Сепіра – Уорфа, – з іншого [2, 147].

За словами В. Гумбольдта, мова − «дух народу», вона приховує особливий світогляд і специфічний спосіб мислення. «Особливість духу і будова мови будь-якого народу, – зауважує науковець, – настільки внутрішньо пов’язані між собою, що одне передбачає інше. Мова є зовнішнім проявом духу народів. Мова – це їхній дух, а їхній дух – це їхня мова. Ніколи не вдасться належною мірою виявити їхню ідентичність [2, 147]. Він вбачав у мові силу, яка формує мислення народу. Мова сама створює образ, картину світу, а отже, відмінності в мовах породжуються відмінностями в поглядах на світ.

Для носія мови, який сприймає фразеологічну одиницю, важливим є не тільки загальне значення фразеологізму, що, як відомо, не виводиться зі значень слів - компонентів і закріплене в мовній пам'яті, але і значення слів-компонентів фразеологізму: відбувається "розкодування" смислів і "ці смисли суб'єкт мовлення шукає в тому коді, в тій системі культури, куди вказують слова-компоненти". Співвіднесення слів-компонентів фразеологізму і фразеологізму в цілому з кодами культури "створює культурний фон, на якому розуміється значення фразеологізму, чуттєво сприймається і переживається його образ, оцінюється те, що відбувається в дійсності" [1, 102-103].

Значення фразеологічних одиниць тісно пов'язане з фоновими знаннями і практичним досвідом мовної особистості, з культурно-історичними традиціями народу. Фразеологізми "прямо (в денотаті) чи опосередковано (через співвіднесеність асоціативно-образної основи з еталонами, символами, стереотипами національної культури) несуть у собі культурну інформацію про світ, соціум" [4].

Було проведено аналіз словарних одиниць і лексем, що дає змогу зазначити основні складові компоненту FAILURE, які поділяються на ряд концептуальних ознак: 1) характеристика діяльності і результату (the failure of an experiment) незавершеність певного етапу дій (nonaccomplishment, nonachivement), відсутність результату (naught), негативно оцінюваний суспільством результат діяльності (bankruptcy, collapse, defeat, fall, fiasco, floop, ruin), наявність перешкод або намагань виконавця (deficiency, error, inability, misstep). It is in these situations that proper training could make the difference between

possible success and unfortunate failure); суб'єктивні – обставини (accident, catastrophe, disaster). 2) характеристика суб'єкту діяльності (a failure at one's career): негативна оцінка в різних сферах діяльності (also-ran, bankrupt, loser, underdog), підставою такої діяльності можлива емоційна і діяльна реакція на це положення справ (depression, disappointment, frustration).

Аналіз фактичного матеріалу, який об'єктивує концепт «failure», дає змогу виділити такі основні напрямки концептуалізації досліджуємого поняття.

1. Взаємозумовленість нещасть, здатність невдач до швидкого збільшення: *It never rains but it pours; Misfortunes never come singly; An evil chance seldom comes alone.*

2. Невдача, біда є необхідною умовою успіху, щастя (одне збуття набуває сенсу на фоні іншого): *Sweet are the uses of adversity; If there were no clouds, we should not enjoy the sun; What one loses on the swings, one makes up on the round-about; We know not what is good until we have lost it.*

3. Смуга нещасть не нескінченна, невдачі чергуються з успіхами: *After a storm comes a calm; The longest day must have an end; Stuff today and starve tomorrow; Every dog has his day.*

4. Наявність незначних досягнень краще, ніж негативний результат: *Half a loaf is better than no bread; Among the blind the one-eyed man is king; Better a small fish than an empty dish.*

5. Справа приречена на провал, якщо вона абсурдна, безглузда; в цьому випадку всі зусилля щодо досягнення мети будуть марні*: Carry (draw) water in a sieve; Fish in troubled waters; You can not make a crab walk straight; It is useless to flog a dead horse.*

6. Велика ймовірність невдачі, якщо невірно визначена мета діяльності і засоби її досягнення: *No man can serve two masters; If you run after two hares you'll catch neither; A door must be shut or open; Between two stools you fall to the ground; Set the wolf to keep the sheep.*

7. Результат діяльності буде негативним, якщо упустити сприятливий момент реалізації планів: *The morning sun never lasts a day; Everything is good in its season; A stitch in time saves nine; An occasion lost can not be redeemed; Time and tide wait for no man; Shake the tree when the fruit is ripe.*

Отже, фразеологія є фрагментом мовної картини світу, в якій відтворюється своєрідність нації. Фразеологізм, залишаючись мовним явищем, потребує культурної інтерпретації. У внутрішній формі більшості фразеологізмів містяться елементи, які надають їм культурно-національного колориту. Концепт

«failure» уявляє собою складне абстрактне ментальне формування,яке характеризується багатоаспектністю, наявністю цінного компонента. Ця складова зазначає в цілому негативну оцінку цього концепту. В англійській мові багато лексичних засобів, вербалізуючий досліджуваний концепт,що показує актуальність та значимість поняття «failure» і демонструє нам наявність домінування у мові негативих забарвлень цього концепту,ніж позитивних. Для повної об'єктивізації картини потрібні подальші дослідження.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Гудков Д. Б. Телесный код русской культуры: Материалы к словарю / Ковшова М. Л., Гудков Д. Б. – М., 2007. С.102 – 103.
2. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт; [пер. с нем. Г. М. Рамишвили]. – М. : Прогресс, 1984. – 397 с.
3. Маслова В. А. Homo lingualis в культуре / В. А. Маслова – М., 2007. − С. 200–280.
4. Попова З. Д. Язык и национальная картина мира / З. Попова, И. Стернин. − Воронеж: Истоки, 2002. – С. 5 – 16.
5. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Эдуард Сепир; [пер. с англ. ; под ред. А. Е. Кибрика]. – М. : Наука, 1993. – С. 69.

М. В. Козека, О. І. Станкевич

ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСОБИ ВПЛИВУ НА АУДИТОРІЮ В АНГЛОМОВНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Метою цієї роботи є вивчення головних характеристик політичного дискурсу, а також стратегій, які політики використовують у своїх дебатах.

Політичний дискурс неодноразово привертав увагу науковців із різних галузей, зокрема і лінгвістів. Чимало вчених присвячували свої труди проблемі «дискурсу», його ознакам, видам і функціям, наприклад, такі вчені, як Т. А. ван Дейк, В. І. Карасик, В. С. Григор'єва та О. Й. Шейгал. Тема політичного дискурсу залишається актуальною і сьогодні, оскільки політика все більше проникає в усі сфери людського життя. Не дивно, що лінгвісти все більше звертають увагу на політичний дискурс, так як зв'язок між мовою і політикою очевидний: жоден політичний режим не може існувати без комунікації. Особливу увагу науковці звертають на його екстралінгвістичні характеристики, а також механізми

© М. В. Козека, О. І. Станкевич, 2017

та технології впливу політика на адресата метою маніпулювання його свідомістю, адже політичний дискурс є найвпливовішим явищем в сучасній політичній комунікації.

Дискурс вперше стає об'єктом лінгвістичних досліджень у 60-х роках XX ст. у зв'язку з науковими розвідками Ю. Габермаса, 3. Харриса, Е. Бенвеніста, Т. А. ван Дейка [6, 30].

За словами В. С. Григор'євої, чіткого та загальноприйнятого визначення терміну «дискурс», який би охоплював всі випадки його вживання, не існує. До того ж, В. С. Григор'єва виокремлює три основних класи вживання цього терміну: 1) власне лінгвістичний, де дискурс розуміють як промову, вписану в комунікативну ситуацію, як вид мовленнєвої комунікації, як одиницю спілкування. 2) Дискурс, що використовують в публіцистиці. 3) Дискурс, що використовується у формальній лінгвістиці, що, в свою чергу, намагається ввести елементи дискурсивних понять в арсенал теорій засвоєння мови – генеративної граматики.

Стосовно першого пункту, можна відзначити, що для аналізу комунікативної взаємодії індивідів недостатньо вивчити мову як систему знаків, адже це не дає повної характеристики мовленнєвої стратегії мовця та не дає змоги досягнути високої ефективності мовлення. Для цього необхідно здійснити повний аналіз дискурсу як мовленнєвої одиниці, що знаходиться вище текстового рівня, і в той же час набагато складніше організований, включаючи в себе соціальні, психологічні та етнографічні моменти. Тобто дискурс є текст в сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними та психологічними факторами. Так, Т.А. ван Дейк дає таку характеристику дискурсу: «Дискурс – це мовленнєвий потік, мова в її постійному русі, що вбирає в себе все різноманіття історичної епохи, індивідуальних та соціальних особливостей як комуніканта, так і комунікативної ситуації. В дискурсі відображається менталітет та культура як національна, загальна, так і культура індивідуальна» [3, 25].

У другому класі слово «дискурс» вживається для позначення поточної мовленнєвої діяльності в будь-якій сфері (наприклад, політичний дискурс). Тут за вживанням терміну «дискурс» проглядається прагнення до уточнення традиційних понять стилю або стилістичної специфіки та індивідуальної мови. Першорядною задачею в дослідженні дискурсу цього напряму є вивчення комунікативної своєрідності суб'єкта соціальної дійсності [2, 11].

Н. Д. Арутюнова дає таке визначення дискурсу: текст, взятий в подієвому аспекті; мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як ком-

понент, що приймає участь у взаємодії людей і механізмах їх ^відомості (когнітивних процесах). Дискурс – це мовлення, «занурене у життя». Тому термін «дискурс», на відміну від терміну «текст», не застосовується до древніх та інших текстів, зв'язок яких з живим життям відновити неможливо [1, 136].

Дискурс можна розглядати з погляду різних дисциплін. Так, наприклад, В. І. Карасик зауважує, що з позиції соціолінгвістики можна виділити два основних типи дискурсу: персональний (особистісно-грієнтований) та інституціональний. В першому випадку мовець виступає як особистість з усім багатством свого внутрішнього світу, у другому ж випадку - як представник певного соціального інституту. Інституціональний дискурс являє собою спілкування в заданих рамках статусно-рольових відносин. Далі вчений виділяє такі види інституціонального дискурсу як: політичний, дипломатичний, воєнний, педагогічний і т. д. Спектр цієї роботи звужується саме на політичному дискурсі, ціль якого, згідно з В. І. Карасиком, завоювання та утримання влади [5].

Як показали дослідження, політики у своїх кампаніях (як внутрішньополітичних, так і міжнародних) використовують комунікативні стратегії, які, згідно з О. В. Зернецькою, можна розглядати в межах двох основних підходів: реляційного і тематичного. До реляційного підходу належать такі стратегії політичного дискурсу, як атака, захист, ігнорування та перехоплення ініціативи [4, 90]. Пропонуємо розглянути наглядні приклади стратегій комунікації в політичному дискурсі на базі першого туру дебатів між кандидатами в президенти Хілларі Клінтон та Дональдом Трампом, що відбулися наприкінці 2016 року [7].

Повертаючись до стратегій, зауважуємо, що **атака** передбачає агресивну спрямованість аргументів комуніканта проти позицій особистості або кампанії опонента. Яскравим прикладом є різкий вираз Д. Трампа проти чоловіка Х. Клінтон: «He approved NAFTA, which is the single worst trade deal ever approved in this country».

Стратегія **захисту** будується на заперечуванні аргументів, що містилися у використаній політичним суперником стратегії атаки. Прикладом є відповідь Х. Клінтон на звинувачення Д. Трампа, що було подано вище: «Well, that is just not accurate. I was against it once it was finally negotiated and the terms were laid out».

Стратегія **перехоплення ініціативи** застосовується у тому випадку, коли політичний аргумент є настільки виграшним, що замовчувати його комунікаційно недоцільно. Ця стратегія полягає у тому, що комуніканти висловлюють

згоду з виграшною тезою опонента, й запевнення, що користувач стратегії, якщо тільки переможе у політичній боротьбі, втілить цю тезу в життя ефективніше. Так, наприклад, на аргумент Х. Клінтон стосовно її веб сторінки, Д. Трамп одразу ж перехопив ініціативу: «And take a look at mine, also, and you'll see».

До тематичного підходу ми уналежнюємо спроби описати змістову спрямованість стратегій політичного дискурсу. Сюди належить стратегія **висловлення підтримки з боку авторитетних лідерів,** що має за мету і впровадження користувача в коло поважаних, визнаних політиків. Д. Трамп яскраво ілюструє цю стратегію: «I do want to say that I was just endorsed, and more are coming next week, it will be over 200 admirals, many of them here — admirals and generals endorsed me to lead this country».

Ще одна стратегія, що належить до тематичного підходу, це **звеличення успіхів або критика на адресу інших.** Так, Д. Трамп підкреслює: «I have a great company. I have a tremendous income. And the reason I say that is not in a braggadocios way. It's because it's about time that this country had somebody running it that has an idea about money».

Отже, дискурс в цілому – поняття неоднозначне, але нам вдалося відстежити його основні принципи та зосередитися на такому його виді, як політичний дискурс. Політичний дискурс включає в себе безліч стратегій, що є основним засобом впливу на аудиторію в контексті політичної промови.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс/ Н. Д. Арутюнова// Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Сов. Энциклопедия, 1990. – С. 136-137

2. Григорьева В. С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты/ В.С. Григорьева. – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2007. – 288 с.

3.Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.

4.Зернецька О. В. Політичний дискурс: комунікативні стратегії інформаційної доби/ О. В. Зернецька// Вісник Львів, ун-ту. – 2004. – № 25. – С. 90-96

5. Карасик В. И. О типах дискурса [Електронний ресурс] / В. И. Карасик: Режим доступу:

http://ruslang.isu.ru/education/ disciplme/philology/disrurs/material / material2/

6. Стрій Л. І. Політичний дискурс: структурно-семантичний і лінгвопрагматичний аспекти/ Л. І. Стрій// Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики. – К., 2014. – С. 30
7. The Washington Post: The first Trump-Clinton presidential debate transcript <•' [Електронний ресурс]: Режим доступу: https ://www.washingtonpost. com/news/the-fix/wp/2016/09/26/the-first-trump-clinton-presidential-debate-transcriptannotated/?utm_term=.d5 de 1 e294dcf

Г.О. Козирєва, Н. А. Хабарова

ЛІНГВІСТИЧНА СУТНІСТЬ СУЧАСНОГО ДРУКОВАНОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТУ

Друкований рекламний текст сьогодні потребує окремого розгляду і являється надзвичайно актуальним. Тому метою нашої статті є лінгвістичне дослідження сучасних друкованих рекламних текстів та їх переваг поряд з іншими формами реклами. Головні задачі полягають у виявленні лінгвістичних особливостей рекламних текстів, а також у визначенні термінів «реклама», «рекламний текст».

Зі зростанням кількості населення та розвитком франкомовних міст збільшується потреба в французській рекламі, яку використовують для продажу товарів та послуг. Крім того, розвиваються популярні газети та журнали, де можна розміщувати друковану рекламу. Преса справляє величезний вплив на свідомість людини, вона формує високий рівень довіри.

Важливо розуміти, що саме друкована реклама має значну перевагу. Так, С. В. Карпова у своїй роботі «Міжнародна реклама» виділяє ряд переваг рекламних кампаній в пресі в порівнянні з іншими засобами поширення реклами, серед яких можна виділити такі:

«- Висока якість поліграфії, яка дає більше можливостей працювати на імідж організації, її товару.

- *Необмежені можливості подачі інформації*. Реклама в пресі дає змогу надати розгорнуту, детальну інформацію про властивості товару і при цьому подати її під різним кутом.

- *Можливість локального охоплення*, тобто кожен журнал (газета) мають чітко визначену спрямованість, виражену політичну, соціальну, класову, етніч-

© Козирєва Г. О., Хабарова Н.А., 2017

ну та культурну закріпленість. Це означає, що пресі легко сегментувати і точно обчислювати цільову аудиторію.

- *Неагресивний характер впливу*: оголошення в газетах і журналах не переривають процес читання на відміну від інтернет-реклами, телевізійної або радіо реклами. Крім того, відомо, що інформація найкраще сприймається в письмовому вигляді » [2, 75].

Питання дефініції реклами завжди привертало увагу багатьох дослідників-лінгвістів, серед яких варто назвати К. Бове, В. Аренса, І. В. Грошева, Д. Огілві, Дж. Геллана, Е. Діхтера, Л. Ческіна, Дж. Вейкері та інших. Їх дослідження розкривають лінгвістичну та структурну специфіки друкованої реклами та інші аспекти, пов'язані з нею. У нашій статті ми притримуємось точки зору Ф. Джефкінса, який у своїй праці «Реклама» дає таке визначення: «реклама є найпереконливішим і найдешевшим засобом проінформувати потенційних споживачів про певний товар або певну послугу» [1, 7].

Таким чином, реклама – це вміння продавати за допомогою друкованого слова. Якщо текст не привертає бажаної уваги, не викликає цікавості, не розпалює бажання, не вселяє віри і не спонукає до дії, то це поганий текст. Ясна річ, текст має спиратися на лінгвістичні елементи творчої роботи: художнє зображення, шрифт та колір. Яскравим прикладом добре написаного друкованого рекламного тексту може слугувати реклама парфумів *GIVENCHY* з журналу *COSMOPOLITAN*. На сторінці з ілюстрацією парфумів знаходимо лозунг: *«N`attendez pas demain pour être irrésistible»* [6, 54]. Як зазначає Константин Криловський у своїй праці «Психологія реклами», в першу чергу люди читають підписи під ілюстраціями, потім заголовки, і лише після цього, якщо їм цікаво – сам текст. Тому, якщо не вдається зацікавити споживача відразу, то можна втратити його взагалі [3]. Тому лозунг парфумів привертає увагу адресата з першої хвилини завдяки дієслову у наказовому способі, а неймовірна ілюстрація парфумів та атмосфери старовинного міста викликає бажання негайно ж придбати цей продукт. Так копірайтер бачить текст і підпорядковує всі елементи єдиній меті.

Як стверджує Ю. Б. Миронов у своїй роботі «Основи рекламної діяльності», основною метою реклами є такі фактори, які привертають увагу, викликають інтерес, передають споживачеві інформацію і змушують його діяти певним чином [4]. Виробити товар ще недостатньо, важливо, щоб він знайшов свого споживача. Тому рекламне звернення має повідомити дещо важливе і цікаве

для адресата, про щось виключне, особливе, чого нема в інших товарах за допомогою особливої лексики.

Прикладом цього може слугувати реклама зубної пасти з журналу *Cosmopolitan*. Будова тексту спочатку привертає увагу читача лозунгом у наказовому способі: *«Illuminez votre sourire»!*. Потім адресант застосовує питальну та кличну форми, щоб викликати цікавість. Нарешті, найвища ступінь прикметника інформує та спонукає до дії: *«L`accessoire de l`été? Un sourire brilliant et éclatant! Le Nouveau dentrice Glossy Chic pour les dents plus blanches et brillantes»* [6, с. 103]. З цього важливо зазначити, що звернення в рекламі повинно бути правдивим, доказовим і виголошеним доступно, вчасно, щоб покупець звернув увагу на рекламований товар (послугу) і придбав його [4].

Галина Германівна Щепилова у своїй статті «Реклама в ЗМІ: принципи та класифікація» розглядає рекламу як процес і як продукт. Говорячи про процес, вона виділяє рольові функції реклами. Говорячи про продукт, вона має намір визначити основні класифікаційні ознаки [5].

Серед лінгвістичних функцій друкованої реклами Ю. Б. Миронов виділяє інформативну та комунікативну. Він стверджує, що будучи частиною маркетингу та забезпечуючи споживачів направленим потоком інформації про виробників та їх товари, реклама виходить за рамки інформування і бере на себе ще й комунікативну функцію [4]. Реклама *Reebok* з журналу *Cosmopolitan* одразу ж привертає нашу увагу лозунгом «*Génération healthy*», який надруковано жирним шрифтом червоного кольору. Нижче адресат має можливість більш детально ознайомитись з інформацією *«Depuis l'arrivée de la tendance healthy sur les reseaux sociaux, on s`est toutes mises au fitness, running ou crossfit avec un objectif en tête: une silhouette tonique et sexy. En revanche, pas question de suer sans être lookée! Heuresement, Reebok s`occupe de tout. Tenues stylées, baskets colorés, access` ajustés, tout est parfaitement adapté à nos séances de training. On n`a plus qu` à se dépenser!»* [6, 139] Внаслідок використання запозиченої лексики, а також інформативних прикметників та прислівників адресант дізнається про переваги *Reebok*. Наявність даних виробника та магазину вказує на зворотній зв'язок та є проявом комунікативної функції.

Отже, за допомогою друкованого рекламного тексту підтримується зворотній зв’язок між адресантом та адресатом, здійснюється інформування з метою просування товарів на ринку. Лексичні особливості текстів реклами створюють та закріплюють у споживачів стійку систему переваг до рекламованих товарів , а у випадку необхідності – корегують процеси збутової та рекламної

діяльності. Усе це є невід'ємною частиною нашого сучасного світу. Тому головним завданням сучасної друкованої реклами є, як правило, вплив на ставлення споживача до товарів чи послуг, або зміна цього ставлення.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1.Джефкінс Ф. Реклама: Практ. посібник: пер. з 4-го англ. вид. Доповнення і редакція Д. Ядіна / Ф. Джефкінс. – К.: Знання; КОО, 2001. – 456 с.
2.Карпова С. В. Международная реклама: учебник и практикум для академического бакалавриата: [гриф УМО] / С. В. Карпова, Фин. ун-т при Правительстве РФ. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2014. – 473 с. – (Бакалавр. Академический курс).
3.Криловський К. Психологія реклами [Електронний ресурс] // К Криловський. – Режим доступу: http://www.ideaura.com/psychology/advertising_in_press.php
4.Миронов Ю. Б. Основи рекламної діяльності Навчальний посібник / Ю. Б. Миронов, Р. М. Крамар. – Дрогобич: Посвіт, 2007. – 108 с.
5. Щепилова Г. Г. Реклама в СМИ: история, технологии, классификации / Г. Г. Щепилова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010. – 464 с.
6.COSMOPOLITAN Issy-les-Moulineaux, octobre 2015. – 256 p.

А. А. Колесник

ДОСЛІДЖЕННЯ ІМЕННИКІВ ІЗ КАТЕГОРІЄЮ ЧИСЛА PLURALIA TANTUM

Категорія числа здавна цікавила вчених. Сам термін число з'явився у слов'янському мовознавстві у XVI – XVII ст. Назви однина, множина, двоїна походять із сербської мови.

Багато мовознавців (Б. К. Алеш, З. В. Алексєєва, А. Г. Басманова, О. К. Безпояско, Л. А. Брусенська, Л. М. Булатова, І. Р. Вихованець, А. П. Грищенко, А. П. Загнітко, І. І. Ковалик, Р. С. Манчурян, І. Г. Матвіяс, Л. І. Недбайло, Н. Г. Озерова, Д. І. Руденко, П. А. Соболева, І. Ж. Якубов та ін.) вважає число іменників граматичною категорією.

У вивченні граматичного ладу конкретної мови першорядну роль відіграє кваліфікація його визначальних категорій, у яких знаходить відображення специфіка зв'язку мислення і мови. У змісті граматичної категорійності відтворюється організація мови як цілісної системи. Специфіка слова як граматичної

© Колесник А.А. 2017

одиниці мови полягає в тому, що воно належить і морфологічному, і синтаксичному рівням. Щодо морфологічних категорій, то вони виражають за допомогою формальних засобів категорії мислення двох відношень: і тих, що пов'язані з побудовою концептуальної картини світу, і тих, що являють собою відображення ситуації мовлення й ситуації референції . У слові як основній лексичній одиниці мови поєднуються елементи певного граматичного значення з певними типами лексичного значення [1], [5].

Переходячи до теми іменників категорії pluralia tantum, треба виділити окремі тематичні групи та підгрупи. Для кожної з цих груп характерна особлива семантична структура та проекція граматичного числа на вираження смислу в актах мовлення. Зокрема не кожен "рахований" іменник має можливість утворювати корелятивну пару. Це стосується плюративів з лексикалізованою формою множини, що позначають одиничні предмети, наприклад*: бігунки, глабці, граблі, дрожки, куранти, нари, носилки, ночви, сіни, трійчатки, хори, чотки та ін.* [3].

Плюративи, що співвідносяться з обчислюваними референтами, входять до таких лексико-семантичних груп: 1) назви засобів пересування (*ґринджоли, підсанки, сани*);

2) назви споруд та їх частин (*перила, сіни*); 3) назви механізмів, технічного обладнання, приборів, предметів домашнього вжитку та їх частин (*вила, ночви, п'яльця*); 4) назви одягу та його частин (*піхви, фіжми*); 5) назви музичних інструментів (*гуслі*); 6) назви прикрас (*буси, коралі*).

Іменники категорії Pluralia tantum можна поділити на дві групи: 1) плюративи на позначення пари; 2) плюративи на позначення предметів із парною будовою. У межах цих груп виділяються кілька підгруп.

До першої групи уналежнюють іменники, що позначають пари. Залежно від лексико-семантичних значень вони поділяються на чотири підгрупи: 1) назви осіб за спорідненістю та іншими ознаками (*батьки, молодята*); 2) назви органів, частин тіла людини чи інших істот (*груди, зябра, уста*); 3) назви предметів, що передбачають відношення до парних частин тіла людини (*босоніжки*); 4) наукові терміни (*дужки, лапки*).

Граматична форма однини таких "парних" іменників представляє конкретний предмет, але тільки у парі з іншим подібним предметом вони становлять єдине ціле і повноцінно функціонують: ботик (на праву ногу) + ботик (на ліву ногу) = ботики.

Друга група іменників зі значенням парності об'єднує слова, які мають іншу семантику парності: парність симетрично розташованих компонентів. Їм властиве значення роздільної множинності предметів реальної дійсності в їх просторових координатах, що поєднується зі значенням сукупної множинності частин внутрішньої будови (*кліщі, лещата, ножиці, окуляри, штани*) [2].

Численну групу становлять іменники, що мають спільну сему "сукупна множинність". Залежно від того, яку сукупність вони називають (предметів, осіб, представників тваринного, рослинного світу), субстантиви поділяються на п'ять груп: 1) назви сукупної множинності осіб (*люди, односельці, українці*); 2) назви сукупної множинності інших істот (*безхребетні, плазуни, ссавці*); 3) назви сукупної множинності рослин (*водорості, розоцвіті*); 4) назви сукупності предметів, площі зі значенням збірності (*гроші, кучері, меблі, причандали, хащі*); 5) назви сукупної множинності об'єму, маси, речовинності (*вітаміни, дріжджі, опади, поліметали*).

В українській мові функціонують також абстрактні іменники pluralia tantu m. Вони входять до таких тематичних груп: 1) назви наукових понять (*аспірати, радіоперешкоди*); 2) назви узагальнених дій і процесів, станів (*аплодисменти, злидні, нуди*); 3) назви хвороб, хворобливого стану людини та інших істот (*крикливиці, шолуді*); 4) назви явищ природи (*досвітки, заморозки*); 5) назви свят та обрядів, відрізків часу (*жнива, святки*); 6) назви ігор, спортивних видовищ тощо (*гонки, схованки*); 7) назви одиниць виміру (*гони, півгони*) [4].

Можна зробити висновок, що морфологічна категорія числа іменників виявляє різнопланові ознаки вираження свого граматичного змісту. Морфологічні форми однини і множини виражають засобом флексій граматичну опозицію "один" – "більше як один" (*вікно – вікна, голос – голоси, птах – птахи, учень - учні*). Однак кількісне значеня як вияв категорії мислення поєднує у свідомості мовців не тільки семи 'один' – 'багато', а й 'членований' – 'нечленований', 'означений' – 'неозначений' та інші. Семантична категорія квантитативності знаходить неоднозначне мовне вираження в граматичній категорії числа. Потенціал її значень ґрунтується на взаємодії з лексичним значенням слів різних лексико-граматичних розрядів: власних і загальних, конкретних і абстрактних, збірних, речовинних. У цій взаємодії граматичної і лексичної семантики виявляються первинні і вторинні, ядерні і периферійні значення числа та їх відтінки. Крім однини і множини як дистрибутивної множинності, формою числа в іменниках-плюративах виражається коло інших значень функціонально-семантичного поля кількісності: роздільно-складної (цільної) множинності, па-

рності, колективної й збірної сукупності . Словникова форма в іменниковій парадигмі відображає функції класифікції предметів і явищ об'єктивного світу, до яких залучаються морфологічні і словотворчі засоби мовного вираження результатів мисленнєвої категоризації реалій дійсності.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Грищенко Л. Ю. Іменники з вихідною формою множини в сучасній українській мові / Л. Ю. Грищенко // Система і структура східнослов'янських мов: Міжкаф. збірн. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – С. 175 – 178.
2. Маевская Н. И. О собирательном имени существительном / Н. И. Маевская // Русский язык в школе. - №6. - 1968. – С. 92–93.
3. Меновщиков Г. А . Способы выражения единичности и множественности в языках различного типа / Г. А. Меновщиков // Вопросы языкознания. - №1. – 1997. – С. 65 – 74.
4. Ондурс П. Количественные слова в системе частей речи / П. Ондурс // Филологические науки. - №1. – 1971. – С. 59 – 67.
5. Панфилов В. З. Типология грамматической категории числа и некоторые вопросы ее исторического развития / В. З. Панфилов // Вопросы языкознания. - №4 – 1976. – С. 19 – 36.

А. А. Колодіна, О. К. Ковальова

ОСОБЛИВОСТІ НОВИННОЇ ЗАМІТКИ В ОН-ЛАЙН ПРЕСІ

Засоби ЗМІ в Інтернеті стали сьогодні однією з найбільш інтенсивних сфер вживання мови. Сукупний обсяг текстів, які щохвилини росповсюджуються по каналах ЗМІ, неухильно зростає, що в свою чергу сприяє зростанню інтересу до цієї сфери вживання мови і з боку лінгвістики. Оскільки новини є одним з провідних і найрозповсюдженіших жанрів в режимі он-лайн, представляє інтерес детальніший розгляд цього виду мережевої преси.

Мета нашої статті – дослідити особливості новинної замітки в он-лайн пресі. Актуальність вивчення цього питання зумовлена неупинно зростаючим темпом поширення новинних Інтернет-ресурсів, які кожного дня стають дедалі популярнішими.

Новинні тексти найповніше реалізують одну з головних функцій масової комунікації – інформативну, а також одну з головних функцій мови – повідомлення. Новини в он-лайн пресі практично формують її зміст та структу-

© Колодіна А. А., Ковальова О. К., 2017

ру. Т. Г. Добросклонська пропонує використовувати поняття «новинна цінність», яке було сформульоване американським автором Джозефом Доменіком у книзі «Динаміка массової комунікації» («Dynamics of Mass Communication», 1999). Слідом за цим автором, Т. Г. Добросклонська пропонує виділити такі критерії «новинної цінності».

1. Актуальність, новизна. Новини повинні бути свіжими, читачам цікава інформація про події, які щойно відбулись, а не про вчорашні.

2. Значущість, масштаб. Чим більш значуще соціальне положення, яке займають учасники подій, тим більший інтерес вони привертають. Новини надають перевагу відомим людям. Масштаб також важливий: велика катастрофа з десятками жертв має більше шансів потрапити в новину, ніж невелика аварія.

3. Наслідки події для масової аудиторії. Люди природно цікавляться тими подіями, які безпосередньо впливають на їх життєдіяльність. Інфляція, зростання цін, підвищення податків, етнічні конфлікти, погодні катаклізми – все це представляє постійний інтерес для читачів.

4. Просторова близькість. Повідомлення про події, що відбуваються у відносній близькості від споживача інформації, мають більшу новинну цінність ніж ті, які відносяться до подій, що відбуваються за межами знайомої території.

5. Конфліктність або негативний характер інформації. У світовій журналістській практиці широко поширена думка, що «погані» новини набагато привабливіші за «хороші». Категорія "bad news" (погані новини) навіть спеціально виділяється групою дослідників масмедіа з університету Глазго (Великобританія), які підкреслюють особливу новинну цінність конфліктно-негативного характеру повідомлення.

6. Емоційний фактор. Майже в будь-який новині можна зустріти повідомлення, розраховані на емоційний вплив. Щоб аудиторія не «втомлювалася» від жорсткої фактологічності новин, треба час від часу апелювати до її почуттів [2, 73].

Також новини в он-лайн пресі можна розділити на певні стійкі тематичні блоки. Таким чином, на прикладі новинного французького сайту «Le Monde», можна виділити такі блоки, які притаманні майже всім новинним он-лайн ресурсам: політика, економіка, екологія, суспільство, спорт, культура, наука і т. д.

К.-Є. Аштірбей в своїй роботі стверджує, що мета автора полягає в тому, щоб зберегти свіжість новини. Але, перш за все, головним завданням автора є створення і підтримання інтересу читача за допомогою спеціальних методів [5].

Одним з таких методів є правильний вибір заголовка. По-перше, правильно вибраний заголовок одразу відносить читача до певної рубрики, у більшості випадків, він вказує тему новини, яка буде розвиватися. На відміну від друкованих видань, мета заголовка он-лайн новини полягає у тому, щоб коротко і зрозуміло повідомити читачеві подію, що відбулася, донести весь об'єм первісної інформації, створити приблизне уявлення про зміст тексту.

На думку О. А. Амзіна, у 60-80% випадків саму новину не читають, а отримують уявлення про те, що відбувається з заголовків. В цілому, він називає кілька вирішальних чинників їх якості: читабельність, привабливість, інформативність, стислість [1, 13].

І. Анє, колишній головний редактор газети «Le Monde», говорить про шість функцій заголовків.

1. Притягнути увагу. За допомогою своєї графічної форми і своєї структури (а саме, наявністю ключових слів), заголовок повинен «зачепити» погляд читача при побіжному перегляді сторінки. Заголовок є своєрідною «вітриною» тексту.

2. Надання головної інформації. З першого погляду на заголовок читач уже знає основну тему статті.

3. Полегшення вибору для читача. При перегляді заголовків читач робить вибір на користь тих статей, які він має намір прочитати.

4. Викликати інтерес до читання. Це головна функція заголовка: пробудити інтерес, цікавість читача, викликати в нього бажання дізнатися ще більше.

5. Структурування сторінки. Заголовки і підзаголовки є основними елементами для оформлення. Своєю формою і стилем заголовки служать для реалізації поставлених цілей, або заважають цій реалізації. І. Анє зазначає, що саме заголовки структурують оформлення сторінок.

6. Структурування інформації. Вибір графічної форми і розміру заголовка, простір, який займає заголовок, це основні елементи для структурування статей, а значить і інформації, яку вони представляють. На сторінці найвиділенішим буде той заголовок, на який редакція хоче звернути увагу читачів [6].

Ще одним важливим методом створення та підтримання інтересу є оформлення новини. Для цього існують підзаголовок (sous-titre), шапка новини (chapeau), проміжний заголовок (intertitre). Підзаголовок – це вторинний заголовок, який йде слідом за заголовком, але в он-лайн новинах цей прийом не є поширеним, тому зазвичай під заголовком спостерігаємо шапку – це короткий текст, який резюмує новину. Проміжний заголовок – це вторинний заголовок,

який розділяє новину на частини. Завдяки такому поділу, читач легко орієнтується в матеріалі і, навіть, не читаючи повний текст, може сказати про що йде мова. Про необхідність такого поділу говорить в своїй роботі С. Г. Машкова, на думку якої для оптимізації візуального сприйняття тексту структура матеріалу повинна бути побудована з урахуванням певних правил. Текст необхідно розбивати на окремі частини з використанням підзаголовків [3, 40] (що називається проміжним заголовком - intertitre).

Сьогодні майже неможливо зустріти новину в Інтернеті, яка б не супроводжувалась зображенням. Це також один із способів структурування новин на сторінці, тому що іноді саме зображення першим приваблює увагу, робить певний акцент.

Стосовно об'єму тексту в он-лайн новині та його структури, С. Г. Машкова стверджує, що при адаптації матеріалу для мережевого видання необхідно знижувати обсяг тексту на 50%, в порівнянні з матеріалом в друкованому виданні. Саме тому стиль написання текстів для інтернет-видань деякі фахівці характеризують як усічений.

Основне інформаційне навантаження лягає на заголовки, перший і останній абзаци, а також на перші речення кожного абзацу. Дослідники виділяють такий принцип подання новин: один абзац – одна закінчена думка. Причому структура речень має бути гранично простою. Заплутана структура і складні слова тим більш важкі при читанні матеріалу з екрана монітора [3, 40]. Також деякі дослідники говорять про принцип перевернутої піраміди в новинах (pyramide inversée). Перевернута піраміда – це концепт, який застосовується в редагуванні сторінки і полягає в тому, щоб помістити головну інформацію зверху, а нижче поступово надавати точніші та детальніші подробиці. Цей прийом особливо підходіть для веб-форматів [4]. Т. Аршамбо також стверджує, що розміщення важливої інформаціїї у верхній частині дає змогу швидко надати інформацію тим, хто хоче її отримати. По ходу читання новини користувачі можуть покинути сторінку, але, тим не менш, вони вже «вихопили» основне з матеріалу [4].

Отже, як ми визначили, он-лайн новини є одним з провідних мережевих жанрів. Його популярність та доступність змушує авторів постійно шукати нові засоби вираження та форми. Можливості, притаманні Інтернету, наприклад мультимедійність та інтерактивність, дають змогу модернізувати подачу матеріалу, зробити його ефективним. Новини реалізують таку функцію масової комунікації, як інформативна, а також одну з найголовніших функцій мови – пові-

домлення. Коли йдеться про новини, спеціалістами виділяється таке поняття, як «новинна цінність». Вибір заголовка є однією з головних задач автора, адже він виконує такі функції, як притягнення уваги, надання головної інформації, викликання інтересу до читанняя та ін. Щодо структури новин, зазначається, що існує поняття «перевернутої піраміди», яке широко використовуються у веб-форматах.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Амзин А. А. Новостная интернет-журналистика / А. А. Амзин – М.: Изд-во Аспекс Пресс, 2011. — 144 с.
2. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ / Т. Г. Добросклонская – М.: Флинта : Наука, 2008. – 203 с.
3. Машкова С. Г. Интернет-журналистика: учебное пособие / С.Г. Машкова. – Тамбов : Изд-во тамб. гос. техн. ун-та, 2006. – 80 с.
4. Archambeau Tony. Pyramide Inversée : la méthode rédactionnelle pour le web / T. Archambeau // [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.infowebmaster.fr/110,news-la-pyramide-inversee.html
5. Aştirbei Carmen-Ecaterina . Particularités de la traduction du texte de presse : le problème du titre journalistique / C.-A. Aştirbei // [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://traduire.revues.org/85
6. Unger Lomig. Les 6 fonctions du titre / L. Under // [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.blomig.com/2007/08/24/les-6-fonctions-du-titre-2/

Д. В. Коневецька, С. А. Ганжа

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 5-6 КЛАСАХ

Педагогіка – це наука, яка розвивається. Постійно з’являються нові й нові методи навчання дітей. Гарний вчитель завжди намагається зробити все, щоб якомога краще донести до усіх учнів матеріал уроку, щоб зацікавити усіх учнів класу у вивченні предмета, утримати увагу всіх присутніх на уроці дітей.

Багато хто із шкільних викладачів постійно розробляє нові й нові методи навчання та активізації уваги дітей. Але як вплинути вчителеві на дітей, як викликати в них бажання оволодіти навчальним матеріалом, краще його засвоїти? Ця проблема хвилює зараз кожного педагога.

©Коневецька Д.В., Ганжа С.А., 2017

Значно кращі успіхи в навчанні, на нашу думку, досягаються там, де до процесу навчання залучається максимальна кількість учнів класу, де вчитель не просто читає якусь нецікаву лекцію та примушує дітей виконувати так звані «сухі» вправи. Результативним, на наш погляд, є навчання, під час якого вчитель робить усе для того, щоб у дітей з'являлась внутрішня мотивація до участі в роботі. Звичайно, це складно, але ми вважаємо, що найкраще запам'ятовується матеріал тих уроків, які відрізняються від інших формою проведення, атрибутами, які використовує вчитель.

Одним із кроків підвищення ефективності уроків української мови є впровадження інтерактивних технологій їх проведення.

Актуальність дослідження полягає в тому, що, незважаючи на те, що інтерактивних методів у педагогічній науці існує багато, вони, як показала практика, досить рідко використовуються на уроках української мови.

Мета дослідження полягає в синтезі теоретичних засад інтерактивного навчання як педагогічної технології та показі на прикладах методів і форм організації навчального процесу на уроках української мови в 5-6 класах.

Перш ніж характеризувати інтерактивні методи навчання української мови в 5-6 класах, з'ясуємо їхню сутність. Слово "інтерактив" прийшло до нас із англійської мови від слів "взаємний" і "діяти". Отже, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Термін "інтерактивна педагогіка" відносно новий, його ввів 1975 року німецький дослідник Ганс Фрінц [4, 1].

Інтерактивні методи навчання – це форми організації навчального процесу таким чином, що всі присутні в аудиторії учні є залученими до навчання, зацікавленими в ньому. Кожен учень має можливість показати свої знання та вміння, висловити свої думки та ідеї [2, 2]. Як стверджує дослідниця інтерактивних методів навчання О. Пироженко, воно має за мету створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [5, 3].

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів та вчителя. Співпраця дітей з учителем та один з одним може проходити в різних формах. Учитель може, наприклад, розбити клас на групи чи пари, яким даються завдання або однакові для всіх, або індивідуальні для кожної групи, проводити конкурси, вікторини. Можна працювати з усім класом одночасно, проводячи диспути, бесіди, ігри і т. д.

Ці та інші інтерактивні методи проведення уроків цікавлять багатьох дослідників протягом кількох десятиліть. Насамперед, можна виділити роботи таких учених, як Л. Голодюк [1, 15], А. Нісімчук, О. Падалки, О. Шпак [3, 100], Г. Сазоненко [7, 33] та ін.

Науковці О. Пометун та Л. Пироженко також приділяли увагу вивченню нетрадиційних уроків. Зокрема, вони визначили умовну робочу класифікацію інтерактивних технологій за формами навчання [5, 7]. Вони розподіляють їх на чотири групи залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів:

* інтерактивні технології кооперативного навчання;
* інтерактивні технології колективно-групового навчання;
* технології ситуативного моделювання;
* технології опрацювання дискусійних питань.

Структура інтерактивного уроку складається з п’яти елементів:

- мотивація;
- оголошення, представлення теми й очікуваних результатів;
- надання необхідної інформації для розв’язання завдань;
- інтерактивна вправа – центральна частина заняття;
- підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку [4,100].

Проаналізувавши педагогічний досвід різних викладачів української мови, ми можемо сказати, що досить цікавими для учнів 5-6 класів є такі інтерактивні методи проведення уроків.

1. Рольові ігри

Цей метод нагадує театралізований урок, що може зацікавити учнів. Адже багато хто з них, на нашу думку, в такому віці має бажання бути актором. Учні можуть виконувати ролі розділових знаків, частин мови або просто якихось персонажів книг/казок/мультфільмів і т.д. У такий спосіб можна активізувати увагу дітей на уроці. *Наприклад:*

Тема уроку – «Прикметник». До дошки виходять декілька учнів і загадують загадки із прикметниками, після чого задають питання про своїх героїв. Наприклад:

Я лахматенький, я вусатенький, мої лапки м'якенькі, а кігтики гостренькі. В мене мордочка вусата, в мене шубка смугаста. В мене м'які лапки, а в лапках - царапки. Відгадали, діти, хто я? А яким я можу бути, коли народилось? А коли підросту? А якого кольору я можу бути?

2.Конкурс.

Метод активізує увагу дітей та стимулює, на наш погляд, до підвищення рівня знань. Адже перемоги у конкурсі хочуть усі, тому багато хто з учнів намагається якомога краще виконати завдання або відповісти на запитання, дати більше відповідей або назвати більше прикладів до запропонованого правила.

Наприклад:

Тема уроку: «Фразеологізми». Проведення: клас ділиться на команди, учитель пропонує ряд слів, з якими потрібно скласти фразеологізми (по 1-2 до кожного слова). Хто швидше впорається із завданням, той перший зачитує фразеологізми і якщо немає помилок, то ця команда є переможцем.

3. Вікторина

Цей метод потребує творчості. Вікторину може проводити як учитель, так і самі учні. Можна проводити вікторину, просто задаючи питання учням, а можна додати креативу і провести вікторину із використанням наочних матеріалів. Зокрема, на наш погляд, це можуть бути фото, відео, паперові фігурки і т.д. *Наприклад:*

Тема уроку: «Займенник». Проведення: на кожному пелюсточку заздалегідь виготовленої паперової ромашки написане запитання. Учень вибирає собі пелюсточку (вчитель кладе «квітку» написаним вниз), відриває її і відповідає на обране питання.

4. Аукціон

В основі цього методу лежать ігрові прийоми. Кожна річ, яка «продається» на аукціоні знань – це нове завдання. Чим складніше завдання, тим дорожче воно коштує в балах. На нашу думку, цей метод є одним із стимулюючих до участі в уроці, адже вчитель заздалегідь обіцяє учням високу винагороду за «продані» знання. *Наприклад:*

Тема уроку: «Групи слів за значенням». Проведення «торгів»:

Учитель. Сьогодні ми з вами завітаємо на аукціон знань. Але нашими грішми будуть не гривні, а бали. Чим більше правильних відповідей ми дамо, тим більше балів ми отримаємо. Торги починаються! Наша перша річ – антоніми. Виставляємо її на продаж!

Завдання – з'єднати парами антоніми *(виконується завдання).* Підводимо підсумки: продано! Торги продовжуються. Наша друга річ – синоніми. Виставляємо її на продаж! *(і так до кінця завдань).*

Оцінки, на наш погляд, можна виставляти за кожну «продану» річ окремо, а можна виставити в кінці уроку єдину оцінку за всі завдання.

5. Урок-казка

Цей метод, на нашу думку, є одним із найцікавіших методів навчання української мови для учнів 5-6 класів. Діти полюбляють казки і бути їхніми учасниками - для багатьох дітей це дуже цікаво, особливо в тому випадку, коли вчитель обіцяє учням, що вони стануть героями-визволителями, якщо виконають правильно всі завдання. На наш погляд, це дуже стимулює дітей до виконання вправ. Цей метод також виховує в учнів моральні почуття, адже діти на таких уроках матють можливість допомогти скривдженому героєві казки. *Наприклад:*

Тема уроку: «Чергування [о] — [е] після [ж], [ч], [ш]; [и] — [і] після [ж], [ч], [ш], [шч] та [г], [к], [х] в коренях слів»

Учитель. Діти, сьогодні вранці, ідучи до школи, я зустріла зайчика, який гірко-гірко плакав. Я запитала в нього: «Зайчику, а чому ти такий сумний? Чому ти плачеш?» Зайчик мені й відповідає: «Ішов я сьогодні лісом. У мене в лапках був кошик з морковкою. Але я так замилувався красою лісу, що й не помітив, як загубив свій кошик. І тепер мені нічим годувати діточок». Тут до нас підійшов півник і сказав: «Не плач, зайчику, я знаю, де твій кошик. Я приведу тебе до нього, але ти повинен спочатку принести мені кошик із зернятками пшениці. Та зернятка ці незвичайні. Кожне зернятко – це правильно виконана вправа з української мови. А допоможуть тобі зібрати ці зернятка дітки з 5-Б класу середньої школи №18». (*Діти виконують вправи, після кожної з яких у кошику на столі з'являється одне зернятко).*

Отже, інтерактивне навчання – це навчання, яке відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними суб'єктами навчального процесу, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють здійснювати.

Ми вважаємо, що при застосуванні технологій інтерактивного навчання поглиблюється мотивація навчання, підвищується рівень активності дітей та розвитку комунікативної компетентності на уроках української мови і стають наявними такі позитивні результати: учні набувають культури дискусії; виробляється вміння приймати спільні рішення; поліпшується вміння спілкуватися, доповідати; якісно змінюється рівень сприйняття учнями української мови – він набуває особистісного сенсу, замість "вивчити", "запам'ятати" стало "обдумати", "обгрунтувати", "проаналізувати"; якісно змінюється рівень володіння головними мисленнєвими операціями: аналізом, синтезом, узагальненням, абстрагуванням; значно покращується рівень знань.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Голодюк Л. Як навчити учнів спілкуватися на уроці / Л. Голодюк. – К.: Рідна школа, 2001. – С.106-107

2.Колісник-Гуменюк Ю. Сучасні інтерактивні технології навчання / Ю. Колісник-Гуменюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2013. - № 5. - С. 118-124.

3.Нісімчук А. Сучасні педагогічні технології / А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.

4. Олексієвець Л. Сучасні технології навчання української мови у школі / Л.Олексієвець. – Рівне: Рівненський державний гуманітарний університет, 2008р. – 6 с.

5.Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Метод. посібник /– К.: АПН, 2002. – 136с.

6. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник. / О. Пометун, Л. Пироженко – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192с.

7. Сазоненко Г. Педагогічні технології / Г.Сазоненко. – К.: Шкільний світ, 2009. – 128 с.

О. В. Котельчук, Г. А. Онищенко

ЗАГАДКИ ЯК ТВІР МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО ЖАНРУ

Загадка як жанр усної народної творчості являє собою дотепне, жартівливе запитання. «Хитре», часто сформульоване в парадоксальній формі із застосуванням метафор та засобів вторинної номінації запитання зазвичай має просту відповідь-відгадку. Народність жанру підкреслює побутова тематика багатьох загадок, національно-обумовлена типовість прив'язки до побуту й реалій життя конкретного етносу, особливості його ментального, матеріального та духовного розвитку, специфіка ментальності образного мислення тощо. В усній творчості кожного народу загадка є продуктивним жанром, що постійно розвивається. Ще Арістотель визнавав, що цей специфічний жанр фольклору являє собою своєрідну, колоритну, авторську метафору, яка часто в спеціально завуальованій формі розкриває сутність певного предмета або явища через ознаки реалій, чимось подібних, але нерідко взятих із зовсім іншої сфери життя. При зіставленні їх і виявляється певна «спорідненість» різних, часом досить далеких

© Котельчук О.В.., Онищенко Г.А., 2017

одна від одної «зближуваних» речей, основні риси яких висвітлює загадка-метафора, надаючи поетичності звичайнісіньким предметам і виявам людського буття [1; 58]. Деякі твори цього жанру побутують просто у вигляді запитання або своєрідної головоломки, що в переносному значенні описує певну характерну прикмету загаданого предмета.

Кожна загадка несе в собі елемент мовної та культурологічної гри, що збуджує уяву того, хто має її відгадати, розвиває художнє мислення. Саме в цьому одна з її важливих функцій.

Народна загадка – один із найдавніших мовно-літературних жанрів. Вона належить до числа елементарних, мінімальних форм усної традиційної культури, як і прислів'я, і цим відрізняється від розповідних жанрів. На відміну від оповідання, або наративної мовної модальності, загадка є представником мовної модальності, яку маємо назвати фігуративною.

Вона являє собою не оповідання, не послідовність подій, а фігуру мови, утворену певною сукупністю мовних компонентів; причому вона, вочевидь, перевершує складністю будь-яку іншу відому малу літературну форму. Дослідження переносної природи народної загадки є одним із нагальних завдань для визначення її спільних рис з іншими формами фольклорних творів та специфічних характеристик.

При відсутності загальноприйнятого визначення народної загадки можна вказати на її характерні ознаки, що відрізняють її від будь-якого іншого фольклорного жанру. По-перше, народна загадка відрізняється формальними стилістичними ознаками: вона компактна, найчастіше складається з двох коротких фраз і цим сильно відрізняється від літературної, яка, навіть наслідуючи народну, може бути досить багатослівною. По-друге, народна загадка широко вдається до вторинної номінації та інших засобів мовної гри, чим вона рішуче відрізняється від питання, розрахованого на раціональне зусилля, тобто від більшості енігматічних жанрів. По-третє, народна загадка як незалежний жанр відрізняється від загадок, пов'язаних зовнішнім контекстом: її розв’язання не залежить від будь-яких спеціальних знань, таких, як знання священних текстів чи математики; воно не залежить і від будь-якого своєрідного розповідного контексту, як у загадках в чарівних казках. Глибока предметність, яскравість і конкретність факту чи образу, що лежать в основі загадки, є характерними рисами загадки як типу фольклорної творчості. Народна загадка має певну структурну цілісність.

Народна загадка привертала увагу саме як долітературна, «інша» форма самої літератури. Її зразки можна знайти в складі найдавніших літературних пам'яток, наприклад, на асирійських клинописних табличках, у біблійному П'ятикнижжі та в античних розповідях про Гомера [4, 364]. Дуже істотною особливістю народної загадки є її поширеність. Вона знайдена на всіх материках і чи не у всіх типах культури, як би далеко вони не розходилися у просторі та часі. Але питання це не вивчено достатньою мірою.

Однією з перших логічно несуперечливих і науково вмотивованих класифікацій, що не втратила свого значення і в наш час, була запропонована І. Франком у праці «Останки первісного світогляду в руських і польських загадках народних» [6]. Аналізуючи первісний слов´янський світогляд, побудований на ідеалізації і персоніфікації сил і явищ природи, та давні релігійні вірування (анімізм, зооморфізм і антропоморфізм), Франко кладе їх в основу класифікації загадок як одного з найдавніших жанрів.

Першою за походженням дослідник вважає групу загадок, які називає анімістичними. До них відносить твори, в яких неживі предмети, сили і явища природи представлені як живі істоти, тобто персоніфіковані чи одухотворені. Наприклад, уявлення, що небо – батько, а земля – мати, знайшло відображення в загадках, типу «Тато високий, мама широка, син кучерявий, невістка сліпа» (Небо, земля, вода, ніч) [6; 264].

Загадки, в яких сили природи зображені у вигляді звірів, становлять другу, дещо пізнішу групу, яку Франко називав зооморфічною. У зооморфічних загадках зафіксовані тотемічні вірування слов´ян і елементи поклоніння тваринам-тотемам. Найвиразніші з них ті, в основі яких лежить поклоніння корові, волу, бику: «Чорна корова всіх людей поборола, а білий віл всіх людей на ноги підвів» (ніч і день) [8]. Це стосується й образів хмар у вигляді овець: «Сиві барани все поле залягли»; вітру в подобі коня: «Що біжить без повода?», а також інших явищ – вогню, води, грому, місяця, снігу, дощу, веселки та ін. [8].

Значна група загадок пов´язана з культом птахів: червоного півня, що асоціюється з вогнем – «Сидить півень на осиці, підняв догори косиці» (Вогонь і дим); золотої квочки з курчатами – «За горами, за лісами золота квочка золоті курятка водить» (Місяць і зорі); чорного птаха – ночі; білого птаха – снігу; сивого птаха – диму та ін. [8]. Франко наголошує на такому цікавому й недругорядному факті, що символами явищ природи служать майже виключно домашні тварини та птиця (за винятком кількох загадок, де звірі нечітко означені), тому що «звірі, з котрими чоловік найближче живе, котрих вдачу найліпше знає, і

котрі заразом, як нас поучає порівнююча історія первісних релігій, займали найбільше місце в первіснім культі звірів (зоолатрії), спільнім в більшім або меншім розмірі всім народам на певнім ступені розвою духовного» [6; 290].

До третьої групи належать антропоморфічні загадки, тобто такі, де явища природи і реалії дійсності порівнюються з людьми і людськими взаєминами. Наприклад, сонце – пан, місяць – пастух-наймит; вітер – злодій; місяць – чумак, зорі – воли; замок – сторож та ін. Вони теж успадкували анімістичні риси, але, вказуючи на певні суспільні відносини та явища, є витвором більш сучасним і віддаленим від первісної міфології.

Детально зупиняючись на аналізі цих трьох груп, Франко зазначав, що всі інші загадки є «штучнішими», бо витворені народною уявою й фантазією, а тому є цікавими з точки зору фразеології та мови, а не світогляду чи змісту, закладеного в них [6]. Їх можна умовно об´єднати у ще одну групу загадок, в яких явища чи предмети порівнюються з іншими явищами чи предметами. Наприклад, сніг – скатертина, ніч – покривало, веселка – міст, зорі – цвяхи, блискавка – коса та ін.

Відомий методист ХХ століття, літературознавець М. Рибнікова запропонувала поділити загадки за тематичними розділами та за районами і виконавцями. Вона вперше звернула увагу на необхідність вказувати для загадок, як і для інших фольклорних жанрів, місце запису та виконавця [5].

Існує класифікація В. Чичерова, який писав про можливість систематизувати загадки за їхньою художньою структурою: питання, метафоричні й алегоричні загадки, арифметичні, жартівливі [7]. Ю. Ілларіонова також розподілила загадки за їхньою структурою: загадки, побудовані на перерахуванні ознак предмета; загадки, побудовані на основі протиставного порівняння, та загадки метафоричні. В основі різних загадок лежать різні логічні механізми [3].

Отже, загадки – це здобутки трудової діяльності, народного досвіду та поетичного витвору, що не могло не позначитись на художній формі творів. Загадки належать до вторинної деривaційної когнітивної зони. Їх поява препарується облігаторним досвідом порівняння, аналізу та абстрагування. Повсякденний життєвий досвід закріплюється у загадках з давніх-давен, вони зберігають свою первісну функцію як атрибута соціалізації людини [2, 55].

Саме загадки відтворюють ті фундаментальні когнітивні процеси, які є найхарактернішими для людини і тому носять універсальний характер, відтворюючись протягом тисячоліть і зберігаючи свою актуальність.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Аристотель. Об искусстве поэзии / Аристотель; [пер. В. Г. Аппельрот]. – М. : Художественная литература, 1957. – 156 с.
2. Дружина Т. А. Історія дослідження загадок у різносистемних мовах / Т. А. Дружина // Дискурс у міжкультурній комунікації [Електронний ресурс]. – Одеса, 2014. – Режим доступу: http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/1782/1/%D0%A3%D0%94%D0%9A%2037.pdf
3. Илларионова Ю. Г. Учите детей отгадывать загадки / Ю. Г. Илларионова. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
4. Колесса Ф. М. Усна народна словесність / Ф. М. Колесса. — Львів : "Просвіта", 1983. — 645 с.
5. Рыбникова М. А. Загадка как элементарная поэтическая форма / М. А. Рыбникова // Избр. тр. –М.: Просвещение, 1985. – С. 180–185.
6. Франко І. Останки первісного світогляду в руських і польських загадках народних // Франко І. Твори: У 50 т. – Т. 26. – С. 332 – 346.
7. Чичеров В. И. Школы сказителей Заонежья / В. И. Чичеров. – М. : Наука, 1982. – 197 с.
8. Шестопал М. Українські народні загадки / М. Шестопал. – К. : Вид-во АН УРСР, 1963. - 399 с.

Г. А. Кривохат, І. П. Мамчич

МОВНОСТИЛІСТИЧНІ ФУНКЦІЇ ТРОПІВ У ПОЕЗІЇ С. ЖАДАНА (на матеріалі збірки «Месопотамія»)

Кожен поетичний твір – пізнавальне відображення об'єктивної реальності, емоційне вираження оцінки відображеного митцем і створення нового ілюзорного об'єкта, що перетворює вихідну реальність задля того, аби він утілив злиту єдність знання й оцінки. Такої тривимірної структури немає у нехудожніх образів, які мають документально-репродукційний, науково-ілюстративний або проектуально-технічний характер.

На сьогодні наука має достатньо обґрунтовані прийоми й методи лінгвістичного аналізу поетичного тексту. На сучасному етапі розвитку мовознавства науковці вивчають поетичний текст у багатьох аспектах: власне лінгвістичному (Н. Валгіна, Ф. Бацевич, Л. Мацько), психолінгвістичному (І. Зимня, Л. Калми-

© Кривохат Г. А. Мамчич І. П., 2017

кова, О. Коломійцева, О. Холод), лінгводидактичному (О. Козарцева, Л. Лосєва, М. Пентилюк та ін.).

Сприймаючи поетичний текст в єдності форми і змісту, під час аналізу потрібно «бачити» ті мовні засоби, які формують ідейно-художній зміст тексту, засвідчують творчий феномен автора. Ужиті у творі мовні засоби – це «не щось привнесене ззовні, сама тканина твору без них не існує», вони, забарвлюючись «різноманітними переносно-метафоричними і стилістичними відтінками, сплавляються висловлюваною письменником ідеєю в єдину образну систему» [1, 45]. Так, завдяки тропам, що представляють взаємодію мовного знака, логіко-семантичного позначення, експресивної насиченості, предметної образності, художній текст концентрує в обмеженому просторі функційної словесної системи такий обсяг інформації, що значно перевищує можливості мовного вираження.

Тропи як найменші смислові єдності художньої мови виражають світосприймання автора, його буття, природу художньої свідомості і беруть участь у побудові структурної цілісності художнього твору. Аналіз цих елементів мовотворчості дає змогу всебічного розгляду мовної особистості митця, розуміння його художньо-естетичної системи та водночас концепції світобачення покоління.

У цьому аспекті науково ціннісним є аналіз поетичного доробку сучасного українського поета Сергія Жадана, чия творчість є підтвердженням того, що українська література на пострадянському просторі продовжує розвиватися, підхоплена хвилею постмодерністського напряму. Свої почуття та мимовільні думки й асоціації письменник висловлює переважно в поетичних творах, передаючи їх читачам через поетичну медитацію за допомогою лаконічного підбору виражальних засобів.

Мета нашого дослідження – визначити особливості системи художніх засобів авторського тексту в аспекті творчого сприйняття і відображення світу митцем (на матеріалі поезії Сергія Жадана).

Генетично в основі функціонування художніх засобів лежить принцип творення нового поняття, зумовлений виникненням сукупності асоціацій, на яких ґрунтується побудова аналогії між елементами реальної дійсності та абстрактними поняттями й уявленнями внутрішнього світу. Для поетичного доробку С. Жадана характерне глибоке й філософське осмислення того чи того об’єкта дійсності, неповторне висвітлення комплексу внутрішніх почуттів як рефлексій на зовнішній світ засобом індивідуальних, власне авторських худож-

ніх мовних засобів поетичного тексту.

Мовна картина світу С. Жадана є широкою у своєму семантичному навантаженні. Художній словесний знак у поетичному тексті письменника є сентенцією взаємодії реального та ірреального у свідомості автора: *Головне – не забрідати до їхніх снів, не торкатись їхніх речей* [2, 342]; *В чому сутність поезії? / Говорити / під місяцем, що висить / над нами, тиснучи всім своїм жовтим відлунням* [2, 332]; *Світло складається з темряви, / і залежить лише від нас* [2, 361]. Особливість поетичного доробку С. Жадана полягає в неочікуваних поєднаннях семантичних навантажень слів, у творенні якісно нового образного потенціалу мовних знаків: *Кожен простір повен своїми радіопередачами. / З кожного серця* ***ростуть водорості й квіти*** [2, 355]; *... в сухому повітрі й перестиглому ґрунті / знаходячи, наче свідчення, твій* ***опівнічний запах*** [2, с. 357]; *Що було? – /* ***зелене тепло, /*** *вечірнього неба / помаранчева тло* [2, 343].

Одним із засобів авторського пізнання світу постає порівняння, що відбиває навколишні реалії через виявлення зовнішніх і внутрішніх зв'язків та ґрунтується на зіставленні понять, паралелізмі уявлень, асоціативних зв'язках: *Тіло його стає* ***ламке, мов хліб,*** *а кров –* ***суха, як вино*** [2, 323]; ***Плед,*** *який вона загортались, / був* ***ніби соняшникове поле, /*** *і ним ходили птахи, / визбируючи пізні зерна / ніжності* [2, 333]; *І коли вона гнівалась, /* ***лють підіймалась її венами, / нцче волога стеблом троянди*** [2, 333]. Категорія порівняння та її вербалізована репрезентація в авторському стилі С. Жадана постає результатом лінгвалізації пізнаних і творчо інтерпретованих властивостей об'єктивної дійсності, що становлять мовну картину світу.

Метафора у поезії С. Жадана реалізує найбільшу продуктивність формування вторинних номінацій у процесі моделювання мовної картини світу, яка, своєю чергою, зумовлює специфічний погляд на світ та метафоричне позначення ідіостилістичних особливостей його вербалізації: *Він все ж вимовляє її* ***ім'я, / зіткане з приголосних і гірких голосних*** [2, 320], *Де б ти не кинув якір, де б не зійшов у порт, /* ***тримай своє серце відкритим для всіх вітрів*** [2, 325]; *Забагато їх сходило в британських портах,* ***гублячи душі зеленими слізьми алкоголю*** [2, 330].

Завдяки взаємодії мислення і мови як засобу мисленнєвих виявів та зображуваної дійсності в тексті поезії С. Жадана утворюється вербально-асоціативний потенціал метафори – зв'язок значення цього тропа із реальним змістовим наповненням: *Чорні ворони ходили сторожко по газону. / І* ***пахли поразкою*** *в роздягальні м'ячі розбиті* [2, 327]; *І ніхто – ні чоловіки в прокуре-*

ному одязі, / ні діти з сірниковими коробками, / де лежать ***золоті скорпіони непослуху*** *– / ніхто не зуміє їх втішити* [2, 334]; *Буду* ***гризти зубами сутінки кольорові*** [2, 357].

Неповторність поетичного рядка С. Жадана полягає у смисловій дифузії почуттів та вражень, отриманих у процесі спостереження за довкіллям, тобто емоційна рефлексія ліричного переживання в поезії автора завжди постає результатом накладання експресивного навантаження на лексичне значення того чи того мовного засобу: *Йому підступає до ніг / ніжності сутінковий сніг, Любові смарагдова течія* [2, 320]; *Любов чоловіків і жінок – / Це занурення вітру в травневе волосся* [2, 334]; *Такі сніги лежать, холодні, як війни* [2, 353]; *Тому що кожна дорога – це наші радість і втома, / тому що кожна зупинка – це наші тиша й самотність* [2, 361].

Отже, мова поетичного тексту – особлива знакова семантично неоднорідна система, що відтворює особливі відношення між трьома основними величинами – світом дійсності, світом понять та світом значень. Мовні засоби в поезії С. Жадана як виразно специфічні, стилістично марковані, функційно-структурні домінанти мовної свідомості пройняті духом часу й закорінені в глибинах емоцій та почуттів, адже в основі семантичних процесів творення художніх форм мови, тобто тропів, лежить асоціативне мислення, що моделює і зумовлює кореляцію значення слова й естетико-понятійних уявлень. Осмислення взаємозумовленості цих уявлень спричиняє появу нових, практично невичерпних зіставлень, співвідношень, протиставлень, асоціацій у творчості С. Жадана, впливає на мовне означення й витворення авторської художньої концепції світу.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Єрмоленко С. Нариси з української словесності (стилістика та культура мови) / С. Єрмоленко. – К. : Довіра, 1999. – 431 с.
2. Жадан С. Месопотамія : збірка оповідань і віршів / С. Жадан. – Х. : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2014. – 368 с.

О. О. Куля

ОСНОВНІ СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНІВ

Основними способами перекладу спеціалізованої лексики є: запозичення (транскрипція, транслітерація), калькування та описовий переклад [2].

Найпростішим способом перекладу термінів, згідно з Ж.–П. Вине та Ж. Дарбельне [1], є **запозичення**, яке зазвичай використовується для заповнення пропусків (так званих «номінативних лакун») в мові перекладу. Ці пропуски зазвичай носять металінгвістичний характер (нові поняття, нова техніка чи процеси). Наприклад, терміни *voucher – ваучер, raider – рейдер, default – дефолт* були запозичені в 90–х роках для позначення цілком нових, невідомих понять.©

Цей спосіб включає в себе **транскрипцію** та **транслітерацію**. Транскрипція – це відтворення звукового складу іншомовного слова (*trading – трейдинг, expansion – експансія*), а транслітерація, яка часто використовується для відтворення географічних назв, – це відтворення їх графічної форми (*Yorkshire – Йоркшир, Adelaide – Аделаїда*). Цей спосіб є характерним для формальних відповідників (еквівалентів), якими виступають саме культурні й етнонаціональні запозичення (*Reissfeder – рейсфедер*; *computer – комп'ютер*; *grape–fruit – грейпфрут*).

Ці два способи називають квазіперекладацькими способами передачі латинізмів. Названі вони так тому, що при їх використанні акт перекладу заміщується актом запозичення звукової (при транскрипції) чи графічної (при транслітерації) форм слова разом з мови оригіналу в мову перекладу. Важливість цих способів для перекладу економічної термінології складно переоцінити [4].

Кількість латинізмів сучасної економічної термінології англійської мови, які перекладаються українською мовою за допомогою квазіперекладацьких способів, досить велике. Наприклад, *form – форма, formation – формація, function – функція, administration – адміністрація.*

Перевагами цих способів є максимальне наближення до мови оригіналу, внаслідок чого перекладач уникає можливості зробити смислову помилку. Проте такий підхід не розкриває достатньою мірою значення, приблизно зрозуміле з контексту.

Наступним важливим способом перекладу є **спосіб калькування**. Калька (від фр. calque – копія), або калькування – запозичення іншомовних слів, виразів, фраз буквальним перекладом відповідної мовної одиниці, а також результат цих запозичень: слова, вирази і фрази [3].

Виокремлюють два основних різновиди кальки: словотворчу та семантичну. Словотворчі кальки виникають за допомогою поморфемного перекладу

© Куля О. О., 2017

іншомовного слова українською мовою. Зазвичай такі кальки не відчуваються запозиченими словами, адже вони створюються вже українськими засобами (морфемами). Наприклад, *над/лишок – sur/plus, ad/junct account – до/повнюючий рахунок, re/valuation of assets – пере/оцінка вартості активів.*

Другим типом є семантична калька. Семантичні кальки – це запозичення переносного значення слова. Наприклад, слово «*блискучий*» із значенням «*надзвичайний, довершений*», слово *«тіньовий»* із значенням *«нелегальний, підпільний».*

Напівкалька, як вже зрозуміло с назви, – це неповний переклад того чи іншого іноземного слова: частина слова перекладається, а інша частина залишається без перекладу. Наприклад, «*анти/трестівський закон*» з англ. *«anti/trust act»*, «*теле/бачення*» з грец. «*tele*» – далеко.

Спосіб калькування широко використовується для передачі внутрішньої форми запозиченого чи неперекладного терміну. Порівняно з квазіперекладацькими способами транскрипції та транслітерації, цей спосіб більш затребуваний при перекладі термінів–латинізмів.

До некалькуючих засобів передачі термінів належить **описовий переклад**, який становить собою описову передачу змісту в іншій формі й іншими словами. Зазвичай цей спосіб використовується для перекладу термінів, які не мають еквіваленту в мові перекладу, або в тому випадку, коли значення певного терміну було змінено чи доповнено. Цей спосіб фундаментально відрізняється від калькування тим, що він відображає саме значення іноземної одиниці безвідносно до характеру її відносин з зовнішньою структурою слова, у той час як при калькуванні інваріантом перекладу є лексична чи лексико–морфологічна форма одиниці мови оригіналу. Цей спосіб можна використовувати як для пояснення значення в словнику, так і для перекладу термінів в конкретному економічному тексті. Наприклад, *accrual right – право на витягнення доходу.*

Слід також зазначити, що існує декілька прийомів, які часто використовуються у поєднанні з вищеназваними способами перекладу. До них належать прийом конкретизації, генералізації та прийом смислового розвитку.

Прийом **конкретизації** (звуження значення) полягає в заміні ширшого поняття еквівалентом з конкретнішим змістом. Сама природа цього прийому припускає додавання нових елементів до перекладу для створення конкретнішого поняття. Наприклад, *hire purchase – споживчий кредит.* Термін *споживчий кредит* має відповідник в англійській мові *consumer credit*, а *hire purchase* є лише одним з видів *consumer credit.*

Зворотна трансформація називається **генералізацією** (розширення значення), у ході якої перекладач замінює поняття з конкретнішим змістом еквівалентом з узагальненим значенням. Наприклад, *fuel heat–generation element – тепловиділяючий елемент* [5].

Прийом **смислового розвитку** полягає в заміні слова чи словосполучення іноземної мови, значення яких можна вивести логічним шляхом. Він використовується, коли інші варіанти перекладу не підходять до контексту чи не можуть бути використані за іншими причинами. Наприклад, термін *background*, який має багато значень, в деяких контекстах може бути перекладений як *фоновий режим роботи* (обчислювальна техніка) чи *поверхня під обробку* (будівництво).

Отже, основними способами перекладу термінів є: запозичення (транскрипція, транслітерація), калькування та описовий переклад.

Ж.–П. Вине та Ж. Дарбельне уналежнюють запозичення до способів перекладу і зазначають, що цей спосіб часто використовується для перекладу нових понять у мові, тобто для перекладу безеквівалентної лексики. У процесі запозичення відбувається передача звукової форми (тобто використовується спосіб транскрипції) та/чи графічної форми (спосіб транслітерації) слова чи словосполучення. Через свою припроду ці два засоби перекладу називають квазіперекладацькими.

Поширеним засобом перекладу економічних термінів (і не тільки) є калькування, яке полягає в буквальному перекладу іншомовної мовної одиниці. Калька буває словотворча (поморфемний переклад іншомовного слова) та семантична (запозичення переносного значення слова). Також виокремлюють напівкальку, яка полягає в неповному перекладі мовної одиниці.

Спосіб описового перекладу, який зазвичай використовується для перекладу безеквівалентної лексики, характеризується високою точністю передачі змісту поняття, але є доволі громіздким, що може ускладнювати синтаксичну структуру речення.

Окрім засобів перекладу вирізняють такі прийоми, як генералізація, конкретизація та прийом смислового розвитку. Генералізація полягає в розширенні значення поняття, яке перекладається. Зворотною трансформацією є конкретизація, тобто звуження значення термін. Прийом смислового розвитку використовується, коли інші варіанти перекладу не підходять до контексту, і полягає в заміні іншомовного слова чи словосполучення, значення яких можна вивести логічним шляхом.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Вине Ж.–П. Технические способы перевода / Ж.–П. Вине, Ж. Дарбельне // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М., 1978. – С. 157-167
2. Семенова И. Б. Сопоставительный анализ переводческих эквивалентов англоязычных терминов экономики в языке и речи: дис. кандидата філологічних наук : 10.02.04 / Семенова Ірина Борисівна. – К., 2012. – 241 с.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учебник для институтов и факультетов иностранных языков / В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.
4. Трофимова Н. А. Способы перевода английских экономических терминов латинского происхождения / Н. А. Трофимова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2009. – № 2 (21). – Ч. I. – С. 137–139.
5. Карабан В. І. Переклад з української мови на англійську мову : [навчальний посібник-довідник для студентів вищих закладів освіти] / В. І. Карабан, Дж. Мейс. – Вінниця : Нова книга, 2003. – 608 с.

Д. О. Куц, В. В. Яшкіна

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОЕЗІЇ Т. С. ЕЛІОТА “PORTRAIT OF A LADY”

Лінгвостилістика посідає важливе місце у філологічній науці та привертає до себе пильну увагу й інтерес багатьох мовознавців. Лінгвостилістика як наука зосереджує увагу на всьому функціонально-стильовому розмаїтті стилістичних явищ. Завдання лінгвостилістики полягають у визначенні специфіки кожного із стильових різновидів, їхньому розмежуванні, встановленні умов функціонування і взаємодії стилів.

Лінгвістика виконує ряд інших важливих **завдань**, а саме – обґрунтовує історію розвитку системи функціональних стилів, її стан на певному історичному зрізі, встановлює співвідношення функціональних та експресивних стилів, визначає мовні та позамовні стилетворчі чинники, досліджує функціонування мовних одиниць в усних і писемних текстах.

Лінгвостилістичний аналіз – це складова частина всебічного дослідження мови художнього твору, його інтерпретації. Він складається з таких **етапів роботи над художнім текстом**: 1) дослідження позатекстових факторів, що формують світогляд письменника, його модель світу, що знаходить втілення у мові

художнього твору на усіх рівнях; 2) дослідження мовних засобів реалізації художнього світу письменника.

"Portrait of a Lady" – це один з двох так званих віршів Бостона Т. С. Еліота (перше – "The Love Song of J. Alfred Prufrock"). Написаний у 1911 р., вперше опублікований у 1915 р., "Портрет" пов'язують з конкретною жінкою, міс Еделейн Моффетт (Adeleine Moffatt), яка, як відзначає Д. Айєрс, часто запрошувала окремих студентів-старшокурсників до себе додому на чаювання та бесіду і навіть, як пише Т.С. Еліот в листі до Е. Паунда, надіслала йому в 1914 році листівку на Різдво. Назва поеми сходить до двох джерел: роману Генрі Джеймса "Жіночий портрет" (1881) і поезії Езри Паунда "Портрет однієї дами" (1912).

Поема складається із трьох частей приблизно по 40 рядків кожний, що описують взаємовідношення між ліричним героєм (який є набагато молодшим за жінку) і дамою протягом десяти місяців року. Зображення змін пір року є важливим для розвитку тону і теми поезії. Юність минає, відчуття переваги змінюється відчуттям незручності і невпевненості, що загрожує цілком витіснити самовдоволеність молодості.

Слід відзначити, що в аналізованому вірші ніби накладаються один на одного, просвічують один в одному день і ніч, спогади і реальність, фантазія і дійсність, а сполучною ланкою між ними є предмети матеріального світу (свічки, стеля, ваза, квіти, чай, сходинки). Це визначає одну з важливих властивостей поезії Т. С. Еліота – її "багатошаровість".

Отже, в образній системі поезії виділяємо два досить значимі макрообрази. Перший – образ Наратора, молодого юнака, У цій образній структурі превалює сумна палітра, меланхолійні кольори недружнього мегаполіса змінюються смутними тонами розгубленості ліричного героя – потреба і разом із тим нездатність до комунікації як проблема модерної людини.

Другий макрообраз – це образ Дами, її безрадісне ізольоване життя, сповнене туги і смутку. У цій образній структурі спостерігаємо похмуру палітру, темні кольори самотності, яку несе це сповнене печалі буття. Через всю поему звучить голос самої дами у формі прямої мови: немов жінка дається для того, щоб герой міг зняти з себе відповідальність прямої оцінки і щоб зрівноважити її, коли ця оцінка все одно прориваєтся ("*The voice returns like the insistent out-of-tune / Of a broken violin on an August afternoon*…").

В аналізованій поезії виокремлюємо також низку мікрообразів – образи Міста, Часу, Природи, Мистецтва (музики) тощо. Ці образи, запозичені з буденного життя, а також просторічне мовлення Т. С. Еліот використовує за кон-

трастом з наміром протиставити сіре, тьмяне життя людей, що живуть у великих містах, світу «вищої таємниці», на який лише дається натяк у вірші. В аналізованій поемі проходить дуже важливий для поета мотив: потворній мові людини сьогодення протистоїть прекрасна мова людей старовини. При цьому Т. С. Еліот хоче підкреслити безсилля сучасної людини, неможливість повернутися до того духовного рівня, який був досягнутий у минулому, але згодом назавжди втрачений.

Розв'язка вірша відбувається в кінцевих рядках, де герой повний сумнівів щодо правильності своїх вчинків, адже він проник в таємницю життя дами і не зміг відповісти на її відчуття *("Doubtful, for quite a while / Not knowing what to feel or if I understand / Or whether wise or foolish, tardy or too soon ... / Would she not have the advantage, after all?")*. Дослідники вбачають тут ще і зв'язок з особистим досвідом поета і вважають, що вірш про те, як чоловік кидає жінку, але не впевнений, чи має право посміхатися ("*This music is successful with a "dying fall" / Now that we talk of dying – / And should I have the right to smile?*")

Змістову наповненість аналізованої поезії допомагають зробити звукові повтори, серед яких особливо вирізняється анафора: *"And youth is cruel, and has no remorse / And smiles at situations which it cannot see"*; *"You are invulnerable, you have no Achilles' heel. / You will go on, and when you have prevailed / You can say: at this point many a one has failed"*.

Поезія "Portrait of a Lady" багата на ***тропи та стилістичні фігури***. Серед них виділяємо персоніфікації (*my smile falls heavily among the bric-à-brac, a tired street-piano),* порівняння *(I feel like one who smiles, and turning shall remark / Suddenly, his expression in a glass),* епітети *(attenuated tones; cracked cornets).*

В аналізованій поемі спостерігаються алюзії – прийом, розрахований на ерудицію читача, покликаного розгадати закодований зміст і зрозуміти, що саме хоче донести автор. Героїня твору порівнює невразливість свого друга з відсутністю в нього Ахілесової п'яти, маючи на увазі непереможність Ахіла:

- *You are invulnerable, you have no Achilles' heel.*

На лексичному рівні спостерігаємо багатство й різноманіття лексики. Використання абстрактної лексики сприяє багатоплановості сприйняття описуваних явищ, розвитку додаткових асоціацій. Конкретні іменники, поміщені в контекст цього вірша, здатні розвивати узагальнені, символічні значення.

Морфологічні засоби, змальовані у поезії, дають чітку й виразну картину, репрезентують гнучкість і функціональність граматичних категорій у творенні художньої виразності.

Отже, можна відзначити, що Т. С. Еліот – поет складного синтаксису, проте приголомшуючої строфіки, безпрецедентної в сенсі унікальності малюнка. Автор в своїй поезії створює ефект правдоподібності, відчуття правдивості або ж достовірності власної мови.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста / Л. Г. Бабенко. – М. : Наука, 2004. – 496 с.
2. Введенська Т. Стилістичний аналіз (сучасні зарубіжні методики) / Т. Введенська // Слово і час. – 2001. – № 9. – С. 61–66.
3. Должикова Т. І. Лінгвістичний аналіз художнього тексту як наукова й навчальна дисципліна / Т. І. Должикова // Філологічні науки. – Луганськ, 2013. – С. 6–15.
4. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посіб. / Т. А. Єщенко. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 264 с.
5. Eliot T. S. Portrait of a Lady [Електронний ресурс]. – Режим доступу http:// www.poetryfoundation.org/poems-and-poets/poems/detail/44213

А. В. Лимаренко, Н. М. Семешко

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ПАРТІЇ ГОЛОВНИХ ГЕРОЇВ П'ЄСИ «БУДИНОК, ДЕ РОЗБИВАЮТЬСЯ СЕРЦЯ» БЕРНАРДА ШОУ

Кожен драматичний твір повинен дати змогу читачеві «уявити місце дії, час, обстановку, в якій живуть герої, представити їх зовнішній вигляд, манеру говорити і слухати, їх рухи і жести…без прямої допомоги письменника». При цьому, як зазначає О. Богданова, «…треба зрозуміти і відчути, що укривається за словами і вчинками в душі кожного з дійових осіб» [2, 151]. Джерелом інформації в будь-якій п'єсі є мовленнєві партії літературних персонажів. Слово в драматичному творі набуває всеосяжного значення, виступаючи посередником між діями персонажа, його думками і почуттями, в той час як «різні стилістичні прийоми і засоби призначені визначити соціально-психологічні або емоційні особливості героїв» [1, 74].

Б. Шоу – визначний новатор, який створив неповторну своєрідну драматургічну систему, новизною в якій стало те, що ідеї, а не особисті взаємини героїв, стали головними, активними і драматичними учасниками сценічної

дії. Він боровся за таку драму, яка могла б поставити перед глядачем нагальні питання сучасності.

В п'єсі «Будинок, де розбиваються серця» («Heartbreak House», 1917) Бернард Шоу у властивій йому іронічній, а іноді знущальній манері, виводить на суд історії своїх персонажів, кожен з яких, володіючи яскраво вираженим індивідуальним характером, втілює певну тенденцію культурного і духовного розвитку Англії, разом з тим закріплюючи символічний фундамент драматургічного твору.

На початку розвитку п'єси перед нами постає дія, яка відбувається в англійському провінційному будинку, який за своєю формою нагадує корабель, тому що його власник, сивоволосий старий капітан Шотовер, все життя проплавав по морях. У будинку крім капітана живуть його дочка Гесіона, дуже гарна сорокап'ятирічна жінка, і її чоловік Гектор Хешебай. Туди ж приїжджають запрошені Гесіоною гості: молоденька приваблива дівчина Еллі, її батько і Менген, літній промисловець, за якого Еллі збирається вийти заміж. Також приїжджає леді Етеруорд, молодша сестра Гесіони, яка не відвідувала рідний будинок останні двадцять п'ять років, оскільки жила із чоловіком в усіх по черзі колоніях британської імперії, де він був губернатором. Усі почувають, що будинок капітана Шотовера – дивний будинок. У ньому люди поводяться не так, як це прийнято.

Мовленнєві партії персонажів дають змогу розкрити як їх характери, та і ідейний зміст п'єси. *Головний герой п'єси - Капітан Шотовер* – носій героїчних традицій англійської історії. Він виступає в ролі обвинувача на цьому своєрідному суді історії, де вчорашній день в його особі з презирством і гнівом судить сучасність. *Captain Shotover.* « *I see my daughters and their men living foolish lives of romance and sentiment and snobbery. I see you, the younger generation, turning from their romance and sentiment and snobbery to money and comfort and hard common sense»* [5, 214]. Він схильний до прямих оцінок, що передає епітет *«foolish»*. Йому однаково обридлі як *«romance»*, *«sentiment»*, так і пристрасть до наживи (*«money», «hard common sense»*).

Місіс Хешебай, старша дочка капітана Шотовера. Подібно до батька вона різка, грубувата, строга в оцінці оточуючих. Про свого батька вона говорить: *«Papa is as mad as a hatter, you know, but quite harmless and extremely clever. You will have some delightful talks with him»* [5, 197]. Де художнє порівняння *«as mad as a hatter»* підкреслює емоційну оцінку місіс Хешебай. На перший погляд це звучить парадоксально, адже місіс Хешебай називає батька над-

звичайно розумним і надійним, але при цьому божевільним. Пізніше вона називає батька *«a wonderful man»,* хоча і ставиться до нього іронічно, про що може свідчити наступна репліка: *«I only want to cap to put on my daddiest»* [5, 162].

Леді Еттеруорд, молодша дочка капітана Шотовера. Незважаючи на те, що батько відмовляється впізнавати в леді Еттеруорд свою доньку, остання намагається з гідністю говорити про свого батька. *«My father is a very clever man; but he always forgot things; and now that he is old, of course he is worse. And I must warn you that it is sometimes very hard to feel quite sure that he really forgets»* [5, 203]. Вона виправдовує його, посилаючись на те, що капітан завжди все забуває. Тим паче зараз, коли у такому поважному віці, його забудьковість посилилась. Але і в словах леді Еттеруорд присутня доля сумніву.

Гектор Хешебай, чоловік Гесіони, виступає в п'єсі як уособлення романтизму, під яким Шоу розумів не літературний напрям, а певний тип сприйняття дійсності. Власне реальне життя не задовольняло Гектора Хешебая (а зневага до реальності для Б. Шоу і є головним «злочином» романтизму), і він вигадував собі інше, несумісне з його службовим становищем, тобто повне героїчних подвигів і чудесних пригод. Ось наприклад, стійкий фразеологізм, який вживає капітан, ніби зриває з нього маску: «*He does nothing but tell lies to women…»* [5, 190].

Для характеристики *Менгена* капітан Шотовер використовує численні епітети з негативною коннотацією: *mistrustful, imaginary, careworn.* Риси зовнішності Менгена, які перелічує капітан: «*dull complexion», «lustreless hair», «features entirely commonplace»,* видають його ставлення до цього персонажу. З усіх мешканців будинку-корабля саме Менген вселяє капітану найбільшу ненависть, і він називає його свинею «hog». Шотовер має одне бажання *«To kill fellows like Mangan...»* [5, 188]. Ворожість і ненависть до Менгена і подібним йому передає дієслово *to kill* – вбивати. В свою чергу, Менген вважає Шотовера дивним: *«Strange character, Captain Shotover, sir»* [5, 117], бо він не розуміє, чому капітан так його ненавидить.

Еллі Ден, приятелька Гесіони, згодна з Менгеном і говорить про капітана: *"He is very old and very strange...*[5, 119]. Це і не дивно, що юна Еллі говорить про старомодність капітана, адже сама Еллі, на думку дослідників, втілює образ «молодої Англії». С самого початку Шотовер приділяє Еллі особливу увагу, що дивує усіх присутніх героїв в будинку. При всьому скептичному ставленні до неї, Шотовер знаходить в ній щось позитивне. Саме тому дев'ятнадцятирічна Еллі вступає в «духовний шлюб» з ним.

Старий моряк, цей уламок давньої давнини, не може призупинити процес розпаду цивілізації. Про це свідчить сам стан його будинку, де панує хаос і безлад, де все застаріло, прогнило і прийшло в стан непридатності. Вже багато років тут ніхто не піклується про чистоту і затишок, мешканці давно махнули рукою на життя і так-сяк коротають свій вік. Їх емоційний стан влучно передає градація « *Leave everything to Mangan and to chance and to the devil*» [5, 379]. Старезному власнику приреченого «корабля» – цієї темниці душ, яка зветься «Англією», – вже не під силу протистояти, але у нього є план, який він розкриває в розширеній метафорі: «*I will discover a ray mightier than any X-ray: a mind ray that will explode the ammunition in the belt of my adversary before he can point his gun at me»* [5, 193].

Мовлення персонажів відтворює культуру, професію, їх психологічний склад і душевний стан. Мовленнєва характеристика – особливий підбір слів, виразів, зворотів мови є єдиним засобом художнього зображення дійових осіб у драматургічному творі.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Анненский И. Ф. Теория отражения: Учебное пособие / И.Ф. Анненский. – М. , 1979. – 248 с.
2. Богданова О. Ю. Методика преподавания литературы: учебное пособие / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов. – М. , Просвещение, 1999. – 258 с.
3. Борисова Е. Б. Художественный образ в английской литературе XX века: Типология – лингвопоэтика – перевод [Текст]: автореф. дисс. … докт. филол. наук. – Самара, 2010. – 24 с.
4. Милых М. К. Синтаксические особенности прямой речи в художественной прозе / М. К. Милых. – Харьков, 1956. – 198 с.
5. Shaw B. Heartbreak House // Four Plays. Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1952. – P. 137-240.

В. В. Лихненко, В. П. Гайдар

ДЕЯКІ МОВНОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ В ТВОРЧОСТІ ІВОН БОЛАНД (НА ПРИКЛАДІ ВІРША «MOTHER IRELAND»)

Ця стаття має на меті розглянути окремі аспекти мовностилістичних особливостей поетичного доробку сучасної ірландської поетеси Івон Боланд «Mother Ireland». Також автором здійсн юється аналіз стилістичних засобів,

© Лихненко В.В., Гайдар В.П., 2017

які використовує письменниця для розкриття теми значення образу Ірландії у національній свідомості ірландців, а також її ролі та місця у житті авторки і загалом у суспільстві.

У сучасній лінгвістиці стилістичний аналіз та інтерпретація художнього тексту є одними з найактуальніших питань, які привертають увагу мовознавців багатоплановістю дослідження. Художній текст аналізується на матеріалі творів різноманітних жанрів художньої літератури, які відзначаються особливою структурно-композиційною й мовностилістичною організацією, що впливає на процеси сприйняття адресатом творчого задуму автора.

Проблема індивідуально - авторського стилю є актуальною у сучасній лінгвістичній науці з огляду на встановлення специфічних мовностилістичних засобів поетичного мовлення, що спонукає до аналізу різнорівневих мовних одиниць. Цьому сприяє стилістичний аналіз, який посідає важливе місце серед методів і прийомів дослідження стилістики. Його мета – пояснити вибір автором мовностилістичних засобів стосовно змісту і мети висловлювання.

Творчість Івон Боланд у вітчизняному літературознавстві є новою темою для дослідження, її робота пов’язана з ідеєю ірландської національної ідентичності та ролі жінок в історії Ірландії. Не дивлячись на те, що Івон Боланд провела своє дитинство в Лондоні та Нью-Йорку, вона почала писати вірші на Батьківщині, де, за словами самої поетеси, слово «жінка» взагалі не асоціювалось зі словом «поет». Актуальність і сила її творчої постаті полягає в тому, що поетеса активно стверджує – національні літературні традиції, які в Ірландії здебільшого пропагують чоловіки-поети, спотворюють дійсний образ жінки. «Я хочу відобразити своє житті у віршах. І мені дуже болісно сприймати те, що життя звичайної жінки не увіковічується в поезії рідної нації» [1].

У 1988 році був знятий однойменний фільм, у якому зображується історія вірша «Mother Ireland» Івон Боланд. Фільм досліджує широкий спектр жіночих персоніфікації Ірландії: "Ірландія, мати Ірландії" в літературі, в політичній карикатурі дев'ятнадцятого століття, в піснях, де зображується, що, в залежності від часу і обставин, поетичний доробок «Мати Ірландія» може бути потужним символом ірландського націоналізму або «Скорботної матері» та сильним захисником виховання або жалюгідною жертвою гноблення. Прогрес образу Матері Ірландії у національній свідомості, має тісний паралельний прогрес ірландських жінок, особливо письменників, який І.Боланд описує у своєїх творчих доробках. Проте спроба аналізу поетичного доробку була б неповною, якщо не дослідити образ Матері Ірландії, описаний І. Боланд в однойменному вірші. Настрій

картини передає малюнок поезії І. Боланд, емоційне напруження, протистояння вигаданого та реального – все це зображується авторкою за допомогою поєднання багатьох стилістичних засобів та прийомів. Побудований на змінюванні емоційної ідеї та історичному паралелізмі цей твір належить до тих зразків поетичної творчості, на основі яких можна робити висновок про специфіку художнього стилю поетеси.

Починається вірш зі сповіді, яку розповідає сама Мати Ірландія, про своє народження та становлення, що передувало тим жахливим подіям які потім випали на долю ірландського народу. Спочатку розповідь ведеться від першої особи, але не від авторки, а від образу, який вона створила, образу її Батьківщина:

At first
I was land.
I lay on my back to be fields
And when I turned on my side
I was a hill
Under freezing stars.

Недарма Івон Боланд відома тим, що майстерно передає образи через монологи-сповідання. Ці перші рядки чимось нагадують перші рядки Біблії, у яких йдеться про створення землі.

У наступному рядку йдеться про появу людей:

I did not see.
I was seen.
Night and day
Words fell on me
Seed. Raindrops.
Chips of frost.

В перших двох рядках йдеться про те, що Мати Ірландія прийняла людей не з власного бажання, вона навіть не розуміла, що її бачили люди. Невимовно багата метафора:

Night and day
Words fell on me
Seed. Raindrops.

Авторка говорить про те, що слова падали на землю, наче зерна, тобто люди сіяли свої думки, не завжди позитивні, адже це були тяжкі часи, і от ці думки врешті решт проростуть у події, які письменниця буде не раз буде опи-

сувати у своїй творчості. Мотив зерна, насправді, дуже багатогранний, адже зерно – це початок життя, очевидно, що І.Боланд уособлює в цьому образі людей, які будуть розвиватись на лоні природи, недарма назва вірша «Mother Ireland», тобто ми спостерігаємо паралель між матір'ю та її лоном, яке дає життя, та країною, в якій люди наче зерна проростають. Цікавою інтерпретацією може бути той факт, що Ірландія це країна сільського господарства і саме в зерні – сила розвитку Ірландії.

В наступних рядках простежується сповідь самої авторки, де є можливість спостерігати, як гармонійно вона перейшла від образу Матері Ірландії до свого образу-шукачки, жінки-поета, яка змушена була жити на чужині, хоча серце її було завжди з Батьківщиною та своєї історії.

It was spring.
I could see the wound I had left
In the land by leaving it.
I travelled west.

Авторка говорить про те, як вона боляче поранила свою Батьківщину тим, що покинула її, адже письменник має бути там, де живе його душа, ймовірно вони обидві (авторка та Ірландія) постраждали від того, що І.Боланд була на чужині, і ця рана залишилася на серці авторки.

Вірш завершується позитивною нотою, Мати Ірландія просить Боланд повернутися додому, їй здається, начебто пагорби промовляють «*Come back to us»,* на що вона закликає вірити в найкраще, не здаватися, вірити в позитивні зміни та вірити авторці, довіритись тому, що вона каже і тому, в що вона вірить.

That they misunderstood me.
Come back to us
They said
Trust me I whispered.

Так, головний мотив поетичного творіння – зображення історії розвитку та становлення Ірландії, як країни через жіночий образ матері, який укорінився у свідомості її народу. Сприйняття Ірландії як об'єкту набуває у тексті філософської глибини, оскільки дає змогу наочно представити дуалізм жіночої природи – її неймовірну силу, терпимість та водночас беззахисну сутність, слабкість і вразливість.

У системі авторських символів, що передають жіночу беззахисність, особливо привертають увагу образи – *«Under freezing stars» / «під холодними зірками», «Words fell on me Seed. Raindrops. Chips of frost» / «слова впали на мене*

як зерно, краплі дощу та морозу», які майстерно передають тонкощі зображення образу.

Слід відзначити неповторну строфіку І. Боланд, безпрецедентну в сенсі унікальності малюнка. Поетичний синтаксис, до якого активно звертається авторка, створює глибоку психологізовану чуттєвість твору.

Оригінальний малюнок вірша створюється поетесою через вживання яскравих метафор: "*Words fell on me//Seed. Raindrops. ".* Своєрідного звучання слів авторка досягає за допомогою використання повторів: " *I learned my name.I rose up. I remembered it. Now I could tell my story. I was different".*

Отже, стилістичні особливості поезії "Mother Ireland" становлять ті секрети художньої майстерності І. Боланд, які надають її слову здатності засобами мистецтва зворушувати читача, впливати на його почуття, задуматись над сенсом людського життя. Авторка рішуче відкидає сумніви щодо образу своєї країни як жінки-матері, та яскраво описує її становлення та розвиток, шляхом проведення паралельних ліній зі своєю біографією.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Quinn Alice. "The Stoicisms of Love" (interview with Eavan Boland) [Електронний ресурс] / Alice Quinn. – Режим доступу : http://www.newyorker.com

О. С. Лоза, В. В. Зайцева

МЕТАФОРА В ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО

Для розуміння цілісності, самобутності, гармонії поетики митця особливої уваги заслуговує дослідження й аналіз образної експресивності твору, що частково досягається різними тропами. Серед яких, традиційно, провідна роль належить метафорі.

Метафора (від гр. metaphora – переміщення, віддалення, перенесення) – вид тропів, побудованих на основі вживання слів та виразів у переносному значенні. Це найуживаніший, універсальний троп. У широкому розумінні метафорою називають будь-яке вживання слів у переносному значенні. У метафорі відображається здатність людини вловлювати схожість і подібність між різними індивідами, класами об'єктів, а потім за цією схожістю переносити назви справжнього носія чи функції на характерну особу або предмет [3, 80].

© Лоза О. С., Зайцева В. В., 2017

Поетичний доробок талановитої поетеси XX століття відзначається яскравою, самобутньою образно-метафоричною насиченістю. Досліджуюючи її творчість, помічаємо витончене дивовижне чуття слова, вміння знайти найдоречніші, найточніші засоби для вираження думок, почуттів, переживань.

Метою нашої статті є дослідження особливостей функціонування метафоричної лексики в поезіях Ліни Костенко.

Поставлена мета передбачає виконання таких **завдань**: виокремити й прокласифікувати основні метафоричні моделі, розкрити їх роль у відтворенні дійсності.

Яскрава метафорична мова поетичного світу Ліни Василівни значною мірою впливає на наступний розвиток літературної мови та стимулює увагу до рідного слова. У нашому дослідженні проаналізовано метафори, що використані поетесою в збірці «Триста поезій», до якої увійшли найвідоміші її вірші з різних періодів творчості – від ранньої поезії до сьогодні. Кожен істинний майстер художнього слова володіє індивідуальним секретом створення метафори, уводячи в цей процес усе нові й нові семантичні групи лексики. У цьому процесі виявляє себе й стильова система письменниці, і світ її індивідуальних образів. Під час створення метафоричного образу Ліна Костенко використовує слова загальнонародної літературної мови, уводить нові мовленнєві контексти, що передають думки в емоційно-насиченій формі.

У творчому доробку Ліни Василівни Костенко спостерігаємо активне функціонування різних видів метафор:

класична метафора, хоча вона не часто використовується поетесою, можливо, тому, що не досить глибоко розкриває індивідуально-авторське бачення предмета: «*Життя ішло, минуло той перон / гукала тиша рупором вокзальним»* [2, 8]; «*Не раз хитнула доля терезами»* [2, 8]; «*Світ за очі від себе забіжу»* [2, 30]; «*Тривога душу розпинає: / а що, як любиш не мене?»* [2, 38]; «*Ще довго буде пам'ять там ходить»* [2, 50];

метафора-уособлення та її різновид – персоніфікація: «*Осінній день березами почавсь. / Різьбить печаль свої дереворити»* [2, 24]; «*Ось наші ночі серпень вижне, / прокотить вересень громи, / і вродить небо дивовижне / скляними зорями зими!»* [2, 51]; «*А вранці із усіх казок / прийшов невиспаний бузок. / Росу із кучерів струснув, / ліг поруч з нами і заснув»* [2, 65];

генітивна метафора: «*Душа до краю добрела»* [2, 21]*; «Осінній день березами почавсь. / Різьбить печаль свої дереворити*» [2, 24]; «*Чманіє сад од квітучої рясності. / Іду, збиваю росу хвощів…»* [2, 38];

метафора, що здебільшого представлена іменником у формі орудного відмінка: «*Не раз хитнула доля терезами»* [2, 8]; «*Життя соталось, соталось / гіркими нитками іронії»* [2, 23]; «*Гроза мені погрожує громами, / закутий біль спинає на диби»* [2, 35];

розкрита метафора: у поезіях Л. Костенко зустрічаємо значну кількість метафоричних різновидів, серед яких досить частою є розкрита, розшифрована метафора. Нерідко розкрита метафора Л. Костенко стає афоризмом: «*З душі у душу – найкоротша відстань. / Чому ж так часто транспорту нема?»* [2, 31]; «*Я в любові – як в еміграції. / Відпусти мене в рідний край»* [2, 61]; «*Місто, premісто, прамісто моє! / Стійбище людське з асфальту й бетону*» [2, 64]; «*Вдова – це тінь серед людей, / свіча, що догорає»* [2, 73];

текст-метафора (ланцюжок метафор): деякі поезії Л. Костенко можуть бути прикладом суцільної метафоризації: від першого до останнього рядка: «*Погрійся тут, / моя нічна мано, / хоч ми із казки вибули за віком, / аж поки ранок в чорне доміно / зіграє з нами вогниками вікон. / Аж поки сонце перепалить пруг / і сплачуть пітьму стріхи тонкосльозі… / Лежить овеча шкура завірюх… / І скімлить пес розумний на порозі…»* [2, 45];

метафоричний епітет: різновидом метафори є й метафоричний епітет. Можна сказати, що у Ліни Костенко майже всі епітети метафоризовані: «*Крізь відстані і здичавілі пущі, / крізь непробудні кам'яні пласти, / крізь болота й пустелі загребущі / ідуть машини, коні й поїзди»* [2, 31]; «*Чманіє сад од квітучої рясності»* [2, 38]; «*Голубими дощами сто раз над тобою заплачу. / Гіацинтовим сонцем сто раз над тобою зійду»* [2, 62].

Спробуємо з'ясувати особливості художньої майстерності Ліни Костенко та розглянути метафору не лише як засіб створення специфічної мовної образності в мовній тканині твору, а й як засіб осмислення автором навколишньої дійсності в контексті розгортання нової тематики та проблематики.

У чималій кількості прикладів із творчості української поетеси Ліни Костенко найбільш поширеними є **метафори, що відображають внутрішній світ людини**: «*Я дуже тяжко Вами відболіла»* [2, 28]; «*Я думаю про Вас. Я знаю, що Ви є. / Моя душа й від цього вже світає*» [2, 29]; «*Світ за очі від себе забіжу*» [2, с. 30]; «*Тривога душу розпинає: / а що, як любиш не мене?*» [2, 38]; «*А тепер... Що тепер? Моє серце навіки стерпне. / На пожежаї печалі я пам'ять свою обпалю»* [2, 62].

Численна кількість метафор, що передають хвилювання або переживання будь-яких почуттів, станів найчастіше є традиційними поетичними й індивідуа-

льно-авторськими метафорами. **Психічний стан людини** передається метафорами типу: «*І боліла в мені іронія / всіма ліктиками й галактиками»* [2, 48]; «*І не знало міщанське кодло, / коли я захлиналась лихом, / що душа між люди виходила / забинтована білим сміхом»* [2, 48].

Найбільшу групу індивідуально-авторських метафоричних структур репрезентують ті, де **зображуються явища природи**: «Уже й *зникало* сонце *за горбами – /* Сад *шепотів пошерхлими губами*» [2, 186]; «*Двори стоять у хуртовині айстр. / Яка рожева й синя хуртовина!*» [2, 32]; *«І річечка, де вранці-рано / бобри працюють філігранно*» [2, 69]; *Відмикаю світанок скрипковим ключем. / Чорна ніч інкрустована ніжністю»* [2, . 80].

У творах поетеси метафори відзначаються новизною й оригінальністю, у них відображається **уміння переосмислювати явища навколишнього середовища й цим сприяти естетичному збагаченню поетичного мовлення фізичних ознак предмета, явищ, особливості психічних процесів**: «*Марнували літечко, марнували. / А тепер осінні вже карнавали*» [2, 297]; «*Моє нечуване терпіння / іще ніхто не переміг...*» [2, 32]; «*Біднесенький мій ліс, / він зовсім задубів!»* [2, 310]; «*І наче склом затовчений туман, / упала перша паморозь на віти...»* [2, 310]; «*Їй сняться хмари і липневі грози, / чиясь душа прозора при свічі»* [2, 244].

Процес збагачення й оновлення в поезії лексико-семантичної структури традиційних метафор можна відстежити, проаналізувавши **словосполучення з дієсловами на позначення руху – *йти, пориватись, проходити, повзти***: «*Гроза проходила десь поруч. / Було то блискавка, то грім»* [2, 285]; «*Суха, порепана дорога повзе, / як спраглий крокодил*» [2, 82]*; «Над світом білим, світом білим хтось всі спіралі перегрів / А хмари бігли, хмари бігли і спотикалися об грім*» [2, 285]; «*А дощ так само ходить по веранді, / екологічно небезпечний дощ*» [2, . 72].

Крім явищ природи в дослідженій нами поетичній спадщині Ліни Костенко постають також ще й такі **абстрактні поняття, що входять до складу метафоричних словосполучень, як *світ, час, танець, гроза, душа, життя, тиша, доля, терпіння, мовчання***. Як зазначалося вище, деякі з них є навіть символами у творчості поетеси. До цієї групи метафор можемо зарахувати такі: «*А поки що – ні просвітку, ні дня. / Світ мене ловить, ловить ... доганя!»* [2, 120];» *Гроза проходила десь поруч. / Було то блискавка, то грім»* [2, 285]; «*Життя ішло, минуло той перон. / Гукала тиша рупором вокзальним»* [2, 8]; «*Світали ночі, вечоріли дні. / Не раз хитнула доля терезами*» [2, 8].

Отже, розглянувши метафорику як одну з констант стилю Ліни Костенко, можна без перебільшення стверджувати, що метафора та принципи метафоризації є підґрунтями майже кожної її поезії. Мовотворчість Ліни Костенко є взірцем високої художньої майстерності, віртуозного використання виражального потенціалу мовних засобів. Своїм доробком Ліна Костенко поповнила скарбницю сучасної української літературної мови й національної культури загалом.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Акастьолова О. Г. Особливості використання метафор у романі Ліни Костенко «Записки українського самашедшого» // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. – 2014. – №12. – С. 4 – 6.
2. Костенко Ліна Василівна. Триста поезій [Текст]: вибране / Л. В. Костенко; уклад. О. Пахльовська, І. Малкович. – 5-е вид. – Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2014. – 415 с.
3. Літературознавчий словник-довідник / За ред. Гром'яка Р.Т., Коваліва Ю.І., Теремка В.І. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 752 с.
4. Миронюк Л. В. Образно-метафоричні особливості поезії Ліни Костенко // Вісн. ЗДУ. Сер. Філолог. науки. –2000. – № 1. – С. 114-118.
5. Пустовит Л. Лексико-семантическая структура метафоры (на материале украинской советской поэзии) // Автореф. дисс... канд. филол. наук. – Киев, 1979. – 26с.
6. Тихоша В. І. Переносне значення слів як засіб образності в поезії Ліни Костенко // Науковий вісник ХДУ. – 2014. – № 21. – С.214-218.

V. Ludan, O.V. Budilova

THE FLIPPED CLASSROOM APPROACH TO TEACHING ENGLISH IN HIGH SCHOOL

Changes in all spheres of life challenge the education system that has to keep up with the times. In order to do so, English teaching methodology switches to blended learning using modern teaching strategies and techniques. Blended learning is seen as an educational technology implemented by means of a combination of full-time education and e-learning. It is a blending of the traditional classroom system and

© Ludan A.V., Budilova O.V., 2017

modern digital education. One of the most popular blended learning strategies is the flipped classroom strategy.

The flipped classroom has been gaining popularity in recent years. The idea of the flipped classroom arose in 2000 in the USA. Jonathan Bergmann and Aaron Sams, the pioneers of flipped lessons, invented the term and first tested this method in practice.

The main point of the blended learning model is to encourage students to do real activities in the classroom rather than boringly take notes at a teacher's lecture. To do this, the content of homework and classwork should be changed. Instead of doing a dozen of exercises at home, when a student cannot get a teacher's consultation if needed, students are given access to electronic resources, which mostly consist of training videos on the topic made by the teacher themselves or found on the Internet. At the lesson, the teacher organizes joint practical activities on the topic [4].

Salman Khan's initiative showed a lot of opportunities for using information technology. The Khan Academy non-profit project (www.khanacademy.org) has a significant impact on the traditional school system in the United States. S. Khan creates mini-video lectures on various courses, such as chemistry, biology and mathematics, placing them on the Academy's website and even YouTube [5].

Flipping the classroom has transformed the teaching practice for good. Teachers no longer have to stand and talk for 45 minutes at a time. Now a teacher has a different role. The transition to the flipped classroom model is a transition from the teacher-dominated class to the leadership of the student. In foreign literature this transition is figuratively described as a change in the role of the teacher from "sage on the stage" to "guide on the side". The flipped classroom strategy makes it possible to engage students in innovative ways, both inside and outside the classroom, and to use a range of modern teaching tools and approaches. Therefore, students are more interested and highly motivated for learning and making progress [3, 31].

There is no single model of flipped learning; a term is widely used to describe the structure of almost any exercises that are based on watching pre-recorded lectures, followed by discussion directly in the class. In one common model, students might watch multiple lectures, lasting for 5-7 minutes each. Online surveys or tasks can be interrupted to check the comprehension of the material. The FAQ section and re-watching the lectures help clarify unclear moments.

Teachers can conduct in-class discussions or turn the classroom into a studio where students create, collaborate and put to practice what they have learned from the

lectures. As experts in the field, teachers suggest various approaches, clarify content and monitor progress. They can arrange students in a special working group to do a project.

The flipped classroom strategy allows students to learn at their convenience and help themselves with a video uploaded to their smartphones or tablets, or an audio lecture loaded on the player. The students can learn the material at their own pace, re-listen to audio or re-watch video as many times as they need as well as pause to make some notes. Individual consultations with the teacher help students to get rid of frustration and fear of not understanding new material. They also help the teacher to track progress and check comprehension of each individual student [1, 54].

The class time is not spent on the presentation of new material, whereby more opportunities for using knowledge are created.

The method does not require any special technical devices. Implementing the flipped learning strategy may take recording devices (tape recorder, microphone) camera or webcam and a computer with standard software [2, 230].

The flipped classroom approach can be easily used in teaching English as a second language. The possibilities can be affected only by teacher's imagination. Several examples of using the flipped learning strategy are given below.

Before introducing new grammar, teachers can give the students a pre-recorded video with grammar presentation and examples or a link to the video explaining new material. Each student has an opportunity to hear the explanation of new grammar as many times as they need for understanding. After that, the new material is discussed in the classroom, where students practice using new rules. This approach allows students to be involved in the process of learning something new, turns them from passive listeners into active participants in the learning process and saves time for further practice. All this contributes to the fact that students come to the class prepared for practical tasks aimed at reinforcing this theoretical knowledge acquired at home.

One more way of using the flipped classroom technique involves a fragment of an English movie, a short video or an authentic podcast. Students pre-watch the video at home. The purpose is not only to understand the content in general, but also to learn new words and phrases. With the help of the dictionary, students work on new vocabulary and then do drilling exercises in the classroom. Interesting materials make boring work with the dictionary quite fascinating, and up-to-date expressions and colloquial vocabulary used in the movie enable students to learn some functional

language. This also will help them feel comfortable enough when communicating with peers from other countries.

Teachers can give students a list of new topical vocabulary to avoid any difficulties in understanding the content of the text or recording they will hear in class. This way, a teacher can save the time spent on pre-teaching vocabulary and encourage students to use their dictionaries when facing challenges.

The flipped learning approach implies changing the roles of teachers who give up their dominant role in favor of closer cooperation with students and joint contribution of both sides to the learning process. The accompanying changes also affect the role of students, many of whom are used to being passive participants in the learning process. The flipped classroom model imposes responsibility for learning process on students themselves, giving them a stimulus to be active. Activities can be run by students, and their interaction becomes the driving force behind the learning process that is aimed at learning through practical skills. The priorities shift from a simple presentation of the new material to working on its improvement.

REFERENCES:

1. Bergmann J. Flip your classroom: reach every student in every class every day / Bergmann J., Sams A. – Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012. – 112 p.
2. Johnston N. Flipping the Classroom to Meet the Diverse Learning Needs of Library and Information Studies (LIS) Students / Johnston N., Karafotias T. – Journal Of Education For Library & Information Science, 2016. – P. 226 – 238.
3. King Alison. From sage on the stage to guide on the side / King Alison. –College teaching, 1993. – P. 30 – 35.
4. Staker H. Classifying Blended Learning [Електронний ресурс] / H. Staker, M. B. Horn. – Режим доступу: http://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-model
5. Академія С. Хана [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.khanacademy.org/

М. А. Ляшко, М. Ю. Шевченко

ПОНЯТТЯ ЕФЕКТУ САСПЕНСУ У СУЧАСНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРАХ

Вивчення створення ефекту саспенсу у сучасних літературних творах залишається однією з найцікавіших тем дослідження, оскільки лінгвостилістич-

© Ляшко М. А., Шевченко М. Ю., 2017

ний аналіз тексту є багатоаспектним методом вивчення тексту. З кінця 1990-х років чуттєво-емоційні переживання реципієнта літературного твору набули наукового інтересу. Почуття та емоції читача, стан роздуму, тривожності, напруженого очікування, що проявляється у задоволенні від читання стали привертати увагу лінгвістів того часу.

Над вивченням поняття саспенсу працювали видатні радянські та зарубіжні вчені. М. Родель називає створення ефекту саспенсу мистецтвом, яке змушує читача хвилюватися через події в тексті, залучає читача до певної реакції. О. Воробйова визначає саспенс як специфічний ритм наративу, що полягає у динамічному розвитку сюжетної оповіді, сутністю якого є відтягнення логічного завершення думки до самого кінця висловлювання. Саме категорією напруги, яка є змістовною категорією художнього тексту, де знаходиться зображуваний конфлікт, визначає ефект саспенсу Т. Юдіна. Д. Дейчіса розуміє це поняття як посилення інтересу читача до того, що трапиться далі у тексті, який є певною мірою необхідним для будь-якої драми у більшості творів художньої літератури. А. Мітта приділяє увагу питанню формування в читача стану напруги, розглядає той факт, що читач ніколи не буде відчувати хвилювання й бути в стані тривожного очікування стосовно героя, який йому не подобається, саме тому створення ефекту саспенсу готується ще до початку написання художнього твору, на стадії формування плану [3].

Незважаючи на те, що ступінь вивченості та розробленості цієї теми є досить високим, його не можна назвати вичерпним, оскільки досі ще не приділено достатньої уваги в науково-практичних та теоретичних розвідкахвітчизняних учених-лінгвістів, кіно- та літературознавців саме проблематиці створення ефекту саспенсу і різних його проявів.

Метою статті є розгляд визначень терміну саспенсу та виявлення ситуацій та подій за яких він проявляється.

Ефект саспенсу є однією з жанрових ознак трилера, переважно психологічний ефект неослабного, невблаганного тривожного очікування, що виникає в читачів, на відміну від елементів, що можна назвати загальноприйнятими жанровими особливостями в термінах сюжету чи формальної структури [4]. Саспенс використовується як важливий прийом драматургії у художніх творах, фільмах, виставах, а також притаманний детективам, трилерам та фільмам жаху.

Оскільки переважною мірою тема ефекту напруги вивчається у сфері кінематографії та кінознавства, актуальним є розгляд створення ефекту саспенсу саме у літературознавчій площині без наданої кінорежисером візуалізації.

У літературознавстві саспенсом називають художній ефект, спрямований на підтримку реципієнта художнього твору в емоційному стані напруженого очікування, очікування вирішення внутрішнього конфлікту [3].

Цей художній ефект є одним з найбільш використовуваних мовних засобів у сучасному літературознавстві. Саме за допомогою нього автор висуває на перший план узагальнені ознаки стилістичної організації творів, передусім сюжетно окреслену визначену розгадку таємниці, яка може бути прихована серед численних можливих варіантів утаємниченої фабули, поряд із яскравим динамічним розвитком характерів і подій.

Насамперед, саспенс – настільки складне явище, що створення його вимагає від автора серйозних зусиль. Інколи навіть сам сюжет побудований таким чином, щоб викликати в читача напружене очікування, адже це є фактично віддалений у просторі й часі вплив на психіку читача.

Саме через ефект подиву, очікування автори створюють шлях, який пролягає до стану напруги через чергу драматичних ситуацій. Твори викликають в читача інтерес, коли герої сюжету потрапляють в безвихідні ситуації, де події вимагають від них злагодженої роботи моральних і фізичних сил, проявлення найкращих якостей характеру та духу. Саме коли головний герой змагається з нездоланними зовнішніми обставинами, читач, який симпатизує головному герою, починає переживати разом із ним. Звичайно ж, це відбувається лише за умови, якщо мета, яку переслідує головний герой, для читачів близька та зрозуміла.

Атмосфера саспенсу створюється поєднанням різних прийомів, що вводять читача в стан роздуму, переживання, інтересу до обігу подій, автор створює особливий стан хвилювання, тривоги, напруження, що постійно наростає, робить читача, ніби живим учасником подій.

Зазвичай для виклику стану емоційної напруги в читача автор використовує такий прийом: навмисне повідомляє або показує читачу смертельну небезпеку, яка підстерігає головного героя, а потім холоднокровно заводить його в небезпечну ситуацію. Читач, який знає про смертельно загрозу героя, відчуває психологічне напруження, оскільки знаходиться сам в тому стані тривожного очікування та хвилювання за долю небайдужого йому персонажа.

Суттєву роль у створенні єфекту саспенсу мають як автор з одного боку, так і читач, що знаходиться у вирі подій та долучається до розвитку подій та до самого створення ефекту саспенсу.

Велика кількість зачіпок, за допомогою яких автор зацікавлює читача та пробуджує інтерес до розвитку подій, відіграють важливу роль у тексті творів. Автор весь час натякає, що відбувається щось особливе, хоча жодних значимих дій немає.

Також завдяки створеному автором посиленню наративного ефекту оповіді в детективному творі можливим стає чуттєве сприйняття зовнішніх предметів читачем. Автор навмисне вдається до використання поглибленого опису деталей – композиційних рис, за допомогою яких створюється картина розростання сюжету, непередбачуваність, виявляються несправжні, навмисне вигадані розгадки і вирішення, які призводять до появи ефекту саспенсу – відчуття невизначеності, тривоги, очікування.

Ознаками тексту, який здійснює на читача вплив з ефектом саспенсу, є:

- наявність головного героя, який перебуває у небезпечних ситуаціях, що скоріш за все є навмисно створеними обставинами або іншими героями;

- неабиякий сюжет, який тримає читача в напрузі, очікуванні протягом читання усього тексту, події та ситуації, що викликають бурхливі емоції переживання в читача;

- виклик в читача стану невизначеності відтягуванням вирішення тривожних ситуацій і тим самим тримання читача у напрузі весь твір;

- існування декількох варіантів розвитку подій для головного героя.

Отже, саспенс – це "підвішений" стан, що виникає в читача, який не має змоги ідентифікувати дійсність, інтерпретує страх непередбачуваного як єдиний вияв існування реального світу за межами тексту.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Бахтин М. М. Эпос и роман / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975. – С. 447–483.

2. Воробьёва О. П. Сюжетное напряжение сквозь призму конфликта ментальних пространств/ О. П. Воробьёва.− Тамбов : ТГУ, 2000.− С. 123−125.

3. Задерій І. Ю. Ефект саспенсу й вирішенння його драматичних репрезентацій / І. Ю. Задерій // Одеський лінгвістичний вісник. –2015. Вип. 6(2). –18 с.

4. Орехова О. І. Жанрові особливості психологічного кінотрилеру з позицій перекладознавства: характерологічний контекст /О. І. Орехова // Одеський лінгвістичний вісник.–2014.- Вип. 5.–202 с.
5. Brewer W. The nature of narrative suspense and problems of reading/W. Brewer//Vorderer P. Suspense: Conceptualizations, theoretical analyses and empirialexlorations/ P. Vorderer, W. Hans, M. Friedrichsen. – Mahwah: Lawrence Erlbaum. – 1996. – P. 107-127.
6. Dove G. Suspense in the formula story/ G. Dove. – Ohio: Bowling Green University, 1989. – 137 p.

А. О. Максимова, О. Г. Акастьолова

ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВИ СУЧАСНИХ ЗМІ

На сучасному етапі якість інформаційних технологій та їх використання визначають характер існування суспільства. Засоби масової інформації стають одним із головних елементів громадського життя. Сучасні ЗМІ є установами, створеними для відкритої, публічної передачі різних відомостей будь-яким особам. їх головні ознаки – це публічність, тобто необмежене коло користувачів, наявність спеціальних технічних засобів, непостійний склад аудиторії, що змінюється залежно від інтересу до тієї чи іншої передачі, повідомлення чи статті [10].

Вплив ЗМІ на громадську свідомість дуже потужний. Можливість засобів масової інформації охоплювати найширші пласти аудиторії дає їм змогу формувати суспільну думку, визначати духовні цінності. Мова ЗМІ активно віддзеркалює сучасний стан суспільства. Особливістю українських ЗМІ останніх років є поява значної кількості неологізмів. Це цілком закономірне явище в часи великих, докорінних перетворень у житті народу. Потреба в нових словах зумовлюється насамперед соціальними, культурними і політичними змінами в суспільстві, що відбувається в сучасній Україні. Саме журналістика є засобом творення найбільшої групи неологізмів і об'єктом пильної уваги з боку українських лінгвістів. На сучасному етапі Україна переживає жвавий культурний розвиток, а громадяни України - піднесення національної самосвідомості, тому медіатекст стає основним показником суспільного руху, сучасних думок українців.

Мета статті – дослідження тематичних груп неологізмів у сучасних ЗМІ.

© Максимова А. О., Акастьолова О. К., 2017

Дослідження є особливо **актуальним** у час піднесення ролі масової інформації, перебудови і демократизації українського суспільства, де культура мови ЗМІ стає однією з соціально важливих проблем.

Неологізм – це новостворений термін, авторське слово або фраза, що перебуває в процесі входження в загальне використання і ще не включена до державної та загальновживаної мови [10]. Отже, це слова, які виникають на запити суспільства. Як зазначає О. Сербенська у праці «Інновації у мові українських мас-медіа», *«Неологізми сучасної української мови можна поділити на такі групи: новотвори, запозичення, перерозподіл значень у жанрах і видах мовлення, відродження слів і висловів з минулого»* [9]. Під час дослідження ми встановили, що найбільший пласт лексики сучасних ЗМІ складають саме новотвори і запозичення, а перерозподіл значень у жанрах і видах мовлення та відродження слів і висловів із минулого складають лише 3% усіх неологізмів. Окрім О. Сербенської, дослідженням лексики ЗМІ займались І. Огієнко, Г. Бусман, А. Радченко, М. Гладкий, В. Заботкіна. Стилістичні функції неологізмів досліджували О. Пономарів, П. Горецький, Л. Кравець, А. Коваль.

Матеріалом для дослідження були публікації з 2013 по 2017 р. в таких електронних газетах: «Українська правда», «Тиждень», «Дзеркало тижня», «Волинські новини», «Газета по-українськи», «Освітній портал», «Інтерфакс-Україна», «Високий Замок».

У ході аналізу неологізмів нами виділено вісім тематичних груп. Найбільш поширеною є **політична лексика.** У межах цієї групи нами виділено три підгрупи.

- Новотвори від прізвищ політичних діячів: *антипутинські [3], бандеризація [2], філатовці [8], жидобандерівці [3], азаровщина [4], азіровщина [11], Азіров[3], Януческу[11], Вітьок Міжгірський[11], Бандюкович [11].*

- Новотвори від політичних партій: *комун яка [9], правосек [5], укропівці [5], укри [5], ударові [8], регіонали [11], бютівці [3], свободовці [3].*

- Назви сучасних політичних явищ: *майданутий [11], ленінопад[4], русофоб [5], «руська весна» [11], сепар [11], декомунізація[7], зомбування[11], революція гідності [5], революція цінностей [7], революція духу [8], нардеп [4], росіянізація [3], ДНР [6], ЛНР [6], ДНРівці [б], ЛНРівці [6], 0РДЛ0 [6], ті тушки [5], авто майдан [1], анти майдан [4], євро майдан [5], небесна сотня [11], майдаун [11], ватники [7], євро скептицизм [4], політичні спекулянти [7], політичні дивіденди [8], політичне сміття [8], політична цнотливість [8], пікетування [11], ихтамнети [11], лугандон[6], бе-*

ркутовці [11], диктаторські закони [11], екзит-пол [7], еволюція цінностей [11], єврокарма [9], майданофіл [11], простітушки [3], майданитися [12].

За сучасних умов розвитку українського суспільства, зокрема під час революційних подій у 2013 році, з'явилося чимало неологізмів. Найпопулярнішим із них стало слово ***«Євромайдан».*** Синонімами до нього є ***«Євро-революція», «Революція гідності», «Революція цінностей», «Культурна революція», «Революція духу», «Еволюція духу»*** **—** протестні акції в Україні проти корупції, соціальної нерівності, на підтримку європейського вектора зовнішньої політики України. Останнім часом у мові ЗМІ все частіше зустрічається нова лексема ***«ихтамнети»*** на позначення військових, які ведуть активну боротьбу у Донецькій та Луганській області, однак не визнають цього факту.

Наступною групою за частотою вживання стала **лексика на позначення явищ сучасної дійсності:** *Бебібум [3], флешмоб [5], шоу-бізнес [5], бранч [8], ланч [7], імідж [8], арт-салон [9], шоу-рум [7], прайм-тайм [3], мультиплекс [7], тюнінг [4], піар [4], хендмейд [10], фітодизайн [2], нон-стоп [12], лейбл [5], вікенд [6], хіт-парад [3], грін-кард [8], мейк-ап [2], брифінг [11], електорат [11], мас-медіа [11], соціоніка [5], фотосет [2], общак [7], слабоалкоголка [11], перформанс [11], ЛСД [11], арт-концепція [8], псі-фактор [12], бізнес-інкубатор [4], вишка [11], квест-рум [11].* Багато таких лексем є запозиченнями з інших мов і складаються з двох слів. Наприклад: *«флешмоб»* — неочікувана поява групи людей в заздалегідь запланованому місці, – складається з англійського ***«flash»*** – «блискавиця» та ***«mob»*** – скорочене й усічене латинське ***«mobilis vulgus»*** «рухливий натовп».

Серед цієї групи ми виділили окремий пласт лексики, який з'явився у наслідок проведення в Україні масштабного пісенного конкурсу «Євробачення»: *Євросцена [11], єврокастинг [11], онлайн відбір [11], нацвідбір [11].*

Сучасне українське суспільство вже звикло до стрімкого технічного прогресу. Тому використання комп'ютерних технологій, безперервне спілкування у соціальних мережах є частиною сучасної дійсності. Це призвело до того, що журналісти почали активно вживати **інтернет-лексику** в своїх публікаціях. Серед такої лексики можна виділити дві основні підгрупи:

- Термінологія інтернет-комунікації: *блогер [11], влогер [11], хештег [11], лайкати [11], спам [7], імейл [4], селфі [8], лайфхак [11], тролити [8], онлайн [3], тролінг [7], LOL [11], челенж [11], гугнити [11], меседж [11], мем [8], прога [8], хакнути [11], глюк [11], хайпити [5], репост [7], пере пост [4], соцмережа [2], соціальна сторінка [11]', проксі-сервер [11].*

- Назви приладів: *планшет [11], айпад [11], айфон [11], модем [11], wi-fi [ll], роутер [7], ноутбук [8], драйвер [8], дисплей [8], смартфон [8], мобільник [3], комп'ютер [8], гаджет [8], лептоп [11].*

Майже 100 % цих слів є запозиченнями з англійської мови. Наприклад ***«лайкати»*** походить від англійського слова ***«like»*** і позначає вподобати щось. Однак лексема, наприклад***, «планшет»,*** походить від французького ***«planch ette»*** і позначає клас персональних комп'ютерів, які обладнані планшетним пристроєм рукописного введення, об'єднаним з екраном.

Наступною тематичною групою, яка об'єднала достатню кількість слів, стала **економічна лексика:** *субсидія [4], курсоутворення [4], реструктуризація [4], НБУшне [8], євровалюта [8], єврозона [8], тіньові доходи [7], податкові дири [5], офшор [10], гранітоїди [8], банкрутувати [7], веб-мані [5], БЮ-Тжет [5], інвести [5], демпінг [11], приЄДЛПСимо [5], ПроФОНдація [5]', маркетинг[2], емісія [8].*

Повсякденна увага засобів масової інформації значною мірою спрямована на питання економіки, фінансів, банківської справи, бізнесу, безперечно, це істотно сприяє популяризації економічної лексики та активному засвоєнню і вживанню її громадянами держави. У періодиці натрапляємо на нову лексему ***«грантоїд».*** Так називають тих, хто без користі чи на шкоду витрачає гроші, передбачені грантом.

Останнім часом у ЗМІ з'являється чимало нових **спортивних понять та реалій:**

Фітнес [9], кемпінг [11], качалка [7], дайвінг [8], драйвер [6], скейтборд[6], шейпінг [11], йога [11], скайсерфінг [8], вейкбординг[5], кайтинг [11], автомотоспорт [8], авторалі [9], автоквест [11], автомотокросмен [2], моторалі [7], мотовсюдихід [8], мотобайк [11], мотофантазія [11], мотоекстрим [11], BMX-ери [11], картинг [7], улътраси [11], хули [7], ЗОЖники [7].

Здебільшого це запозичення з англійської та німецької мови. Однак серед розмаїття спортивних термінів є й такі, що походять з декількох мов. Наприклад, *«аквабол»,* з латинської мови ***«aqva»*** – вода й англійської ***«ball»*** – м'яч.

Наступною тематичною групою за частотою вживання є **назви людей за професіями, людей за характеристиками:**

Інвестор [10], райтор [5], мейкер [4], промоутер [б], фрілансер [8], аудиторії 1], спічрайтер [5], хакер [5], айтішник [5], брокер [8], дилер [7], маклер [8], трейдер [10], мерчендайзер [6], бізнес-коуч [11], біржовик [6], PR-менеджер [11], паблік рилейшнз [6], баєр [6], іміджмейкер [5], візажист [11],

б'юті-експерт [8], коп. [11], дистриб'ютор, лайфкоучер [11], фітнескоучер [5], петросян [2], ігроман [12], олігарх [1], монополіст [11], кіберзлочинець [1], копвочер [5], лузер [7], совок [7], україножер [1], лестивець [7], грошороб [8], прихвати затор [4], ноумен [11].

Сучасні ЗМІ не менш активно вживають слова, що традиційно функціонують у побуті: **предмети домашнього вжитку:** *прикид [2], лук [11], кейс, клач [5], світшот [9], ростер [5], бойлер [5], угрі [11], оксфорди [11], лофери [11], сліпери [1], тімберлепди [9], снікерси [2], ботфорти [4], конверти [6], джемпер [7], флешка [7], хайлайтер [7], бронзатор [7], дифузор [8], селфі-палка [11], біотуалет [6], вібромасажер [4], фритюрниця [11].* Такі слова у медіатексті зустрічаються не часто. Вони також є запозиченням з англійської мови. Наприклад *«світшот»* — це предмет гардероба. Такий одяг виглядає як светр, але легкий, як футболка, тому ці два слова склали назву: ***«sweater»*** *— «светр»* і ***«shirt»*** *— «футболка».*

Минає третій рік військового протистояння на сході України. Тому терміни ***«екстремісти»*** **та** ***«терористи», «військовополонені»*** і ***«заручники», «найманці»*** **й** ***«ополченці»*** широко використовуються в медіа і, на жаль, стали звичним явищем для буденного життя багатьох українців. Зовсім незначна, однак часто вживана і найбільш трагічна група лексики, це **сучасні військові терміни:** *АТО [7], АТОшник [7], ОМОНівець [7], анексія [2], теракт [11], ПТС [11], ПТСР [5].*

Отже, можна зробити **висновок,** що слова, утворені під час соціальної активності громадян, набули значного поширення. Серед неологізмів, що виникають за таких умов, зазвичай переважають лексичні. Така тенденція пов'язана насамперед із народженням нових явищ, яким треба дати назву. Крім того, слова, утворені під час вибухів соціальної активності, внесено до сучасних словників української мови, підручників з історії України, вони активно використовуються у ЗМІ. Це свідчить, що ці слова перестали бути неологізмами і стали частиною активної лексики української мови. Такі тенденції переконують у тому, що багато з наведених нами неологізмів скоро стануть звичними для українців.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Високий Замок. [Електронний ресурс] — http://wz.lviv.ua
2. Волинські новини [Електронний ресурс] – http://www.volynnews.com
3. Газета по-українськи. [Електронний ресурс] –https

://gazeta.ua/ne wspaper
4. Дзеркало тижня. Український часопис [Електронний ресурс] – http://gazeta.dt.ua.
5. Іванов О. Народжені революцією / О. Іванов // Коментарі: Київ [Електронний ресурс] –http://kyiv.comments.ua/article/2014/03/24/090315.html
6. Інтерфакс-Україна. Інформаційне агентство [Електронний ресурс] – http://interfax.com.ua
7. Мухарський А. Майдан (Р)еволюція духу. – К. : НАШ ФОРМАТ, 2014. –312 с. Освітній портал [Електронний ресурс] – http://www.osvi.ta.org.ua
8. Сербенська О. Інновації у мові сучасних українських мас-медіа / О. Сербенська //125 років Наукового товариства імені Шевченка : зб. наук. матеріалів, присвячених ювілею товариства. — Л., 2001. — С. 58-177.
9. Стишов О. А. Українська лексика кінця XX століття (на матеріалі мови засобів масової інформації) / О. А. Стишов. – 2-ге вид. –К. : Пугач, 2005. –388 с.
10. Тиждень. Український часопис [Електронний ресурс] – http://tyzhden.Ua/News/91943
11. Українська правда. Український часопис [Електронний ресурс] – http://www.pravda.com.ua/news/

E. A. Marchenko,O. I. Stankevych

SOME ASPECTS OF ANTHROPONYM TRANSLATION IN THE NOVEL "HARRY POTTER AND THE HALF-BLOOD PRINCE" BY JOANNE ROWLING

In modern linguistics there is considerable interest in the problems of onomastics that is the study of proper names, including anthroponymy which takes a special place in English and generally in any language of the world. The translation of proper names is one of the most challenging activities every translator faces.

Different linguists studied the problem of translation of proper names in the English novel "Harry Potter and the half-blood prince" by J. Rowling. Among these were a lot of linguists such as S. Y. Kapkova, M. N. Levchenko, T. G. Strukova and others.

The current relevance of the research is the study of anthroponyms problems both in English and in general is an important issue of modern linguistics. Until now, there have been a lot of discussions on this topic. Effective communication, that is correct perception, evaluation and interpretation of information, is impossible without

the knowledge of a particular set of names and their functions in the language and text. The names of famous people, fictional characters make up a significant body of knowledge necessary for the understanding and appreciation of the culture of a particular nation. This article is intended to cover the issues and come to certain conclusions.

The purpose of the research is to analyze the translation of proper names in the English novel "Harry Potter and the half-blood prince" by J. Rowling into the Russian, Ukrainian languages.

It is difficult to find someone who has never heard about the boy wizard from the Rowling's novel about Harry Potter. Each hero from the novel, which is read by thousands of boys and girls, keeps a secret. That's just the English-speaking reader who can easily catch the hidden irony in the names of characters while acquaintance with the heroes, because of the cultural environment, under the influence of which the reader grew up and was formed, and the Russian-speaking reader or Ukrainian, in his turn, sees only foreign name, without going into its etymology.

S.Y. Kapkova is convinced that "the names that have double or triple meaning, causing the subliminal association – is an important component of the novel. It is difficult for unprepared reader to distinguish the stylistic peculiarities of the English names, or interpret the "speaking" names without knowledge of the English language"[2, 75].

In the novel the reader sees two worlds: the real one and the fantastic, that is why we can see fictitious names (*Sirius, Lord Voldemort*) in the text to create unreal artistic image and the real proper names (*Harry*, *Ronald*, Longbottom) as well as the names of fictional characters created on the model of real-life personal names (half-real names: *Malfoi*) [2, 76].

We would like to consider the most important names – *Harry Potter, Ron Weasley, Hermione Granger and Neville Longbottom.*

Let’s have a look at the name of the main character – *Harry Potter*. *Harry* – J. K. Rowling's favorite boy's name. At first sight, there is nothing special – just simple name *Harry* that can be found ubiquitously and the simple surname *Potter* is also quite common. But let’s consider this combination from the point of view of etymology. The name *Harry* is a truncated form of the name *Henry*. The name is of Anglo-Saxon origin and means *“power”, “master of the house and his land”* [1, 43]. This is quite curious, as Harry while studying at the House of Gryffindor is considered to be the heir of the brave Godric Gryffindor among his peers. Another possible full form of the name *Harold (Harryson)* gives us the meaning

"commander", "supervisor" [1, 44]. As we can see in the fifth book, Harry and his friends create a secret organization called *Dumbledore's Army*. At the same time, there is a verb *to harry* – disturb, irritate, bother (Harry with his presence annoys many people – from the Slytherins to some teachers).

Potter – is quite common English surname that literally means *"potter".* Pot craft is one of the first things that people learned to do. This shows us at the same time the simplicity and grandeur of the character [1, 78]. But there is also a verb *to potter* with an opposite meaning (to loiter, to loaf). This can be directly attributed to the character of the hero: the boy doesn't learn systematically and is often late for lessons. The name of the main hero is translated into Russian (the translation of M. Litvinova) as *Гарри Поттер* and into Ukrainian (the translation of V. Morozov) as *Гаррі Поттер.* Both translators used transliteration. It's interesting that if the translators tried to create such name that would convey the meaning of the name, we would probably see the name *Георгий Гончаров or Грицько Гончар.*

The best friend of Harry – *Ron* is the youngest son in a large Weasley family and is also the owner of a real existing name *Ronald*. This name is a Scottish form of the Scandinavian name *Ragnvald,* that consists of Nordic-Germanic composites *regin – Gods and valdr – ruler, governor,* which in its turn is a modified form of the Old Norse *Ragnvaldr* or German *Raginwald,* that can in the long run mean *"Prince Advisor".* From the Welsh the name *Rhongomyniad* is also assonant to Ron means *"spear that hit the target".* Here we can recall the boy's success in Quidditch which were marked by slogans*: "Ronald Weasley - our king"* [1, 96].

The surname *Weasley* may be considered as derived from the English word "*weasel"*. This is obvious as the house of a good-natured family has a name called *"The Burrow"* – the most suitable habitat for weasels. Although, according to legends of Britain and Ireland, weasels bring bad luck, like the red color of their fur (Weasley is unfortunate on both counts). And well, the Weasleys are unfortunate because they are poor. J. K. Rowling said: "Ron was the only one of three major characters whose surname never changed; he has been 'Weasley' from start to finish. In Britain and Ireland the weasel has a bad reputation as an unfortunate, even malevolent, animal". The Weasleys and the weasel both share red hair. But it so happened that Rowling loves both weasels and red, that's why the Weasleys got his surname [2, 77].

As for the translation of this no less important name we can observe transcription in both variants of translation (M. Litvinova and V. Morozov) – *Рон Уизли and Рон Візлі.*

Hermione Granger. *Hermione* – the name of the hero of Greek mythology (and the real historical person), a wise woman, underwent many hardships [3, 156]. In Greek mythology, was often known as the patron saint of high magic (no surprise our Hermione is so gifted). She was the daughter of Helen of Troy and King Menelaus of Sparta. In the Aeneid, Hermione was kidnapped by Pyrrhus, but her loving Orestes came and murdered Pyrrhus while he was praying. A *granger* was also a very common person, just like Hermione's parents. *Granger* is the name of a character from the book Fahrenheit 451. He is the leader of a group of intellectuals known as "The Book People," whose goal is the preservation of literature in the face of their government's efforts to burn and destroy all books. *Grange* – a grange is a barn or a farm with buildings to store grain, so '*Granger*' is an occupational name for a farm bailiff. So clearly it emphasizes its internally nobility, on the one hand, and non-magical origin – on the other [1, 54].

The name *Hermione Granger* is translated with the help of transliteration and transcription – *Гермиона Грейнджер and Герміона Ґрейнджер.*

The next owner of the speaking name – student of a wizard school *Neville Longbottom* (*long – длинный*; *bottom – дно*) [3, 133]. In the story it is a timid, shy, awkward boy. Litvinova, considering contextual characteristics, chosen euphonic and playful name *Долгопупс*. Only a year later, after the release of the fourth book of the adventures of Harry Potter, the reader will learn about the heroic Neville's parents and their valiant feat. Considering such circumstances, we can remember another meaning of the word *bottom – stamina, endurance*. It was difficult for a translator to assume such turn of events and the translation of the name was unsuccessful. In this case, the context has not helped, and pulled the translator. It would be appropriate to give a transliteration, as did M. Spivak and Ukrainian translator V. Morozov, providing the reader to understand that this is a character with a mysterious surname *Лонгботтом or Лонгботом.*

So, it's not that easy to translate the names of the fantasy world of Rowling. Joanne, with no doubt, managed to create such a lively, attractive and dynamic world. The existence of such a large number of translations of the work of art is unusual and interesting phenomenon. Some people think that it's more important to preserve the author's phonetic environment, and therefore all names should be transliterated. Another is touched by specific semantic subtext and applauds translator, who represents *Longbottom* as "*Долгопупс*". Not all the translators were consistent in the selection of translation methods. Of course, it is best to read "Harry Potter and the half-blood prince" in the original, but not everyone can afford it.

REFERENCES:

1. Европейские имена: значение и происхождение. Древнескандинавские имена [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://kurufin.ru/html/a_scandinavian.html

2. Капкова С. Ю. Перевод имен и реалий в произведении Дж. Роулинг «Гарри Поттер и Тайная Комната» / С. Ю. Капкова // Вестник ВГУ. Серия, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2004. – № 1. – С. 75–79.

3. Рыбакин А. И. Словарь английских личных имен/ А. И. Рыбакин. – М.: Русский язык, 1989. – 224 с.

4. Роулинг Д. К. Гарри Поттер и принц полукровка в переводе М. Спивак. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://alexfl.ru/potter/potter61.html

5. Роулинг Д. К. Гарри Поттер и принц полукровка в переводе М. Литвиновой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.e-reading.club/book.php?book=132616

6. Роулінг Д. К. Гаррі Поттер і напівкровний принц у перекладі В. Морозова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.e-reading.club/book.php?book=1004723

7. J. K. Rowling, Harry Potter and the Half-Blood Prince [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://novel12.com/241098/harry-potter-and-the-half-blood-prince.htm

А. В. Машталяр, Н. А. Сафонова

СВОЄРІДНІСТЬ ВПРАВ ДЛЯ РОБОТИ З АВТЕНТИЧНИМИ РОЗВАЖАЛЬНИМИ ТЕЛЕПЕРЕДАЧАМИ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ

Ми розробили комплекс завдань для розвитку лексичних та граматичних умінь учнів в рамках програми з англійської мови для загальноосвітніх шкіл. Для уроку з використанням автентичних розважальних відео важливе дотримання таких критеріїв:

1) відповідність рівню володіння учнями іноземної мови;

2) відповідність жанрових особливостей фільму інтересам учнів;

3) відповідність теми, представленої у фільмі, програмі загальноосвітніх шкіл;

4) відповідність віковим особливостям учнів;

© А.В.Машталяр., Н.А.Сафонова., 2017

5) вміст нової та корисної лексики;

6) наявність виховної спрямованості.

При опрацюванні фрагментів розважальних телепередач ми використали три основні етапи для роботи с відеоматеріалами на уроках англійської мови: pre-watching. while-watching та post-watching. Слід зазначити, що цей комплекс передбачає вправи поетапної складності: від простих до більш складних.

Метою цього комплексу є розвиток лексичних та граматичних умінь, підвищення рівню говоріння та письма та глибоке засвоєння знань.

Завдання комплексу: розвинути лексичні та граматичні уміння учнів; розвинути пам'ять, увагу та самостійне мислення учнів; підвищити в учнів мотивацію до навчання; зробити заняття більш цікавими; активізувати роботу учнів під час уроку; підвищити якості знань учнів.

На етапі Pre-watching (15 хвилин) основними цілями є зацікавити учнів, мотивувати їх на виконання завдання.

1.1. ***Elicitation of the topic***

На початку уроку запропонувати учням відгадати кроссворд, ключове слово якого — назва уроку. Роздати учням роздруківки з кроссвордом і дати завдання відгадати слова, орієнтуючись на зображення [4, 37].

1.2. ***Vocabulary elicitation***

Учні відгадали назву теми уроки і вчитель пропонує їм згадати вже відомі слова цієї тематики за допомогою spidergrams/diagrams/mind maps (діаграм у вигляді павука, колоподібних діаграм, ментальних карт): вчитель задає питання і тим самим підштовхує учнів до згадування раніше вивченої лексики.

Наприклад, якщо тема урока «Cooking» вчитель питає клас:

Name 5 red fruit/ 4 green vegetables/ 3 dairy products/2 products that may cause an allergy/ 1 food container

What is your favourite dish? What ingredients do you need to make it?

За допомогою цих вправ учні поринають у тему уроку, а також активізують попереднє набуті знання.

1.3. ***Vocabulary pre-teaching***

Далі вчитель пропонує учням вивчити нові слова. Вчитель показує дітям різні зображення і вони самостійно намагаються вгадати їх назву, якщо діти не знають цього слова, вчитель вимовляє слово, просить клас повторити його разом і записує на дошці нове слово. Після кожного вивченого слова задає питання на перевірку розуміння значення слова (Concept check questions).

1.4. ***Guessing***

На цьому етапі вчитель може запропонувати учням різні варіанти передбачення змісту тексту, грунтований на узагальненні раніше отриманих знань з цієї теми; особливостях заголовка; змісті питань або правдивих/неправдивих твердженнях.

1. Ознайомтеся із заголовком телепередачі / питаннями / твердженнями до телепередачі і запишіть:

а) що ви вже знаєте з цієї теми.

б) що б ви хотіли дізнатися.

1.5. ***Short introduction*** – короткий виклад учителем основного змісту тексту. Головним у цьому випадку є передбачення можливих труднощів мовного, мовленнєвого та соціокультурного характеру і їх зняття за допомогою різних прийомів, включаючи пояснення, переклад, співвідношення з раніше вивченим матеріалом та ін.

На етапі **While-watching** (10 хвилин) головними завданнями вчителя є забезпечити подальший розвиток мовної, мовленнєвої або соціокультурної компетенцій учнів з урахуванням їх реальних можливостей іншомовного спілкування.

2.1. ***Завдання на пошук мовної інформації.*** Цей тип вправ і завдань орієнтований на пошук, вичленення, фіксацію, трансформацію певного мовного матеріалу : лексики, граматики, фонетики. У цьому випадку не стільки формулювання завдання, скільки зміст вправи забезпечує ту чи ту міру ефективності і виправданості виконання завдання. Формулювання завдань можуть звучати приблизно так.

Прогляньте відеофрагмент і...

- підберіть англійські синоніми до наступних слів та виразів;
- заповніть пропуски в реченнях потрібними словами та виразами.

Ці завдання виконуються під час двох переглядів автентичної розважальної телепередачі. Так, під час першого перегляду робота класу може бути організована в режимі ***Sound off, video on,*** під час якого вчитель пропонує учням подивитися фрагмент автентичної розважальної телепередачі, пояснюючи учням, що під час першого перегляду відео вони не будуть чути, але будуть бачити зображення і їх завдання записати назви всіх нових слів, розглянутих в Vocabulaty pre-teaching [5, 45].

Після перегляду вчитель питає у класу, які слова вони записали, разом з учнями відновлюють повний список нової лексики.

А під час другого перегляду відео вправа в режимі ***Video on, sound on*** буде найефективнішою**.** Після чого вправа «***Fill in the gaps using the words and expressions from the episode (заповняння пропусків в тексті, використовуючі слова з телепередачі»*** може бути використана з такими інструкціями: вчитель говорить учням, що вони ще раз подивляться відео, але тепер зі звуком, і завдання школярів — доповнити пропуски на роздруковках. Вчитель дає кожному з учнів скрипт телепередачі з пропущеними словами, щоб додатково закріпити нову лексику. Вчитель перевіряє слова, записані учнями. Якщо учні не почули або не зрозуміли відсутні слова, вчитель допомагає їм, користуючись зображеннями, використаними на етапі Vocabulary pre-teaching, тобто показує картинки з новими словами і допомагає дітям їх згадати.

2.2. ***Завдання на розвиток рецептивних умінь*** (на рівні виділення змістовної і смислової інформації). На цьому етапі роботи можуть використовуватися традиційні вправи спрямовані на: пошук правильних відповідей на питання (питання пропонуються до перегляду); визначення вірних/ невірних тверджень; співвідношення розрізнених речень із смисловими частинами тексту (план тексту і заголовки кожної частини пропонуються); вибудовування частин тексту в логічній послідовності; встановлення причинно-наслідкових зв'язків та ін. [2, 123].

Мета останнього етапу **Post-watching,** що триває 20 хвилин, – використати початковий текст в якості основи і опори для розвитку продуктивних умінь в усній або письмовій мові. Цей етап може бути відсутнім, якщо відеотекст використовується тільки для розвитку і контролю рецептивних умінь. На цьому етапі окрім перелічених вище вправ для закріплення і відтворення вивченого матеріалу можна використати таке.

3.1. ***Project*** (проектну роботу), пов'язану з підготовкою аналогічних відеосюжетів самостійно (проведення відеоекскурсії по місту/ школі і так далі, відвідування шкільного концерту, розповідь про свою сім'ю і так далі) [1, 147].

3.2. ***Role games***, в основу яких покладений сюжет або ситуації телепередачі. При цьому їх можна частково змінювати. Ця вправа є типовою вправою для завершального періоду уроку (Production); вона допомагає учням в реальному житті використати нещодавно вивчену лексику, створити реальні умови англомовної середи в класі, а також є дуже цікавою і мотивуючою [3, 185].

3.3. ***Problematic discussion***, вчитель пропонує учням обговорити в парах питання на тему переглянутого відео. Це груповий вид роботи, який є блискучою можливістю практики говоріння, а також навчає учнів висловлювати свої

думки з приводу різних тем та проблем, використовуючи щойно вивчену лексику.

3.4. ***Prepare a presentation on the given topic,*** ця вправа може бути використана як домашнє завдання, суть якого полягає в створенні дітьми презентацію на опрацьовану на уроці тему, але в ретроспективі України, ознайомившись з британською розважальною телепередачею досить актуальним буде завдання порівняти її з українськими розважальними телепередачами.

На нашу думку, цей комплекс є ефективним, оригінальним, а також мотивуючим для учнів. У перспективах подальшого дослідження проблеми знаходиться розробка вправ з різних лексичних тем.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Hanter J. Headway Video Intermediate Reports (Report 5. Public School) / J. Hanter, R. Cooper// Oxford University Press, 2004. – P. 145-156.
2. Krashen S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. /S. D. Krashen/ — Pergamon, 1982. – P. 123.
3. Stempleski Susan. Video in action. Recipes for using video in language teaching / Susan Stempleski, Barry Tomalin// University Press: Cambridge, 1993. — P. 183-190.
4. The New London Group. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures // Harvard Educational Review. – Volume 66, № 1. – 1996. – P. 34-38.
5. Wilton A. Multilingualism and foreign language learning / A. Wilton // Handbook of Foreign Languge Communication and Learning, K. Knapp & B. Seidlhofer (eds). – Berlin: Mouton de Gruyter. – 2009. – P. 45–46.

М. В. Мєдвєдєва, В. В. Яшкіна

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТОВИХ МАТЕРІАЛІВ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ

Використання автентичних матеріалів на уроці англійської мови відіграє значну роль у формуванні лінгвістичної компетенції учнів. Згідно з думкою Є. В. Носоновича, «автентичні матеріали – це матеріали, взяті з оригінальних джерел, які характеризуються природністю лексичного наповнення та граматичних форм, ситуативною адекватністю використовуваних мовних засобів, ілюструють випадки автентичного слововживання, і які, хоча і не призначені спеціально для навчальних цілей, можуть бути використані при навчанні іноземної

мови» [5, 16]. До автентичних матеріалів мовознавці уналежнюють: особисті листи, статті, анекдоти, рекламу, схеми, карти, розклади, кулінарні рецепти, інтерв'ю, казки, науково-популярні та країнознавчі тексти, а також телевізійні та радіопрограми [5, 17].

О. Д. Кузьменко дає таку класифікацію автентичних матеріалів в залежності від вживання їх у тій чи іншій галузі.

1. Навчально-професійна сфера спілкування.
2. Соціально-культурне середовище спілкування.
3. Побутова сфера спілкування.
4. Торгово-комерційна сфера спілкування.
5. Сімейно-побутова сфера спілкування.
6. Спортивно-оздоровча сфера спілкування [3, 21]©.

Класифікація О. Д. Кузьменко багато в чому ідентична визначенню автентичних матеріалів Г. І. Вороніною, яка визначає як автентичні тексти, що запозичені з комунікативної практики носіїв мови. Філолог виявила два види автентичних текстів, представлених різними жанровими формами.

1. Функціональні тексти повсякденного вжитку, які виконують інструктивну, пояснювальну, рекламну або попереджуючу функцію (*покажчики, дорожні знаки, вивіски, схеми, діаграми,малюнки, театральні буклети та інше*).

2. Інформативні тексти, що виконують інформаційну функцію і містять відомості, що постійно оновлюються (*статті, інтерв'ю, опитування, листи читачів у видання, актуальна сенсаційна інформація, оголошення, роз'яснення до статистики, графіку, рекламі, коментар, репортаж та інше*) [1, 56].

Специфіка автентичних матеріалів як засобу навчання читання іншомовних текстів у старшій школі забезпечує «спілкування» з реальними предметами. Створюваний при цьому ефект заглиблення в повсякденне життя країни, мова якої вивчається, з її особливою культурою, не лише сприяє навчанню живої мови, але і слугує потужним стимулом для підвищення мотивації учнів і формування їх лінгвістичної компетенції. Саме тому, вчителю необхідно підбирати такі автентичні матеріали, які знайомлять з реаліями іншої країни, долучають до культурних цінностей інших народів і розширюють тим самим сферу лінгвосоціокультурної компетенції учнів. Робота з автентичними текстами не тільки позитивно впливає на емоційну сферу школяра, але і вирішує деякі прагматичні завдання: веде до активізації та збагачення словникового запасу учнів, розши-

© Медведева М. В., Яшкіна В. В., 2017

рює соціокультурний компонент їх іншомовної компетенції, інтенсифікує процес засвоєння іноземної мови завдяки підключенню додаткової мотивації [4, 35].

Читання автентичних матеріалів відіграє значну роль у навчанні іноземної мови. В основі мотивації читання знаходиться розуміння його корисності та необхідності для розширення границь пізнання за рахунок осягнення читання іноземною мовою. Але іноді протягом читання автентичного тексту школярі не розуміють значення багатьох слів і виразів та нерідко змушені звертатися до словників, що робить читання виснажливим і нецікавим. Тому, за думкою О. Є. Данилиної, важливо обирати тексти, які відповідають віку та інтересам учнів, тим самим сприяючи кращому збагаченню їх знань. Але не тільки врахування вікових особливостей та інтересів допомагає краще зрозуміти іноземний текст. Також важливо підібрати таку систему вправ, яка допоможе не тільки перевірити нові знання, але і краще засвоїти їх [2, 51].

Згідно з її думкою О. Д. Кузьменко, існують такі етапи формування навичок вивчаючого читання і лексичної компетенції на базі автентичного матеріалу: підготовчий етап (pre-reading), етап ознайомлення з текстом (while-reading), етап після прочитання тексту (post-reading) [3, 91].

На дотекстовому етапі (pre-reading) рекомендується таке:

1) прогнозувати зміст тексту для читання за допомогою підказок, опор, фотографій, малюнків, схем, заголовка і підзаголовків; дати необхідну фонову інформацію; переставити або перекомпонувати розрізнені речення або з'єднати розрізнені речення або фрагменти тексту; представити текст у вигляді систематизуючої решітки або схем; на основі вже наявних знань і досвіду припускати, яка нова інформація може опинитися в тексті; погодитися або не погодитися з рядом тверджень викладача по темі з відповідною аргументацією; здогадатися про тему і зміст тексту, використовуючи ключові слова і варіанти теми; на основі ключових слів заздалегідь скласти власний текст по темі або передбачувану послідовність подій в тексті, який буде далі запропонований на текстовому етапі [3, 95].

На текстовому етапі (while-reading) О. В. Носонович рекомендує використовувати такі методичні прийоми, завдання і вправи: виведення значення, питання у відповідь; впізнання мовних одиниць; приведення у відповідність і місцезнаходження фрагментів; виконання інструкцій; порівняння способів виразу; конспектування; завершення, заповнення пропусків; ухвалення рішень і рішення завдань, проблемні ситуації і завдання [5, 61].

На післятекстовому (post-reading) етапі учням пропонуються такі завдання: виразити своє ставлення до предмету або теми тексту; співвіднести зі своїм особистим досвідом; обговорити і аргументувати різні інтерпретації тексту; виконати різні трансформації тексту – драматизувати його, представити у формі рольової гри, інтерв'ю з письменником; створити новий текст аналогічно, детально розробити або розширити його тематичний зміст; виразити своє відношення до тексту або проілюструвати зміст тексту епізодами з особистого життя; відповісти на питання до тексту; перебудувати або відтворити текст за ключовими словами; написати резюме; використовувати текст для вивчення граматики і лексики, знайти синоніми і антоніми і т. д. [5, 67].

Таким чином, використання автентичних текстів на уроці англійської мови сприяє формуванню лінгвістичної компетенції, тому що вивчення різноманітного мовного репертуару в межах різних тем на основі реально існуючих текстів дає змогу значно розширити активний і пасивний лексичний запас і знайомить школярів з новими граматичними конструкціями. Тому вивчення всіх мовних аспектів в їх єдності може бути здійснено найбільш ефективно шляхом роботи над автентичним текстом. Добре підібраний текст яскраво ілюструє значення нових слів, граматичних форм та конструкцій, дає конкретні приклади їх застосування.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Воронина Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классов школ [Текст] / Г. И. Воронина // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – 123 с.

2. Данилина А. Е. Возможности активизации учебного процесса на уроках английского языка. [Текст] / А. Е. Данилина // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 5. – 61 с.

3. Кузьменко О. Д. Учебное чтение, его содержание и формы. [Текст] / О. Д. Кузьменко, Г. В. Рогова. – М. : Просвещение, 1983. – 128 с.

4. Назаров Б. Н. Массовая коммуникация и общество. [Текст] / Б. Н. Назаров. – М. : Наука, 2004. – 241 с.

5. Носонович Е. В. Параметры аутентичного учебного текста/ Е. В.Носонович, Г. П. Мильруд // Иностранные языки в школе . – 1999. – № 1. – 41 с.

Д. Д. Мельникова

ПОЕТИКА ЧЕРВОНОГО КОЛЬОРУ В ПОЕЗІЇ РІЧАРДА ОЛДІНГТОНА

Кольоропозначення — це одна з найбільш широких лексичних груп у будь-якій мові. Існує ряд досліджень, присвячених побудові, семантиці та функціонуванню кольоропозначень в тексті (Т. І. Шхвацабая, В. А. Москович, А. П. Василевич, І. М. Дєєва, А. А. Брагіна, Ф. Н. Новіков, P. Berlin, P. Kay, A. Keith).

В. А. Москович пропонує розглядати кольоропозначення не окремо, а в системі та зазначає такі їх групи: 1) основна система, куди входять найменування *purple, bleu, green, yellow, orange, red*; 2) інші кольоропозначення, які деталізують та уточнюють основні [4, 83]. І. М. Дєєва, оминаючи основні, аналізує периферійні кольоропозначення та виділяє в них групи простих, похідних та складних [3, 225].

Окрім співвіднесення з відрізком спектру, тобто денотативним компонентом значення, колірні лексеми здатні набувати конотативного компонену в залежності від контексту або мовної ситуації. Емоційні або стилістичні забарвлення кольоропозначеннь сприяють створенню яскравих образів та виконують такі функції: естетичну, структурно-поетичну, змістову, емоційну, символічну, стилістичну та дескриптивну. З огляду на ці функції, кольоропозначення широко використовуються в поезії, адже саме в лірриці, яка характеризується стислою формою, кольори допомагають автору в розкритті образів та змісту.

Об’єктом дослідження в статті є функціонування та символіка основного кольору ***red*** та його периферійних кольорів в поезії Річарда Олдінгтона, представника англійського імажизму початку 20-го століття.

Використання певної гами кольорів відбиває особливе бачення поетом навколишнього світу. Доцільним є аналіз символіки саме червоного кольору, адже поява напрямку та початок творчості Р. Олдінгтона припадає на воєнні роки. Отже важливо з’ясувати, який відбиток залишила війна на свідомості автора та яких саме конотацій набуває червоний колір.

Дослідники не одностайні щодо визначення символіки кольору ***red***. На думку О. І. Панченко, цей колір символізує енергію. Він виражає життєву силу, нервову активність, схильність до досягнення успіху, імпульсивну волю до перемоги, жадібне бажання всього того, що може сприяти насиченості буття [5,

© Мельникова Д. Д., 2017

181]. Л. В. Гущина говорить про особливе значення, яким англійці наділяють слово *red*, адже цей колір символізує колір крові, вогню, боротьби, війни, гніву, лютості [2].

У поезії «Images» Р. Олдінгтон, передаючи свої почуття до коханої через образи природи, декілька разів використовує червоний колір та його відтінки. Поет порівнює жінку із жовто-рожевим місяцем в блідому небі посеред кривавo-червоного заходу сонця: «*A **rose**-yellow moon in a pale sky/ When the sunset is faint **vermilion***» [1]. У цьому поетичному образі периферійні відтінки червоного (*vermillion* та *rose*) набувають позитивної конотації, розкриваючи силу та яскравість почуття кохання. У шостому стансі автор використовує образ червоних оленів, що втікли далеко у гори разом з його бажаннями: *«The **red** deer are high on the mountain,/They are beyond the last pine trees./ And my desires have run with them*» [1]. У виразі *red deer* червоний колір є смисловою домінантою, повторюючи образність минулих стансів. Він також нагадує читачу про ще живе, однак недосяжне та невзаємне почуття поета. В інших поезіях, присвячених коханню, автор також доволі часто вживає червоний колір з позитивним емоційним забарвленням. Проте, конотації дедалі урізноманітнюються. У яскравих відтінках червоного кольору виникає пристрасть: *«The **scarlet** that stains your lips… let it be my **blood** that dyes them*» [1].В поезії «Her mouth» колоратив *crimson* символізує чуттєвість жінки: «*The **crimson** that dyes her lips…*» [1]. Іншою позитивною конотацією кольору *red* є значення «веселий, здоровий, гарний», наприклад у поезії «Interlude», де змальовані танцюючі дівчата: *«Hair streaming and white raiment / Flying,/ **Red** lips that first were/ **Red** in Ephesus*» [1].

Проте зустрічаються і негативні відтінки кольору. Поезія «A Village» розгортає перед читачем пейзаж через призму бачення світу звичайним солдатом. Тут немає прямих образів руйнівної війни, проте вся природа в очах солдата ніби закривавлена: *«The willow boughs are **red with sap**….. The sunlight makes the **red-tiled** roofs **deep orange***» [1]. Виразом *red with sap* поет підсилює значення кольору іменником *кров*. Колоратив *deep orange* теж можна віднести до синонімічного поля колоративу *red*. В цій поезії червоний колір має негативну та агресивну символіку, яка так чи інакше відсилає уяву читача до війни. Поезія «Choricos» — це пісня адресована смерті, що має свій відвертий образ: *«Brushing the fields with **red-shod** feet,/ Searing the grass as with a sudden **flame**,/ Death*» [1]. Вживання колоративів *red-shod, flame* забарвлюють поданий образ кров'ю, вогнем та боротьбою. Мовні одиниці *blood, blooding, blood* виявляються смисловими домінантами в поезіях Р. Олдінгтона. Їх безперечно можна вва-

жати колоративами з емоційним червоним забарвленням, адже вони пробуджують яскраві та, часом, неприємні або страшні образи. Прикладом цьому є поезія «Soliloquy II», в якій зображений мертвий солдат: *«A dead English soldier,/ His head* ***bloodily*** *bandaged*» [1].

З огляду на багатоманітну та мінливу природу колірних найменувань, можна зустріти і випадки, де однозначне трактування символіки кольору зробити важко. У творчості Р. Олдінгтона червоний часто фігурує у пейзажній лірриці. У поезії «Summer» змальований червоно-чорний метелик та тисячі темно-червоних квіток наперснику: *«A butterfly, black and* ***scarlet,*** *... A thousand* ***crimson*** *foxgloves, tall* ***bloody*** *pikes*» [1]. У поезії «Dawn» блакитне небо стає червоного кольору *«****Red*** *sky shyes dully on the ice*» [1]. Використання неосновних кольорів, тобто *scarlet, crimson, bloody*, які є більше темними та глибокими відтінками червоного, у пейзажній лірриці не має яскраво вираженої негативної конотації, проте і не може символізувати любов або пристрасть. Таким чином можна стверджувати, що війна залишила відбиток на уяві поета та сприйманні ним дійсності.

Підводячи підсумки, зазначимо: червоний колір та його відтінки набувають як негативних, так і позитивних конотацій; додаткові контекстні значення кольору в різних поезіях включають кохання, пристрасть, радість, красу, війну, агресію, смерть, кров; з назв відтінків найчастіше зустрічаються *crimson, scarlet* та *bloody*. Загалом, використання червоного кольору сприяє створенню яскравої образності, саме червоний колір є важливим чуттєвим елементом, що формує та забарвлює поетичну дійсність Річарда Олдінгтона.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Aldington Richard Collections (Images, Images of Desire, Images of War, Images Old and New)/ R. Aldington. – Electronic source. – Access mode: http://www.ebooksread.com/authors-eng/richard-aldington.shtml
2. Гущина Л. В. Специфика идиоматического цветообозначения в английской лингвокультуре / Л. В. Гущина. – Электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.philol-journal.sfedu.ru/index.php/sfuphilol/article/view/657/657
3. Деева И. М. К вопросу оцветообозначении в современном английском языке (на матер. англ. и америк. художественной литературы) / И. М. Деева // Горьковск ГПИИЛ, уч. записки. — 1970. — Ч.2 — Вып. 36. — С. 224-231.
4. Москович В. А. Система цветообозначений в современном английском языке / В. А. Москович // Вопросы языкознания. — 1960. — № 6. — С. 83-87.

5. Панченко Е. И. Красный цвет в английских паремиях и тексте / Е. И . Панченко // Дніпр. нац. університет ім. Олеся Гончара. Вісник №11. — Т. 20. — Серія Мовознавство / відп. ред. Т. С. Пристайкою. — Дн-ськ: Вид-тво ДНУ, 2012. — Вип. 18. — С. 179-183.

Д. О. Мішонова, О. В. Гурко

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ З КОМПОНЕНТОМ НАЗВИ ТВАРИН, РОСЛИН ТА ПТАХІВ В АСПЕКТІ АНГЛО-УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ

Фразеологія є однією з важливих царин мовознавства, що є предметом зацікавлення багатьох дослідників. За останні роки чимало наукових праць як вітчизняної, так і зарубіжної лінгвістичної науки написано саме за цією тематикою. Англійська мова зазнала великих історичних змін, і протягом тривалого часу в мові накопичилися вирази та словосполучення, які виявилися лаконічними та влучними [2, 8].

Аналіз останніх теоретичних досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення цієї проблеми, свідчить про недостатню вивченість проблеми фразеологічних одиниць у сучасній англійській мові. Хоч фразеологічні одиниці широко використовують в усному і писемному мовленні (художній літературі, публіцистиці тощо), утім, їхні генетичні, культурні та структурно-семантичні особливості є малодослідженими, оскільки чимало нез'ясованих питань залишається в теорії та практиці перекладу.

Прислів'я і приказки є одним із найдавніших жанрів усної народної творчості. Впродовж багатьох століть вони підтверджували спроможність народу відбирати й осмислювати найхарактерніші, найтиповіші сторони явищ природи, праці, побуту, родинного й суспільного життя і як наслідок ставали підґрунтям для багатовікового життєвого досвіду, стосунків між людьми та навколишнім світом. Видатний педагог К. Д. Ушинський писав, що в прислів'ях «як у дзеркалі відбиті всі сторони життя народу: домашня, родинна, рільнича, лісна, громадська, його потреби, звички, погляди на природу тощо» [4, 18].

На думку В. О. Жукова, визначити точний час виникнення прислів'їв та приказок майже неможливо, утім, науковець зауважує, що відбувалося це протягом століть, і саме тому основним джерелом їхньої появи є народна мова [1, 12– 13].

© Мішонова Д. О., Гурко О. В., 2017

Відомо, що чималу частину англомовного фразеологічного фонду становлять прислів'я та приказки з компонентом назви тварин, рослин та птахів, адже саме ці істоти зазвичай супроводжують людину в її повсякденному житті, зокрема: *as busy as a* ***bee*** (1, 20), *as sly as a* ***fox*** (1, 21), *night* ***owl*** (2), *as cute as a* ***bug****'s ear* (2), *as mad as a March* ***hare*** (3), *like a* ***moth*** *to a flame* (3), *a* ***fish*** *out of water* (3).

За нашими спостереженнями, переважну більшість (62%) серед досліджуваних фразеологічних одиниць формують прислів'я та приказки з компонентом назви тварин. На другому місці фразеологічні одиниці з компонентом назви рослин (22,4%), а до найменш частотних зараховано прислів'я та приказки з компонентом назви птахів (15,6%).

Уважаємо, що висока частотність фразеологізмів з компонентом назви тварин спричинена близькістю простої людини до тваринного світу та подекуди яскраво вираженими рисами характеру тварини. Наприклад, лисиця завжди була відома як хитра крадійка, отже і про людину кажуть *as sly as a fox – хитрий, як лис* (1, 20). Так само і бджолу в різних культурах вважають еталоном добропорядності та працьовитості, тому в українській мові наявний вираз *as busy as a bee – роботящий, як бджола* (1, 21).

Чимало прислів'їв з компонентом назв тварин мають цікаву історію виникнення, наприклад, вираз *it's raining cats and dogs* (3) – *проливний дощ* походить з давніх часів, коли у великих містах панувала антисанітарія та водночас мешкало багато бездомних котів та собак. І тоді, коли ці тварини вмирали, їхні тіла накопичувалися у канавах водостоку і під час сильного дощу спливали, ніби створюючи «дощ з котів та собак» [2, 43]. Іншим прикладом може слугувати прислів'я *wave a red rag to a bull* (2) – *махати червоним рядном перед биком.* Цей фразеологізм походить від загальновідомої нелюбові биків до червоного кольору і означає «провокувати когось на гнів або суперечку» [2, 51]. Цікавим, на нашу думку, є історія виникнення виразу *a wolf in a sheep's clothing* (1, 46). У XVII–XVIII ст. вівчарство у Великобританії сягало свого розквіту, а такі хижі тварини, як вовки завжди полювали на овець, застосовуючи різні хитрощі, щоб відволікти або обманути пастухів. Існувала легенда-казка, в якій один з вовків уліз в овечу шкіру, щоб підібратися ближче до стада. Пастух не помітив його та закрив у загоні разом з іншими вівцями, але потім повернувся, щоб заколоти одну з тварин на м'ясо. Так сталося, що він натрапив на вовка в овечій шкірі та вбив його, тим самим врятувавши своє стадо. Саме тому люди говорять «вовк в

овечій шкірі» на того, хто прагне приховати злі наміри під маскою чесноти [2, 49].

Серед образів тварин, що використовують у прислів'ях та приказках, популярними є, наприклад, собака: *dog is a man's best friend* (1, 80), *dog days* (1, 80), свиня: *pearls before swine* (2), *pigs might fly* (2), кіт: *it's raining cats and dogs* (3), *let the cat out of the bag* (3), вівця: *black sheep of the family* (1, 30), кінь: *hold your horses* (2), коза: *(get your goat* (3), *giddy goat*(3). До менш частотних унаслідок належнюємо образи жаби: *frog in the throat* (2)), риби: *big fish in a small pond* (3), бика або корови: *a red rag to a bull*(2), *Sacred cow*(2), слона: *elephant in the room* (1, 83).

Щодо фразеологічних одиниць з компонентом назви рослин, найчастотнішими є прислів'я та приказки, у яких йдеться про квіти. Різновид квітки почасти не встановлюють, утім, у виразі є зазвичай протиставлення «квіти – плоди». Наприклад: *Many* ***flowers****, few* ***fruits*** (1, 47), *And the* ***fruits*** *will outdo what the* ***flowers*** *have promised* (3), *A* ***fruit****-bearing tree is known by its* ***flowers****»* (2). Поширеним є також використання образів троянди та вишні, наприклад: *Every* ***rose*** *has its thorn* (3), *Everything in the garden is* ***rosy*** (3), *The* ***cherry*** *blossom among flowers, the warrior among men* (3). У прислів'ях та приказках також нерідко трапляються назви таких квітів, як маргаритки: *fresh as a* ***daisy*** (2), волошки: *shrinking* ***violet*** (3), лілії*:* ***lily****-livered* (3). Менш частотними є назви сіна: *hit the* ***hay*** (3), бур'яну: *the* ***bane*** *of one's life* (2),трави: ***grass*** *roots* (2) та листя: *shake like a* ***leaf*** (1, с. 48), *turn over a new* ***leaf*** **(**3).

Прислів'я та приказки з компонентами назви птахів рідше функціонують в англійській мові. Основну частину виразів цієї групи формують фразеологізми з лексемою *bird*, зокрема: *«A* ***bird*** *in the hand is worth two in the bush»* (1, 67), *«A little* ***bird*** *told me»* (1, 62), *«****Birds*** *of a feather flock together»* (1, 61). Водночас наявні вирази з компонентним образом конкретного птаха, наприклад, півня: ***cock*** *and bull story* (3), ворони: *as the* ***crow*** *flies* (2), курчати: ***chickens*** *come home to roost* (3) та голуба: *stool* ***pigeon*** (2). В деяких виразах трапляються згадки про лебедя: ***swan*** *song* (1, 30), альбатроса: *an* ***albatross*** *around one's neck* (3), ластівки: *one* ***swallow*** *doesn't make a summer* (2) та зозулі: *cloud* ***cuckoo*** *land* (2).

Отже, прислів'я та приказки з компонентом назви тварин, рослин та птахів є невід'ємною частиною культури, носієм національного колориту, своєрідною ознакою розвитку народного мовлення.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Жуков В. П. Семантика фразеологічних зворотів. Навчальний посібник для студентів педінститутів по спеціальності «Російська мова та література» / В. П. Жуков. – М. : Просвещение, 1978. – 160 с.
2. Забіяка В. А. Світ фразеологізмів. Етимологія, тлумачення, застосування: практ. посіб. / В. А. Забіяка, І. М. Забіяка. – К. : Академія, 2012. – 304 с.
3. Камінська В. С. Теоретичні дослідження фразеологічних одиниць у сучасній лінгвістиці / В. С. Камінська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2011. – Вип. 5. – С. 122–128.
4. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – М., 1974. – 494 с.

ДЖЕРЕЛА ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Кусковская С. Ф. Сборник английских пословиц и поговорок (English Proverbs and Saying) / С. Ф. Кусковская. – Минск, 1987. – 257 с.
2. Special Dictionary. Famous Proverbs. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.special-dictionary.com/proverbs/
3. The Phrase Finder – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.phrases.org.uk/meanings/animal-phrases.html

Д. А. Мунько

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РАССКАЗОВ ЭРНЕСТА ХЕМИНГУЭЯ

Модернистская литература больше экспериментирует, чем литература предыдущих эпох . Традиционные формы казались писателям неспособными выразить новое мироощущение в послевоенное время, выразить новые взгляды на устройство жизни и общества и на место человека в нем. Модернисты подавали сомнению стабильность существующей цивилизации, размышляли об отчужденности человека, о вопросах войны и мира, любви, свободы, индивидуальности и демократии. Не было больше единых истин, правда стала относительной и ничто не может быть полностью познано, определено. Эти взгляды отображались как на темах их произведений, так и на форме выражения этих тем.

В 20-х годах 20-го века молодой писатель Эрнест Хемингуэй, вдохновившись идеями модернистов в Париже, пытался в своих работах отыскать смысл в мире, полном хаоса. Некоторые писатели с этой целью обращались к потоку сознания. Хемингуэй же передавал свое сознание читателям через содержание,

© Мунько Д. А., 2017

а именно – через подтекст. Он выработал свой стиль, используя известные ранее приемы художественного отображения по-новому, добившись оригинального эффекта. Появление самого стиля было вызвано желанием Хемингуэя писать правдиво и реалистично воссоздавать увиденную им жизнь.

Писатель избегал декоративности и сложной грамматики в письме, а смысл выражал через диалог, действия и тишину [3]. В его понимании речь должна быть живой и реалистичной [1]. Он не считал, что “big emotions come from big words” [2].

Его рассказы известны своей чрезвычайной простотой, открытостью и честностью. Эмоции и чувства лежат на поверхности. Однако за внешней простотой кроется глубокий подтекст, сложные характеры героев; скрыты их мотивы, и они, порой, скрыты от них самих. Но все это мы ощущаем и додумываем благодаря методу опущения лишней, по мнению Хемингуэя, информации. Избегая прямых описаний чувств и мыслей своих героев, автор не навязывал читателю свою точку зрения, позволяя для интерпретации пользоваться своим жизненным опытом.

Метод опущения можно наблюдать в сборниках рассказах “In Our Time” (1925) и “Men Without Women” (1927). Минимум слов, их ритм, построение предложений создают необъяснимую палитру чувств, ощущение присутствия и достоверности. После прочтения первым появляется впечатление, а потом уже рациональное осмысление. Ценная суть произведений создается непосредственно формой их написания, что важно учитывать при переводе с английского. Нужно перевести так, чтобы не сразу понятное и явное в оригинале осталось таким же неявным в переводе.

Одним из примеров рассказов, где очевидно заметны опущения, является рассказ “Hills Like White Elephants”. Мы понимаем, что речь в рассказе идет о нежелательной беременности и конфликте пары, который вызван желанием мужчины избавиться от ребенка. В тексте ни разу не сообщается, что пара говорит именно об аборте, но все средства автора направлены на осознание этого факта. Задача перевода – сохранить эту недосказанность. Русский перевод (А. Елеонская) в этом отношении можно считать адекватным, так как он передает равноценно форму и содержание оригинала. Прагматически все передано было верно, без экспликации информации в подтексте. Та информация, которая должна была подразумеваться (аборт, непонимание героев, напряжение между ними), также стала подразумеваемой в переводе. Единственный спорный момент в отношении адекватности – наличие идиомы в названии. Англоязычному чита-

телю знакома идиома “white elephant” – дорогостоящая ненужная вещь, которая требует много затрат, заботы и приносит мало удовольствия. Зная значение этого словосочетания, читатель видит в названии и репликах героини символ и получает как бы подтверждение своим мыслям об аборте в центре конфликта. Читатель перевода этой информацией не обладает, и, возможно, требуется дополнительное пояснение в тексте перевода, где-нибудь в сносках. С другой стороны, произведения Хемингуэя направлены на работу читателя в плане осмысления сути, а поясняя наличие идиомы и ее значение, читатель получает навязанное мнение, а не свое личное. Исходя из этого, делаем вывод, что все-таки основная задача переводчика – передать намерение автора и сохранить форму произведения так, чтобы образы, возникшие при прочтении оригинала, сохранились в переводе.

Стремясь к простоте, Хемингуэй все же использует некоторые стилистические приемы. В переводе образы исходного текста, созданные такими приемами, воспроизводятся, но некоторые из них передаются смысловым пояснением или трансформациями (заменами) [1].

Например, в рассказе “Indian Camp” слова доктора “They’re usually the worst sufferers in these little affairs” были переведены грамматической заменой — “Им, пожалуй, всех хуже приходится при этих маленьких семейных событиях” (О. Холмская). Суть в целом была передана верно, хоть существительное было заменено на глагол (sufferer – страдалец). Тем не менее в переводе появляется некое «приукрашивание» речи, легкость и «веселая» ирония, чего нет в оригинале.

В рассказе “Soldier’s Home” при переводе метафоры переводчик также выбрал способ замены: “You can see that boys like Charley Simmons are on their way to being really a credit to the community”— “Ты сам видишь, что такие, как Чарли Симмонс, уже вышли на дорогу, и общество может гордиться ими” (Н. Дарузес). Здесь идея сохранена, но предложение поменяло свою структуру, стало более сложным.

Также представляет сложность перевод нагроможденного одними действиями синтаксиса. В рассказе о Нике Адамсе “Big Two-Hearted River II” практически в полном молчании героя описываются в основном его действия и наблюдения. Само название на английском может говорить о душевной раздвоенности героя: “Big Two-Hearted River” – “Большая двухсердечная река”. Детальное описание незначительных действий на самом деле может означать стремление Ника уйти от собственных мыслей и не быть раздавленным под их тяже-

стью. В рассказе иногда встречаются сложные грамматические структуры и для их перевода нужно прибегать к трансформациям – заменам, перестановкам, добавлениям или, наоборот, опущениям. Сравним оригинал и перевод: “Nick worked the trout, plunging, the rod bending alive, out of the danger of the weeds into the open river” – “Ник вывел форель, которая все время ныряла, сгибая удилище, из опасной путаницы водорослей в открытую воду” (О. Холмская). В переводе предложения появляется больше слов, которые лучше поясняют происходящие. Хоть перевод и отличается от оригинала, зато он аналогично настраивает читателя на восприятие происходящей картины.

Особенностью идиостиля Хемингуэя являются повторы, которые использованы для усиления впечатления. Иногда неполное воспроизведение повтора, или размещение повторяющейся единицы “на расстоянии” приводят к потере подтекста в переводе: "He smoothed out the sandy soil with his hand and pulled all the sweet fern bushes by their roots. His hands smelled good from the sweet fern. He smoothed the uprooted earth. He did not want anything making lumps under the blankets. When he had the ground smooth, he spread his three blankets” – "Ник ладонями разровнял песок и повыдергал дрок вместе с корнями. Руки стали приятно пахнуть дроком. Взрытую землю он снова разровнял. Он не хотел, чтобы у него были бугры в постели. Выровняв землю, он расстелил три одеяла” (О. Холмская). В переводе не сохраняют позицию глагола “разровнять”. В оригинале есть ощущение, что герою было крайне важно первым делом все “разровнять”. В переводе этого акцента нет.

Проанализировав некоторые рассказы Эрнеста Хемингуэя, можно сделать вывод, что в целом произведения переведены адекватно. Проблемы возникают при желании сохранить авторский замысел и авторскую структуру текста; в подборе эквивалентных лексических единиц, в том числе и для метафор. Иногда, чтобы добиться адекватности, переводчики приукрашивают подлинник. Таким образом, без жертв не обходится, но все же важно добиться передачи коннотативного значения, правильного подбора эквивалентов и следовать оригинальному построению текста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. Оруджева И. Г. Проблема адекватной передачи метафоры Эрнеста Хемингуэя в русских переводах / И. Г. Оруджева // Молодой ученый. — 2014. — №4. — С. 1220-1224.

2. Ernest Hemingway. Quotations. – Електронный ресурс. – Режим доступа: https://www.poemhunter.com/ernest-hemingway/quotations/page-2/
3. Modernism (literature), Ernest Hemingway. – Електроний ресурс. – Режим доступа: https://buchholtzsidoramericanstudies.wikispaces.com/Modernism+(literature),+Ernest+Hemingway

А. І. Набок, Л. О. Глухова

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЕМАНТИЧНОЇ СТРУКТУРИ ЛЕКСИЧНОЇ ОДИНИЦІ *ACADEMY* У ДІАХРОНІЧНОМУ АСПЕКТІ

У статті були розглянуті особливості розвитку семантичної структури лексичної одиниці *academy* у діахронічному аспекті; простежено походження лексичної одиниці та виявлено її функціонування в різних контекстах; порівняно та проаналізовано зміни у розвитку семантичної структури лексичної одиниці *academy* у діахронічному та синхронічному аспектах.

Перш за все, необхідно зазначити, що на сьогоднішній день у всьому світі існує велика кількість академій. Вони є вищими навчальними закладами та, як правило, готують широке коло фахівців будь-якого конкретного напрямку людської діяльності. Тому є академії наук, мистецтв, сільського господарства, охорони здоров'я та спорту, туризму, економіки, фінансів та інші. Саме тому визначення всіх компонентів семантичної структури лексичної одиниці *academy* є важливим питанням, адже воно допомагає не тільки глибше зрозуміти значення цієї лексичної одиниці з лінгвістичної точки зору, але й простежити її походження та виявити функціонування в різних контекстах. Саме це і зумовлює актуальність обраної теми наукової роботи.

Метою роботи є дослідження розвитку семантичної структури лексичної одиниці *academy* на матеріалі етимологічних та сучасних словників, виділення її особливостей.

Варто зазначити, що семантична структура слова – це сукупність лексичних значень слів, лексико-семантичних варіантів. Вона являє собою комплексну систему. Поняття семантичної структури слова було запропоноване В.В. Виноградовим і знайшло розвиток в працях І. В. Арнольд, Д. Н. Шмельова, А. А. Уфімцева, М. В. Нікітіна та інших [3, 42-43].20

© Набок А. І., Глухова Л. о., 2017
© Набок А. І., Глухова Л. О., 2017

За основну одиницю лексичної семантики приймається слово, а за елементарну – лексико-семантичний варіант (ЛСВ). Термін «лексико-семантичний варіант» ввів О. І. Смирницький. Згідно з його теорією, ЛСВ є двосторонньою одиницею, формальну сторону якого складає звукова форма слова, а змістову - одне із значень багатозначного слова. Однозначні слова представлені одним ЛСВ, багатозначні слова – числом ЛСВ, що дорівнює кількості його значень [4, 64].

Основними **методами** дослідження стали метод словникових дефініцій та метод компонентного аналізу. Під методом словникових дефініцій мається на увазі, що в словникових дефініціях укладені ті ознаки, з яких будується значення слова, тобто словникові дефініції є основним засобом розкриття значення [1]. Щодо методу компонентного аналізу, то сутність його зводиться до того, що в сукупності досліджуваних мовних одиниць виділяються ті ознаки, за допомогою яких одні одиниці розрізняються між собою, інші, навпаки, об'єднуються в групи або сукупності [2, 3-4].

Дослідження семантичної структури лексичної одиниці *academy* проводилося в декілька етапів.

На першому етапі було проведено аналіз походження лексичної одиниці *academy*. Ми звернулись до етимологічних словників, а саме, до New English dictionary on historical principles, American Heritage Dictionary of the English Language та інших. Аналіз відібраних дефініцій дав змогу виокремити в лексичній одиниці *academy* шість ЛСВ, які складають її семантичну структуру. Було виділено архісеми, диференційні й потенційні семи, та упорядковано їх у вигляді шести семем. Отже, можна стверджувати, що лексична одиниця *academy* є полісемантичною у діахронічному процесі свого розвитку, а всі ЛСВ у її семантичній структурі, взаємопов’язані та доповнюють один одного.

Другий етап дослідження направлений на аналіз лексико-семантичних варіантів семантичної структури лексичної одиниці *academy* у синхронічному аспекті. При здійсненні вибірки ми звернулись до матеріалу сучасних тлумачних словників, а саме до електронних варіантів Oxford English Dictionary, Macmillan English Dictionary, Collins English Dictionary та інших. Аналіз відібраних дефініцій дав змогу виокремити шість ЛСВ. Виділивши архісеми, диференційні та потенційні семи, ми упорядкували їх у вигляді шести семем. Таким чином, на основі проведеного аналізу розвитку лексичної одиниці *academy* у синхронічному аспекті, можна стверджувати, що тут вона є також полісемантичною. План її змісту представлений шістьма ЛСВ, семантична структура кож-

ного з яких є ієрархічно впорядкованою. Подальше дослідження пов'язане із аналізом ЛСВ лексичної одиниці *academy* у діахронічному й синхронічному аспектах, на основі якого ми прийшли до таких висновків.

Були виявлені ЛСВ, які вже вийшли з вживання на синхронічному етапі розвитку. Це **ЛСВ 1** (*proper name of the garden near Athens where Plato taught, that received its name from an ancient hero Akadēmos*) та **ЛСВ 2** (*the philosophical school or system of Plato*). Вони демонструють перші визначення досліджуваної лексичної одиниці та є важливими для її подальшого розвитку.

Також були виявлені ЛСВ, що зберегли своє значення на діахронічному та синхронічному аспектах. Ми провели аналіз та порівняли їх компоненти. Так, в **ЛСВ 3** у діахронічному аспекті (*a place where the arts, sciences or circle of knowledge are taught*) та **ЛСВ 3** у синхронічному аспекті (*a school or college that teaches a particular subject or skill*) відбулися зміни в архісемах та диференційних семах, що надає ЛСВ 3 у синхронічному аспекті більш конкретного значення. Також, в **ЛСВ 5** у діахронічному аспекті (*a place of training in some special art*) та в **ЛСВ 5** у синхронічному аспекті (*a place of study or training in a special field*) збереглась архісема, але зазнала деяких змін потенційна сема, змінившись на свій синонім. Крім того, в **ЛСВ 6** у діахронічному аспекті (*a society or institution for the cultivation and promotion of literature, of arts and sciences, or of some particular art or science*) та в **ЛСВ 6** у синхронічному аспекті (*a society or institution of distinguished scholars and artists or scientists that aims to promote and maintain standards in its particular field*) також зберігається архісема, але на синхронічному етапі з'являється потенційна сема, яка співпадає з диференційною семою у діахронічному аспекті, тому на синхронічному етапі можна виявити появу диференційної семи.

Також ми зазначили появу нових лексико-семантичних варіантів, які з'явилися через виникнення нових компонентів. А саме, **ЛСВ 1** (*the names of schools and colleges, especially those specializing in particular subjects or skills, or private high schools in the United States*), **ЛСВ 2** (*the names of some societies formed to improve or maintain standards in a particular field*) та **ЛСВ 4** (*an organization created to encourage interest and development in a particular subject, for example art, science, or literature*).

Також у діахронічному аспекті можна виділити **ЛСВ 4** (*institution for the study of higher learning, in the general sense including a university*), який не вийшов з вживання в сучасній англійській мові, але його компоненти неможливо порівняти з іншими ЛСВ в синхронічному аспекті.

Отже, ми провели аналіз розвитку семантичної структури лексичної одиниці *academy* у діахронічному аспекті та прийшли до висновків, що ця тема є досить об'ємною та потребує подальшого дослідження.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Архипова С. В. Компонентный анализ как метод исследования значения слова / С. В. Архипова // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологи [сб. ст. по матер. XX междунар. научно-практ. конференции] – Новосибирск: СибАК, 2013.
2. Лингвистические методы исследования политической коммуникации [Електроний ресурс]. – Режим доступу: https://social.hse.ru/data/2013/12/10/1339253922/%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D1%8B%20%D0%BA%20%D1%81%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D1%80%D1%83.pdf
3. Основы теории английского языка : учеб. пособие / [Шевченко В.*Д.*] – Самара: СамГАПС, 2004. – 72 с.
4. Степанов Ю. С. Стилистика / Ю. С. Степанов // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Сов. энцикл., 1990. – 493 с.

K. D. Nizkodubova

SOCIOLOLINGUISTICS IN TERMS OF ACQUIRING COMMUNICATIVE COMPETENCE BY EFL STUDENTS

In recent decades, biculturalism has turned into a foundation stone in foreign language teaching. It is certainly important that a learner masters relevant vocabulary ando grammar rules but the focus has shifted to a learner being able to establish interpersonal and intercultural contacts. Successful contact is hardly possible without tolerance and awareness of cultural differences [1, 138]. So the core in the acquisition of communicative skills in the second language lies in the obtaining the linguistic and social knowledge of what, how and why to say to whom and when.

Still a number of studies highlight the lack of such communicative skills among EFL learners regardless of their proficiency level of linguistic knowledge. More specially, learners may not be able to develop socio-pragmatic knowledge of language as much as grammatical knowledge of the language being learnt [4, 14].

© Nizkodubova K. D., 2017

The main aim of this article lies in the theoretical justification of the conditions of the English communicative competence's formation on the basis of lingua-cultural approach.

The term "competence" is derived from the concept of "performance" and was defined as the linguistic knowledge of the idealized native speaker, an innate biological function of the mind that allows the speaker to generate the indefinite set of grammatical sentences that constitutes the target language whilst the latter is the actual use of language in concrete situations. However, D. Hymes emphasized that in addition to the linguistic competence, the language user has another intuitive system in which the rules of grammar would be useless. Based on his argument, he proposes the concept of "communicative competence" which includes both linguistic competence and implicit and explicit knowledge, both the rules of grammar and contextual or sociolinguistic knowledge of the rules of language use in contexts. To put it simply, D. Hymes states that communicative competence involves the following: what is formally possible, what is feasible, what is the social meaning or value of a given utterance, and what actually occurs [4, 15 – 16].

In its turn, intercultural competence would allow learners to see relationships between different cultures, mediate across these cultures, and critically analyze cultures including their own [5, 331].

The extension of the notion of competence and a high level of social and intercultural mobility of students have influenced the strategies for the teaching of English in higher education establishments and led the transition of the common approaches to linguistic and sociocultural ones [7, 49-50].

The sociocultural components of the modern SLT teaching includes such elements as the knowledge of the national vocabulary, phraseology and typical phrases of definite language as well as the study of speech etiquette and verbal behaviour of the representatives of different cultures. It also contains the communicative competence that requires the knowledge of some norms of communication in definite cultural environment and social levels. The willingness and ability to dialogue of cultures also plays a vital role in learning a foreign language [8, 60; 6].

There are also some circumstances to be taken into account while teaching speaking. Firstly, in order to gain speaking skills in the process of learning English a certain set of thematically organized authentic material of sociocultural nature should be used. Secondly, according to the principle of interdisciplinary integration, English has to be learnt in connection with the number of cultural and humanitarian

disciplines (e.g. sociocultural linguistics, religion, politics, foreign literature, psychology etc.). Thirdly, interactive involvement into the English communication is based on the use of methods and techniques of context-communicative technologies and formation of the intrinsic motivation of EFL students. In addition, the process of communication is possible only in appropriate socio-psychological climate [8, 61].

The formation of sociocultural competence occurs on two levels: 1) on the informational level (facts about traditions, means of non-verbal communication, education systems, social institutions, mentality, interpersonal relations etc.); 2) on the sociolinguistic level, which defines foreign language learning as the acquisition of appropriate vocabulary and use of language in different social situations [9, 5].

Modern techniques that contribute to improving of the methods of teaching foreign languages include: stimulation, method of projects, computer technologies.

Stimulation is based on the communicative situation, which is a model of social institutions that exist in the foreign language environment. For an example of a typical communicative situation as some imagined contact could serve the conversation between mother and child, teacher and learner, etc., that require the use of specific lexical material [2].

The method of projects allows to combine individual and group work, encourages an independent search for necessary information, requires the development of creative imagination of the students. Projects that are used for the learning of foreign languages have several distinctive features: 1) the use of language in situations that are close to real communication; 2) the emphasis on independent work of students; 3) selection of a topic that is of great interest to students and directly related to the environment in which the project is completed; 4) the selection of linguistic material, types of tasks and sequence of work in accordance with the theme and objectives of the project [6, 133-135].

With the influence of computer technology the classroom tasks become more focused on real-world issues and problem-solving based tasks. Technology introduces a new learning process that incorporates the use of social media such as Skype, Voice Thread, and others. Digital media allows students to manipulate learning materials according to their individual needs. Learners study reports, authentic documents, and web pages to find information that can be discussed later and collaborate electronically with youth from around the world [5, 331].

For the assessment of development of English communicative competence it is possible to use the authentic assessment. It is aimed at assessing the creativity of students, their ability to work in a team, skills of spontaneous speech. Authentic

assessment helps to encourage learners and regulate the quality of students' knowledge [8, 62].

To sum up, improving the effectiveness of the English communicative competence's formation of EFL students is determined by certain conditions of linguistic and sociocultural orientation, which are based on the usage of authentic materials and concentration on extra-linguistic factors of learning a foreign language.

REFERENCES

1. Fedorina N. O. Developing Sociocultural and Sociolinguistic Competences at Primary School / N. O. Fedorina. – M. : Весник МГЛС, 2014. – С. 137 – 143.
2. Harmer J. How to Teach English / J. Harmer. – Edinburg: Longman, 2007. – 189 p.
3. Hymes D. On Communicative competence / J.B. Pride, J. Holmes // Sociolinguistics. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269 – 293.
4. Mede E. Teaching and Learning Sociolinguistic Competence: Teachers' Critical Perceptions / E. Mede, K. Dikilitaş // Participatory Educational Research (PER), 2015. – С. 14 – 31.
5. Moeller A. K. Foreign Language Teaching and Learning / A. K. Moeller, Th. Catalano // International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences 2nd Edition. – Oxford: Pergamon Press, 2015. – P. 327-332.
6. Nunan D. Language teaching methodology: A textbook for teachers. - New York: Prentice Hall, 1991. – 269 p.
7. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова [та ін.]. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.
8. Пахомова Т.О., Сенченко Я.С. Формування англомовної компетенції студентів-філологів в умовах лінгвосоціокультурного підходу //Вісник Дніпропетровського університету імені А. Нобеля, 2013, – №1(5) – С. 59 – 64.
9. Шаркова Н.Ф. Про формування усно-мовленнєвої комунікативної компетенції у студентів технічних ВНЗ [Електронний ресурс] / Н.Ф. Шаркова. – Режим доступу: http://vuzlib.com/content/view/531/94/2

О. В. Ніколайчук, В. М. Дядя

СЛОВОТВІР В ІСПАНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ

Словотвір – формування нових слів за допомогою префіксів, суфіксів, основоскладання, абревіатури та ін. засобів. Він є одним із засобів вивчення нових слів. Знання різних способів словотвору значно збільшує словниковий запас, допомагає краще розуміти текст або співбесідника. Питання словотвору неодноразово розглядалося як вітчизняними, так і зарубіжними лінгвістами, такими, як Н. М. Раєвська, Г. Т. Ісаєва, І. Р. Гальперин, Ю. А. Жлуктенко, О. Есперсен та інші. У статті ми розглянемо і порівняємо найбільш поширені способи утворення слів в англійській та іспанській мовах.

Для утворення англійських та іспанських іменників найчастіше використовують суфікси. Суфікси **-er** та **-or (англ.), -(d)or (icп.)** утворюють іменники від дієслів та від назви продукту, який людина виробляє. Головні значення суфіксів:

1) професія, заняття, що їх характеризує ця дія або предмет: *to teach (навчати) – teach**er** (вчитель)*, *to write (писати) – writ**er** (письменник)*, *to sail (плавати) — sail**or** (моряк); jugar (грати) – juga**dor** (гравець), pescado (риба) – pesca**dor** (рибалка)*, *pintar (малювати) – pint**or** (художник)* та ін.

2) інструмент, знаряддя або механізм, які виконують дію: *to cut (різати) – cutt**er** (різець); secar (сушити) – seca**dor** (фен)* та ін.

Суфікси **-ist (англ.)**, **-ista (icп.)** утворюють іменники від іменників або прикметників. Цей суфікс вживається в тому самому значенні, що й український суфікс **-іст** (**-ист**) у словах *соціаліст*, *пропагандист*, тобто означає належність до певної партії, суспільної групи, професії: *piano (піаніно) – pian**ist** (піаніст)*, *geology (геологія) – geolog**ist** (геолог)*; *social (соціальний) – social**ista** (соціаліст), periódico (газета) – period**ista** (журналіст)* та ін.

Суфікси **-ing, -ation (англ.), -ada (-ida), -ción(icп.)** утворюють іменники від дієслів: *to begin (починати) – beginn**ing** (початок), to build (будувати) – build**ing** (будівля)**,** to organize (організовувати) – organiz**ation** (організація); entrar (входити) – entr**ada** (вхід), salir (виходити) – sal**ida** (вихід)**,** organizar (організовувати) – organiza**ción** (організація)* та ін.

Суфікси **–ness (англ.), -dad (icп.)** утворюють абстрактні іменники від прикметників: *great (великий) – great**ness** (велич)*, *kind (добрий) – kind**ness** (доб-*

© Ніколайчук О. В., Дядя В. М., 2017

*рота); feliz (щасливий) – felici**dad** (щастя), veraz (правдивий) – ver**dad** (правда)* та ін.

Утворення прикметників за допомогою суфіксів. Для утворення прикметників від іменників використовують такі найбільш поширені суфікси, як **-ous, -ive, -ful, -less, -y, -ly, -able (англ.)** та **–al, -il, -oso, -ico, -ero (icп.)** та ін.**:** *fame (слава) – fam**ous** (відомий), expense (витрата) – expens**ive** (дорогий), care (догляд,обережність) – care**ful**(обережний,дбайливий), care**less** (безтурботний, необережний), health (здоров'я) – health**y** (здоровий)**,** comfort (комфорт) – comfort**able** (зручний); centro (центр) – centr**al** (центральний), joven (молода людина) – joven**il** (молодий), fama (слава) – fam**oso** (відомий), historia (історія) – histor**ico** (історичний), leche (молоко) – lech**ero** (молочний)* та ін.

Багато прикметників, які вказують на національність та походження, мають такі суфікси, як **-an (-ian, -ean), -ese, -ish, -i та інші суфікси (англ.); -ano, -ense, -eño, -és, -aco:** *Mexico (Мексика) – Mexic**an** (мексиканський), Ukraine (Україна) – Ukrain**ian** (український)**,** Britain (Британія) – Brit**ish** (британський), Thailand (Таїланд) – Tha**i** (тайський), France (Франція) – French (французький), Greece (Греція) – Greek (грецький), Switzerland (Швейцарія) – Swiss (швейцарський); Valencia (Валенсія) valenci**ano** (валенсійський), Madrid (Мадрід) – madril**eño** (мадридський), Polonia (Польща) – pol**aco** (польський), Francia (Франція) – franc**és** (французький)* та ін.

Щоб утворити прикметники від дієслів, використовуємо суфікси **-able, -ible, -ive (англ.); -able, -ible, -ante, -ivo (icп.):** *to defend (захищати) – defens**ible** (вигідний для оборони), to decide (вирішувати) – decis**ive** (вирішальний); penetrar (проникати) – penetr**ante** (проникаючий), pensar (думати) – pensat**ivo** (вдумливий)* та ін.

Також існують суфікси, які допомагають утворити дієслово з прикметника або іменника. **-En, -ise** в англійській та **-ar, -ificar, -ear, -uar, -ecer, -izar** в іспанській мові: *dark (темний) – to dark**en** (темніти), fright (страх) – to fright**en** (залякувати), legal (законний) – to legal**ise** (узаконювати); alegre (веселий) – alegr**ar** (веселити), signo (знак) – sign**ificar** (означати), voz (голос) – voc**ear** (кричати), acto (дія) – act**uar** (діяти), suave (м'який) – suav**izar** (пом'якшувати)* та ін.

Для формування більшості прислівників використовують суфікси **-ly (англ.)** та **-mente (icп.),** які додають до прикметників: *easy (легкий) – easi**ly** (легко), noisy (шумний) – noisi**ly** (шумно); total (загальний) – total**mente** (повністю), activo (активний) – activa**mente** (активно).*

Ще одним засобом утворення нових слів є використання префіксів. Найбільш уживані в англійській мові префікси **un-, in-, anti-, pre- over-** та ін.: *happy (щасливий) — unhappy (нещасний), competent (компетентний) – incompetent (некомпетентний), nuclear (ядерний) – antinuclear (антиядерний), order (замовлення) – pre-order (попереднє замовлення), cook (готувати, смажити, варити) – overcook (пересмажити, переварити)* і т. д. Та **des-, dis-, in-, im-, re-, sub-** та ін. в іспанській мові: *hacer (робити) – deshacer (відмінятu, знищувати) continuo (безперервний) – discontinuo (переривчастий), correcto (правильний) – incorrecto (неправильний), posible (можливий) – imposible (неможливий), volver (повертатися) – revolver (розмішувати), marino (морський) – submarino (підводний).*

Ще одним способом утворення нових слів є основоскладання. Основоскладання – це спосіб творення слів шляхом поєднання твірних основ кожного з цих слів. Приклади з англійської мови: *mailman (листоноша) = mail (лист) + man (чоловік, людина), fireplace (камін) = fire (вогонь) + place (місце).* В іспанській мові існує багато складених іменників, які були сформовані за допомогою поєднання іменника та дієслова. В таких словах дієслово найчастіше стоїть на першому місці*: abrelatas (консервний ніж) = abrir (відкривати) + lata (консервна банка), sacacorchos (штопор) = sacar (витягувати) + corcho (пробка), cortacésped (газонокосарка) = cortar (вирізати) + césped (газон).*

В англійський та іспанській мовах нові слова також утворюються за допомогою абревіатури. Абревіатура – це складноскорочене слово, утворене від назв початкових літер, слів чи звуків, що ввійшли в похідне словосполучення, або від окремих частин повнозначного слова. Приклади з англійської мови: *EFT (European Free Trade Association) – Європейська вільна торгова асоціація, BBC (British Broadcasting Corporation) – Британська радіомовна корпорація, IAEA (International Atomic Energy Agency) – Міжнародне атомно-енергетичне агенство (МАГАТЕ), HM The Queen (Her Majesty The Queen) – Її Величність Королева та ін.* В іспанській мові: *ONU (Organización de las Naciones Unidas) – Організація Об'єднаних Націй (ООН), OTAN (Organización del Tratado del Atlántico del Norte) – НАТО, EEUU (los Estados Unidos) – Сполучені Штати Америки (США) та ін.*

Отже, за допомогою словотвору ми можемо утворити прикметники з іменників, прислівники з прикметників, іменники від дієслів та ін. Найбільш поширеним способом утворення нових слів з різних частин мови є суфіксальний спосіб. Головна користь знання різних способів словотвору полягає в то-

му, що це значно збільшує кількість слів, які ми можемо розпізнати в тексті та під час спілкування.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Серебрянська А. О. Іспанська мова для початківців / А. О. Серебрянська, Т. М. Серебрянська. – Вінниця: Нова книга, 2012. – 540 с.
2. Dooley J. Grammarway 4 / J. Dooley, V. Evans., 1999. –276 с.
3. Types of Word Formation Processes [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ruf.rice.edu/~kemmer/Words/wordtypes.html
4. Словообразование / Word Formation [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://scholar.urc.ac.ru/courses/English/rref/wform.html.ru

В. В. Никоненко, Л. А. Кім

ЕМОТИВНІСТЬ У СЕМАНТИЦІ СЛОВА

Мова є засобом вираження певного сенсу. Використовуючи мову, людина обирає окремі одиниці мови – слова, зважаючи на їх значення. З поступовим розвитком традиційної граматики стало звичним розрізняти значення слова і «річ» або «речі», які «іменуються», «називаються» цим словом. Середньовічні граматики формулювали цю різницю так: форма слова (та частина dictio, яка характеризується як vox) позначає «речі» за допомогою «поняття», що асоціюється з формою у свідомості носія мови; і це поняття є значенням слова (його significatio).

Семантика являє собою нечітко детерміновану систему. Безпосереднім осередком семантики, де більш-менш легко її спостерігати, є повнозначне слово (наприклад, іменник, дієслово, прислівник, прикметник). Такі повнозначні слова зазвичай організовані за принципом «семантичного трикутника»:

зовнішній елемент (означаюче) – це послідовність звуків або графічних знаків, яка формує слово;

денотат (референт) – предмет дійсності (річ, явище, процес, ознака), який пов'язаний у свідомості і в системі мови з зовнішнім елементом (означаючим);

сенс (сигнифікат або означуване) – це поняттям або уявлення про цей предмет [4, 497].

© Никоненко В. В., Кім Л. А., 2017

Проте семантика мовного знака частіше за все відображає наївне поняття про речі, властивості, дії, процеси, події тощо. Найпростіший приклад розбіжності між наївними і науковими уявленнями дав ще Л. В. Щерба, який вважав, що спеціальні терміни мають різні значення в загальнолітературній і спеціальній мовах. Так, наприклад, пряма (лінія) визначається в геометрії як найкоротша відстань між двома точками. Але в літературній мові це, очевидно, не так. Прямою в побуті називається лінію, яка не ухиляється ні вправо, ні вліво (а також ні вгору, ні вниз) [7, 42].

Існують різні семантичні ознаки, які допомагають тлумачити та розрізняти слова. Можна виділити три групи семантичних ознак:

диференційні (семантичні компоненти в значенні слова, за якими воно протиставляється іншим значенням в межах певного тематичного кола слів);

інтегральні (семантичні компоненти в значенні слова, за якими воно не протиставляється ніяким іншим значенням в межах певного тематичного кола слів);

асоціативні або потенційні (несуттєві ознаки, за якими слово не можна ні протиставити, ні віднести до певного тематичного кола).

Що стосується асоціативних (потенційних) семантичних ознак, то для слова «блискавка», наприклад, такою ознакою є швидкість, для слів «дідусь» і «бабуся» – літній вік тощо. Врахування асоціативних ознак є важливим тому, що в багатьох випадках вони служать основою різних метафоричних переносів значення, наприклад, у виразі «швидкий як блискавка» або «дідусь» і «бабуся» при зверненні до незнайомих людей літнього віку [1, 7].

Сигніфікативний компонент утворює ядро лексичного значення, оскільки поєднує його диференційні ознаки, які дають змогу відокремити певний предмет або цілий клас такий предметів. Як видно, сигнифікативне значення розглядається в тому аспекті семіотичної теорії, який називається семантикою (вивчення відношення знаку до сенсу, розумового змісту). Тому цей тип значення можна вважати «власне семантичним» [2, 40].

Семантиці притаманні різні ознаки та характеристики. Однією з цих характеристик є емотивність. Проте вона притаманна семантиці лише деяких мовних знаків. Загалом, в лінгвістиці не існує повного й однозначного визначення поняття емотивності. В. І. Шаховський визначає емотивність як іманентно притаманну мові семантичну якість виражати системою своїх засобів емоційність як акт психіки, відображені в семантиці мовних одиниць, соціальні та індивіду-

альні емоції [6, 23]. Дослідник також зазначає, що емотивність – це емоційність в мовному значенні, тобто чуттєва оцінка об'єкту, вираз мовними або мовленнєвими засобами відчуттів, настроїв, переживань людини [5, 153].

Емоційна лексика виражає почуття і настрої людини, за значенням ця лексика поділяється на лексику, яка називає почуття і виражає відношення до явищ дійсності, позитивну і негативну. Емоційна лексика – це, передусім, декілька прошарків:

1) слова, що виражають почуття, які переживає сам мовець чи інша особа;

2) слова-оцінки, що кваліфікують річ, предмет, явище або з позитивного, або з негативного боку всім своїм складом, лексично;

3) слова, у яких емоційне ставлення до називаного виражається не лексично, а граматично, тобто особливими суфіксами і префіксами [3, 136].

За емоційним забарвленням розрізняють також лайливі та вульгарні слова, тобто емоційність слова розуміють як його стилістичні характеристики.

Розрізняють емотивні знаки, які виражають емоції, і параемотивні знаки, які називають і описують емоції в мові. Диференціацію знаків на емотивні і параемотивні здійснюють на основі їхніх семіотичних характеристик. Емотивні одиниці мають комплексний символічно-індексальний характер, а параемотивні − лише символічний, іноді символічно-іконічний.

Сучасні дослідники відзначають, що емотивність – це також і текстова категорія, підпорядкована інформативності або модальності, яка виражає емоційне ставлення адресанта (автора), його функції у тексті, дійових осіб, імовірність емоцій реального чи модельованого авторською свідомістю гіпотетичного читача щодо описуваних подій, явищ, персонажів, їхньої поведінки й аналізується за допомогою емоційно заряджених текстових компонентів (емоціогенних маркерів).

Як відомо, мова – це досить динамічна одиниця. Її лексичний склад не залишається у перманентному вигляді, а постійно змінюється. Динамізм емотивного компонента семантики також є важливим у цих процесах, проте на відміну від інших він не характеризується формуванням нових лексичних одиниць, а лише видозміною вже існуючих.

Під видозміненими одиницями слід розуміти появу нових (видозміну старих) значень лексичних одиниць. Поняття семантичного варіанта застосовується до різних мовних явищ: від компонентів фразеологічних одиниць, що можуть заміщати один одного у складі фразеологізмів, до оказіонального, індивідуально-авторського вживання мовних одиниць. При цьому необхідно наголо-

сити, що такі зміни є дуже швидкими. А отже, лексичний стан будь-якої мови потребує постійного дослідження – на певному синхронному зрізі та в діахронії.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю. Д. Апресян // Избранные труды. – М., 1995. – Т. 1. – С. 3–69.
2. Воронина Т. М. Актуальные проблемы семантики и ее представления в словарях. / Т. М. Воронина. — Этап I. Семантика. — Екатеринбург: Уральский государственный университет им. А.М. Горького, 2008. — 218 с.
3. Галкина-Федорук Е. М. Современный русский язык. Лексика : учеб. пособ. для высш. учеб. заведений / [Е. М. Галкина-Федорук]. – М. : МГУ, 1954. – 204 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В.Н. Ярцева]. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с.
5. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе (на материале английского языка): дисс. … доктора филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / В. И. Шаховский. – М., 1988. – 402 с.
6. Шаховский В. И. Типы значений эмотивной лексики / В. И. Шаховский // Вопросы языкознания. М. : Наука, 1994. – № 1. – С. 20–25.
7. Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике / отв. ред. М. И. Матусевич; Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. — Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1958. – Т. 1. – 182 с.

О. О. Новікова, С. А. Ганжа

СЕМАНТИКА І ФУНКЦІОНАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ ЕТИКЕТНИХ ОДИНИЦЬ У ПРИВАТНОМУ ЛИСТУВАННІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Творчість Лесі Українки відіграла вагому роль у становленні української літератури. Вона засвідчила появу нових жанрів, закріплення психологічного аспекту у творах а також укорінення в літературі нового бачення, течій модернізму. Проте, Леся Українка цікава не лише як талановита письменниця. Привертає увагу її особистість, що вражає мужністю, сумлінною працею, незламною вірою у власні ідеали. Ці і набагато більше якостей можуть відкритися під час дослідження приватного листування письменниці. Перед нами постає не

художнє зображення внутрішнього світу ліричних героїв, а емоції, ідеї, міркування, погляди на життя самої авторки.

Епістолярний стиль загалом, має велике значення в мові. Він засновується на вивченні письмових комунікацій між людьми, що багато в чому відрізняється від звичного аналізу спілкування. Листи накопичують у собі характер, світосприйняття, ідеали і погляди. Вони дають змогу простежити життєвий шлях людини в різноманітних його проявах.

Етикет мови є свідченням культури особистості, її поваги до самої себе та до осіб, які її оточують. На сьогодні деякі люди нехтують правилами етикету, вважаючи їх непотрібними і марною тратою часу. Проте дослідження етикетних одиниць доводять їхню важливість у становленні гармонійної особистості, яка може проявити себе в соціумі.

Епістолярний стиль – функціональний різновид літературної мови, який обслуговує письмові приватні або приватно-офіційні стосунки; здійснює апелятивну функцію мови, що полягає у зверненні до адресата з бажанням розповісти йому про певні події, інформувати про щось, викликати почуття, співзвучні з емоційним налаштуванням автора. Листування поділяється на офіційне (службове) та неофіційне (приватне). Крім листів, до епістолярного стилю відносять щоденники, мемуари, записники, нотатки, календарі [8, 13].

Дослідниця М. Х. Коцюбинська розглядає розвиток епістолярного стилю, починаючи з його витоків. Вона виокремлює декілька теорій науки про епістолографію: лист-мовлення, лист-напівдіалог, лист-розмова, лист-сповідь [3, 13].

Класична теорія листа розрізняє такі його риси як специфічного роду літератури: утилітарна вартість, писемна форма, неприсутність (метафізична-«присутність») адресата, тон безпосередності; адресат як «співавтор», лист як «суб'єктивна дійсність автора». Якщо перші формальні риси листа сприймаються стало і природньо, то дві останні потребують особливої уваги. Адже саме в цьому – неповторність листа, його специфіка, його «душа» [3, 13].

У розділі «Український епістолярій – доля і значення» дослідниця розглядає особливості розвитку епістолярного стилю на теренах України. М. Х. Коцюбинська відзначає, що «в історії української культури епістолярний вид висловлювання мав особливе значення з огляду на характер її розвитку, на колоніальне й напівколоніальне минуле України, на мовні й інші заборони, брак умов для вільного обміну думками. В листах українських діячів порушувався

© Новікова О. О., Ганжа С. А., 2017

надзвичайно широкий спектр суспільно-політичних проблем (подекуди відтісняючи на задній план особисті моменти), адже бракувало трибуни для висловлення і вільного обговорення їх». Витоки подібного погляду можна спостерігати і у висловленнях Івана Франка, який у відомому листі до А. Кримського (лютий 1894) писав: «Листи навіть невеличких писателів можуть мати значення для історії літератури і суспільності, а щодо українських писателів, як знаєте, тисячі обставин причиняються, щоб життя і розвій їх прислонити тайною» [3, 17].

На сьогодні відомо, що епістолярна спадщина Лесі Українки складає понад 750 листів. Відомо понад 40 адресатів Лесі Українки, серед них листи до її найближчого родинного (мати, батько, брати, сестри, родина М. П. Драгоманова) та літературного оточення (І. Я. Франко, М. І. Павлик, О. Ю. Кобилянська, В. С. Стефаник, О. С. Маковей, М. М. Коцюбинський, А. Ю. Кримський).

Дослідниця Л. О. Гаєвська зазначає: «Великій поетесі було притаманне особливо гостре відчуття й розуміння мистецтва як історичної діяльності, як способу духовно-практичного освоєння навколишнього світу". Наведемо приклад листа Лесі Українки до Івана Франка: «…наші слова стають нашими ділами і судять нас люди «по ділах наших», а над ким того фатуму нема, той базікає собі, скільки схоче, і ніхто з нього нічого не питає» [6, 18].

Письменниця прагнула до повного оновлення в літературі, відходження від інтерпретацій минулих часів, втілення нових ідей і мотивів. О. Ковальова зазначає: «Леся Українка одна з перших запровадила поняття модернізм (1899) в українській літературі, послідовно обстоювала право на його існування у полеміці з народницькими опонентами, переконувала всіх, що ніколи не зречеться «прапора модерністичного» [2, 51].

Серед примітних рис листів Лесі Українки можна відмітити самоаналіз. Захоплює те, як в самокритиці співіснує адекватна оцінка власних праць та прагнення до вдосконалення. М. Коцюбинська зазначає: «В листах до Франка, Кримського, Кобилянської – спроба оцінки власної творчості, унікальна тим, що поєднує природну самооцінку і критичний погляд мовби збоку». Леся Українка сама бачила недоліки своїх творів, але вона вважала, що «поправляти давно написану і скінчену річ дуже трудно, бо вже ніяк не можна погодити тодішньої течії думки з теперішньою» [3, 169].

Науковець Н.П. Плющ визначає мовленнєвий етикет як спеціальні (лексичні, морфологічні, синтаксичні) засоби вираження ввічливості, спеціальні етичні мовні формули, що утворюють у кожній конкретній мові цілу систему.

Це насамперед такі усталені мовні формули, що вживаються при зав'язуванні, підтриманні та припиненні контакту між людьми. Сам же мовний етикет включає, крім власне етикетних мовних формул, ще й соціально-мовні символи етикетного рівня, форми питань, що використовуються у певних соціально-культурних групах [7, 92].

У листуванні Лесі України можна зустріти різноманітні етикетні одиниці. На початку листа: звертання із епітетом на позначення позитивного ставлення: «**Любі** мої родичі» [6, 20–21]; «Любий Михайлику» [4, 68–76]; «**Дядино моя дорога**! Спасибі Вам за Ваш прихильний лист» [4, 145–147]; звертання у формі етикетної одиниці, що висловлює пошану: «**Високоповажний** пане» [4, 67–68]; «**Вельмиповажана** пані Ольго Федорівно» [4, 89–90]; «**Високоповажний** добродію» [4, 115–118]; «**Вельмиповажаний** добродію» [4, 132–133].

У листах також можна спостерігати використання етикетних одиниць зі значенням привітання і побажання на початку: «Люба Олесю! **Поздоровляю** тебе і мамочку-голубочку з іменинами, **бажаю вам щастя, долі і слави по сей і по той бік кордону**» [4, 97–98]; «**Щиро поздоровляю** Вас і Ліду з малим Лідиком. **Нехай він росте своїй країні на славу та родині на втіху**» [4, 44–46].

Мовні особливості основного тексту листів: етикетні одиниці із значенням подяки: «**Дякую Вам за подарки**, що Ви нам прислали, чулки на мене прийшлися добре» [4, 18–19]; «Тепер мені зостається **перепросити** Вас за прийдешні клопоти та **подякувати** за добру волю, з якою Ви беретесь мені помагати вийти на світ з моїми піснями» [4, 132–133]; етикетні одиниці із значенням прохання: «Звичайно, се занадто ідеальний проект, але, **чи не змогли б Ви** його літом як-небудь спробувати? Та певне, ви се й без мене знаєте, **тільки не гнівайтесь за мою щиру раду**» [4, 134–135]; Етикетні одиниці що висловлює емоцію розчарування: «**Шкода, та й ще шкода**, що справа все-таки зле стоїть, як кажете…» [4, 103–106]; «**Мені сердечно шкода**, наприклад, молоденького поета Кримського» [4, 129–132]; «**Шкода мені**, що я не можу побачити Вашого видання Гейне» [4, 132–133]; «**Дуже шкода**, що-сьте не написали просто до мене, бо мені цікаво було б довідатись, чи дійшла до Вас та коректа, що я посилала Вам, вертавши з Петербурга» [5, 180–181].

У тексті прощань можна виявити: використання етикетної одиниці у формі побажання при завершенні листа: «**Бувайте здорові, міцно стискаю Вашу руку**!» [4, 164–165]; етикетні одиниці із значенням привітання: «Бувайте здорові. Цілую вас всіх і **вітаю щиро**» [4, 175–176].

Отже, розглядаючи листи Лесі Українки, можна зробити висновок, що вони є дзеркалом її особистості. Також вони висвітлюють характер її творчої натури, допомагають більше дізнатися про внутрішній світ та літературні погляди письменниці. Цей приклад неодноразово свідчить про важливість дослідження епістолярного стилю і його впливу на інші сфери розвитку мови.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Гаєвська Л. О. Леся Українка про специфіку мистецтва / Л. О. Гаєвська // Рад. літературознавство. – К. : Рад. літ, 1982. – № 4. – С. 41–47.
2. Ковальова О. Леся Українка: вибір модернізму / О. Ковальова // Дивослово. – К. : Дивослово, 2004. – № 10. – С. 51–54.
3. Коцюбинська М. Х. «Зафіксоване і нетлінне»: Роздуми про епістолярну творчість / М. Х. Коцюбинська. – К. : Дух і літера. Харківська правозахисна група, 2001. – 300 с.
4. Леся Українка. Зібрання творів у 12 тт. – К. : Наукова думка, 1978, т. 10. – 532 с.
5. Леся Українка. Зібрання творів: У 12-ти т. – К. : Наукова думка, 1979, т. 11. – 478 с.
6. Леся Українка. Зібрання творів: У 12-ти т. – К. : Наукова думка, 1979, т. 12. – 694 с.
7. Плющ Н.П. Формули ввічливості в системі українського мовного етикету / Н.П Плющ // Українська мова і сучасність. – К : НМК ВО, 1991. – С. 90–98.
8. Рижко О. М. Практична стилістика: навчальний посібник / О. М. Рижко. –К. : НАУ, 2010. – 320 с.

А. Ю. Ноздря, Н. Г. Майборода

ПОБУТОВА ЛЕКСИКА У ПОВІСТІ Д.ЯВОРНИЦЬКОГО «ПОМІЖ ПАНАМИ»

Лексика художніх творів Д. Яворницького багата й різноманітна. Він прагнув усебічно відтворити народне життя, а це спонукало до використання всіх лексичних ресурсів національної мови. Д. Яворницький уважав, що тільки шляхом старанного студіювання народної словесності, у тісному зв’язку з побутом народу можна зрозуміти його «душу і серце». За справедливим зауваженням академіка Л. Булаховського, часто «етнографічний матеріал саме і є той ключ, з

© Ноздря А. Ю., Майборода Н. Г., 2017

допомогою якого лінгвіст-етимолог відкриває для себе і для тих, хто цікавиться його роботою, ті зв'язки матеріальних мовних асоціацій, які справді існували в житті і які без допомоги відповідного етнографічного матеріалу відтворювались би при етимологізуванні тільки суб'єктивно-гіпотетично, намацувались би, а не встановлювались би впевнено на основі надійного матеріалу» [2, 84]. Прибічник етнографізму, шанувальник деталей, точного відтворення побуту, Д. Яворницький й у своїх художніх творах залишався етнографом. Свої прозові твори він вважав «прямо-таки етнографією», «списаною з живих людей» [4, 254]. Збірку оповідань «Поміж панами» автор назвав «малюнки з життя».

Метою нашої роботи є дослідження побутової лексики у повісті Дмитра Яворницького «Поміж панами». Для цього необхідно виконати такі завдання: виокремити лексико-семантичні групи побутової лексики у творі, а також дослідити стилістичні особливості їх використання.

Побутовою лексикою дослідники називають слова, що є назвами предметів, явищ із різних галузей побуту, господарства [3, 129]. Н. Бабич уживає термін «специфічна побутова лексика», зазначаючи, що це лексика, яка характерна для певної історичної доби, тієї чи іншої соціальної групи і яка має особливий колорит історичного минулого або сучасного життя [1, 55].

Найпоширенішою у тексті твору «Поміж панами» є група найменувань одягу, головного вбрання, взуття (а також їх деталей) різних соціальних верств тогочасного суспільства: *штани, сукні, сорочки, галстук, шаль, кожух, пальто, хустка, капелюх, картуз, шапка, панчоха, чоботи, ботфорти, кишеня, комір, підтяжка, халяви*. Розкішне вбрання та жіночі прикраси детально описано з характеристикою якісних ознак, вказівкою на дорогу тканину, різноманітне оздоблення: *«Галя швидко накидає на плечі князівни **легку, пухку, коштовну ротонду»*** [5, 497]. Деталізації опису сприяє використання родовидових відношень між словами: *«До такого зросту ще й **вбрання: каптан** з високим, стоячим **коміром**, на два вуси ззаду, з **бабками** та **гапликами** спереду, **шапка** на голові висока та гостра-гостра, така, що й грім не влуче»* [5, 548].

Досить поширеною є також група назв будівель та їх частин, пов'язаних із сільським побутом та господарюванням. Серед них можна виокремити назви житлових приміщень: *хатина, флігель, будинок, опочивальня, вітальня, зала, господа, прихожа, галерея, кімната, мезонін, віконниці, наличники, балкон;* назви господарських будівель та споруд: *клуня, обора, голубник, хлів, колодязь, курінь, кухня, горище, погріб, стріха, піч, тин, стайня, комора, саж, млин, хвіртка, ворота;* назва будівель – закладів певного спрямування: *корчма, шинок,*

крамниця, лазня, каземат. Д. Яворницький також вживає назви хатніх речей та їх частин: *віник, рядно, подушка, скриня, ослін, цеберка, відро, стілець, лава, лежанка, ліжко, лежак, канапа, комод, підлокітник.*

Для зображення негативної характеристики Д. Яворницький вдається до детальних описів господарського інвентаря, змальовуючи занепад домашнього господарства одного з персонажів оповідання «Великі земські діячі, або Пани Сонцелови»: *«І ото в середині тієї повітки поскладано було усяке хліборобське орудіє: дерев'яний, так званий український* ***плуг****; далі рамсоновський плуг на шість пар волів; потім, щось таке схоже чи на англо-болгарський, чи на саковський, чи на геновський плуг, а чи на всі три вкупі, видимо зроблене власним майстром і у власній кузні; потім дерев'яні* ***рала***, ***букарі***, ***борони*** *ще з дерев'яними, замість залізних, кілками; дерев'яні* ***лопати*** *для віянки»* [5, 523]. Означення *«рамсоновський», «англо-болгарський», «саковський», «геновський»,* використані для порівняння з *«українським дерев'яним»*, підкреслюють недосконалість названих сільськогосподарських інструментів.

Досить поширеною є тематична група, до якої входять назви страв та напоїв: *вареники, чай, проскурка, борщ, каша, булка, сухарі, бублики, молоко, суп, оселедець, кнельки, пиріжки, горбушка, скоринка, лушпайка, вино, горілка, квас, мелясівка;* а також харчових продуктів, із яких вони виготовлені: *масло, цукор, борошно.* Іноді описи досить інформативні, з указанням сортів та видів продукції, відтворюють не тільки різноманітність страв, а й вказують на соціальний стан і рівень життя персонажа, який їх уживає: *«нарізати* ***молодої лососинки*** *та* ***баличка****», «поставити свіжої* ***зернястої****, без волоконець,* ***ростовської****, або ще смачніше* ***петровської ікриці****»* [5, 494].

Сільське господарство неможливе без домашніх тварин та птахів, і назви їх використані у творах Д. Яворницького: *качка, гуска, індик, півень, курка, квочка, порося, корова, бугай, жеребець*. Саркастично зображуючи надмірне захоплення пана Шпаківського (оповідання «Собачий хутір і його вельможний пан Цуцало») розведенням собак, автор подає довгий ланцюжок назв собачих порід: *«Тут тобі:* ***вівчарки, сибірські лайки, муцики, хорти, гончаки, меделяни, британи, такси, бернари, келенджоги, бульдоги, фокстер'єри, кінгчарлси*** *і інші»* [5, 456]. Як бачимо, в одному ряду подано як загальновживані назви, так і розмовні (*муцик* – мопс), а також незареєстровані ні в сучасних, ні в словниках того часу – *британ, бернар, келенджог.*

Д. Яворницький уводить в мовну тканину твору назви порід коней: *«Добродії, ви бачили того* ***сементала****? Трясця то, а не* ***сементал****! ... Ти розпізнаєш*

справжнього ***сементала*** *від* ***холмогора****?» - «Та нехай він тобі западеться, той* ***сементал****! Розпізнай, який у мене у стайні стоїть жеребець. Найчистіший* ***арден****!»*[5, 529]. Зображувані пани легко оперують сільськогосподарською термінологією, щоб створити образ багатого й досвідченого господаря. Але такими вони є лише у власній уяві.

Для відтворення різноманітних сторін життя селян автор використовує народні назви танців і пісень: *«Хіба ушкварити ще* ***полтавочки****, або* ***торбини****, або ж жидівського* ***тріндика****?»* [5, 447]. Словник сучасної української мови не фіксує слів «полтавка» і «торбина» в ужитому значенні.

Серед інших лексем виокремлюємо також назви речовин та матеріалів (*прядиво, сургуч, сталь, шовк);* назви звичаїв, обрядів (весілля, заручини, похорон); назви транспортних засобів, використовувані на той час, та їх частин (*екіпаж, бричка, хура, голобля);* назви предметів побуту, меблів, посуду *(серветка, скриня, ослін, стілець, казан, миска, тарілка).*

Аналіз лексичного матеріалу свідчить про те, що Д. Яворницький в основному орієнтувався на живе народне мовлення жителів Слобожанщини, звідки він був родом. Лексика його творів є засобом відтворення національного колориту, створення психологічної й соціальної характеристики персонажів. Найбільш характерною ознакою оповіді Д. Яворницького є тяжіння до побутописання, тому найактивніше в авторському словнику функціонує лексика, пов'язана із селянським побутом, працею, вживання її підпорядковується конкретним авторським настановам.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови: Навч. посібник / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 2003. – 432 с.
2. Булаховський Л. А. Стосунки мовознавства з іншими науками / Л. А. Булаховський // Мовознавство. – 1967. – № 5. – С. 82-86.
3. Єрмоленко С. Я., Бибик С. П., Тодор О. Г. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / За ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Либідь, 2001. – 244 с.
4. Лист Д. І. Яворницького до Є. Х. Чикаленка від 21.01.1909 // Епістолярна спадщина академіка Д. І. Яворницького. Вип. 4 : Листи Д. І. Яворницького до діячів науки і культури. – Д.: АРТ-ПРЕС, 2005. – 500 с.

5. Яворницький Д. І. За чужий гріх: Роман, повість, малюнки з життя / Д. І. Яворницький. – Д.: Січ, 2006. – 600 с.

Н. С. Носик , Л. О. Глухова

ДЕЯКІ СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИЧНОЇ ОДИНИЦІ ACADEMIC YEAR В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Освітній процес являється одним із найважливіших етапів самовизначення в кожному суспільстві. У сучасній Україні система освіти знаходиться в постійному розвитку та відновленню. Наша країна має чіткий орієнтир на прикладі освітніх закладів Європи. Здійснюється модернізація в освіті та практичне приєднання до Болонського процесу. Задля покращення умов навчання, наша країна намагається відповідати всім європейським вимогам в освітній діяльності.

Одним з таких понять є academic year (академічний рік). Поняття академічний рік визначають як період занять від їхнього початку й до кінця у вузах (як правило, 8-10 місяців).

Необхідно наголосити, що academic year є не просто лексичною одиницею, котра вербалізує період занять в навчальних закладах в сучасній англійській мові, це концепт, який має доволі розгалужену семантичну структуру та включає в себе образи, асоціації та процеси, вони також пов’язані з процесом навчання в освітніх закладах.

Лексико-семантична система - одна з найскладніших мовних систем, що зумовлено багатовимірністю її структури, неоднорідністю її одиниць, різноманітністю відображених у них відношень і відкритістю для постійного поповнення новими одиницями (словами та значеннями). Своєрідність її також в тому, що вона на відміну від інших мовних систем (фонологічної і граматичної) безпосередньо пов'язана з об'єктивною дійсністю, віддзеркаленням якої вона є [2].

Метою цієї статті є виявлення семантичних особливостей лексичної одиниці в сучасній англійській мові.

Для виявлення когнітивних особливостей лексичної одиниці *academic year* було проведено семантичний аналіз, що її вербалізує у сучасній англійській мові – *academic year.*

© Носик Н. С., Глухова Л. О., 2017

Аналіз відібраних дефініцій лексичної одиниці *academic year* дав змогу виокремити в її семантичній структурі сім лексико-семантичних варіантів (ЛСВ):

ЛСВ 1 - *the period of the year during which students go to school or university. (період року, протягом якого студенти йдуть в школу або університет).*

ЛСВ 2 - *The period of the year during which students attend school or university, usually reckoned from the beginning of the autumn term to the end of the summer term. (Період року, під час якого студенти відвідують школу або університет, як правило, відраховується з початку осіннього семестру до кінця літнього семестру).*

ЛСВ 3 - *the period of time each year when the school is opened and people are studying. (період часу, щороку, коли відкрита школа і люди вчаться).*

ЛСВ 4- *the annual period of sessions of an educational institution usually beginning in September and ending in June. (щорічний період сесій навчального закладу, як правило, починається у вересні і закінчується в червні).*

ЛСВ 5 - *the customary annual period of instruction at a college, university, etc., running approximately from September to June. (звичайного період року навчання в коледжі, університеті і т.д., котрий триває приблизно з вересня по червень).*

ЛСВ 6 - *is a period of time which schools, colleges and universities use to measure a quantity of study. (це період часу, школи, коледжі та університети використовують для вимірювання кількості дослідження).*

ЛСВ 7 - *the period of the year during which students attend school or university. (період року, протягом якого студенти відвідують школу або університет).*

На основі вищезазначеного можемо стверджувати, що лексична одиниця *academic year* є полісемантичною, а всі ЛСВ, які складають її семантичну структуру, взаємопов'язані між собою та доповнюють одне одного. Всі вони є залежними одна від одної та мають схожі аспекти одного й того ж явища – академічний рік.

На другому етапі було досліджено ієрархічну структуру кожного ЛСВ полісемантичної лексичної одиниці *academic year*. В ході аналізу було встановлено, що в ній містяться семи різного характеру, які становлять певну ієрархію.

Для виявлення компонентів ієрархічної структури кожного ЛСВ досліджуваної лексичної одиниці ми використовуємо класичну модель, яка була роз-

роблена В. Г. Гаком. Згідно типології вченого, ієрархічна структура кожного ЛСВ складається з трьох типів сем:

архісема, яка є родовою, інтегральною семою;

диференційні семи, які є семами видового значення;

потенційні семи, які відбивають побічні характеристики позначуваного об'єкта [1, 95].

На останньому етапі дослідження було проаналізовано семантичну структуру кожного ЛСВ лексичної одиниці *academic year* в сучасній англійській мові, тобто виділено архісему, диференційні семи та потенційні семи, та упорядковано їх в набори сем – семеми. Таким чином, семантичну структуру полісемантичної лексичної одиниці *academic year* в сучасній англійській мові можна представити у вигляді сімох семем:

Семема 1:[the period of the year] [(період року)] (архісема) : [during which students go to school or university][(протягом якого студенти йдуть в школу або університет)](диференційна сема)

Семема 2:[The period of the year][(Період року)] (архісема) :[during which students attend school or university] [(під час якого студенти відвідують школу або університет)] (диференційна сема): [usually reckoned from the beginning of the autumn term to the end of the summer term] [(як правило, відраховується з початку осіннього семестру до кінця літнього семестру)](потенційна сема)

Семема 3:[the period of time each year][(період часу, щороку)] (архісема) :[when the school is opened and people are studying][(коли відкрита школа і люди вчаться)](диференційна сема)

Семема 4:[the annual period of sessions of an educational][(щорічний період сесій навчального закладу)] (архісема) :[institution usually beginning in September and ending in June][(як правило, починається у вересні і закінчується в червні)](потенційна сема)

Семема 5:[the customary annual period] [(звичайного період року навчання)] (архісема): [of instruction at a college, university, etc.][(в коледжі, університеті і т.д.)](диференційна сема):[running approximately from September to June][(котрий триває приблизно з вересня по червень)](потенційна сема)

Семема 6:[is a period of time][(це період часу)](архісема): [which schools, colleges and universities use to measure a quantity of study] [(школи, коледжі та університети використовують для вимірювання кількості дослідження)](диференційна сема)

Семема 7:[the period of the year][(період року)](архісема):[during which students attend school or university][(протягом якого студенти відвідують школу або університет)](диференційна сема)

Таким чином, лексична одиниця *academic year* у сучасній англійській мові є полісемантичною. План її змісту представлений сімома лексико-семантичними варіантами, семантична структура кожного з яких є ієрархічно впорядкованою та містить архісему, диференційну та потенційну семи. На нашу думку, дослідження повинне бути направлене на виявлення сукупностей значень, у яких використовується представлена лексична одиниця в сучасній англійській мові, це дасть змогу розкрити польову та фреймову структури концепту ACADEMIC YEAR в сучасній англійській мові.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Гак В. Г. К проблеме гносеологических аспектов семантики слова / В. Г. Гак // Вопросы описания лексико-семантической системы языка :науч.конф., 16-18 ноября 1971 г.: тезисы докл. – М., 1971. – Ч.1. – С. 94-96
2. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – П. : Довкілля-К, 2011. – 844 с.

О. О. Отришко, О. К. Степаненко

КОГНІТИВНА СКЛАДОВА У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНО КОМПЕТЕНТНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ©

Стратегічні завдання освіти в Україні – створити умови для досягнення якісно нового рівня знань державної та інших мов, розробити нові підходи до навчання української мови. Зростання соціальної ролі учня, його активне творче самовиявлення зумовлюють необхідність формування комунікативно компетентної мовної особистості. В умовах модернізації змісту національної освіти, пошуку нових освітніх парадигм, орієнтованих на розвиток всебічно освіченої, творчої особистості, особливого значення набуває реалізація в педагогічній практиці саме компетентнісного підходу.

Компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Основними групами компетентностей, яких

© О. О. Отришко, О. К. Степаненко, 2017

потребує сучасне життя, є: соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку та самоосвіти, предметні (галузеві) [4, 3].

Мовна компетентність – складне й багатогранне поняття. Мовленнєва компетентність є різновидом комунікативної і означає здатність людини до практичного використання знань про мову в процесі спілкування – з певною усвідомленою метою, у визначених мовленнєвих ситуаціях та полягає у сформованості вмінь і навичок користування мовною компетентністю в усній чи писемній формі, у конкретних мовленнєвих ситуаціях [3, 6]. Сучасна мовна освіта, зорієнтована на компетентнісну модель, збільшує її результативний компонент, визначає переміщення акцентів з накопичення обсягу мовних знань на цілеспрямований розвиток мовної компетентності як інтегрованої якості особистості.

Проблеми розвитку комунікативної лінгвістики та формування комунікативної компетенції висвітлено у працях мовознавців: Н. Бабич [1], Ф. Бацевича [2], О. Яшенкової [13] , Л. Мацько [7], Г. Почепцова [10], О. Селіванової [12] та інших.

Компетентнісний підхід забезпечує формування низки компетенцій, якими має оволодіти кожен мовець. Успіх комунікативної компетенції великою мірою залежить від компетенції адресата і адресанта. Виділяють чотири її типи:

1) предметну компетенцію (розуміння предметного (феноменального) світу, тобто його складових, їхніх системних і структурних зв’язків, функцій, тенденцій розвитку і змін); 2) культурну компетенцію (орієнтація в базових елементах культури); 3) мовну компетенцію; 4) комунікативну компетенцію [2, 122].

На думку М. Пентилюк, комунікативна компетенція складається з: мовленнєвої компетенції (уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями); мовної компетенції (знання одиниць мови та правил їх поєднання); предметної компетенції (уміння на основі активного володіння загальною лексикою відтворювати у свідомості картину світу); прагматичної компетентності (здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функціонально-стилістичних різновидів мовлення). Комунікативна методика зорієнтована на посилення практичної спрямованості змісту навчання мови, надання пріоритету формування умінь і навичок спілкуватися в різних сферах соціального життя [9, 215].

Практичне навчання мови здійснюється з урахуванням особливостей когнітивної діяльності учня, безпосередньо пов'язаної із здобуванням, організацією і використанням знань у самому процесі набуття професійної мовної компетентності, з особливостями їхнього спілкування.

Сутність поняття «комунікативно-когнітивна» компетентність розкривається у здатності мовців розуміти і продукувати усталені в мові висловлювання та засвоювати нові з метою активного практичного використання у різноманітних мовленнєвих ситуаціях, у тому числі й професійному спілкуванні. Дефініцію зазначеного терміна в основному визначають як знання усталеної системи певної мови і правил її використання та реалізацію цих знань у численних комунікативних актах [2, 12].

У межах когнітивної складової розвиваються відповідне професійне абстрактне, системне, критичне мислення, здатність до швидкого сприйняття інформації та її обробки, здатність об'єднувати дані з різних областей. Когнітивна складова формування мовної компетентності реалізовується шляхом прояву мовленнєвого досвіду, здатності до пізнання та самопізнання життя засобами мови, набуттям індивідуального життєвого досвіду за допомогою засобів мови та наявності фонових знань (знання суміжних галузей знань) [6, 202].

Комунікативна компетентність як головна ознака мовної особистості формується в процесі професійного мовленнєвого спілкування. Увага до лінгвістичних, психологічних, соціолінгвістичних, психолінгвістичних і дидактичних чинників визначає значущість концепцій комунікативної та когнітивної методик навчання української мови [9, 5].

Під когнітивною методикою розуміють «сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу й певного результату створення образу світу в уяві кожного» [8, 126].

Когнітивна та комунікативна методики спрямовані на виконання головного завдання мовної освіти в сучасних умовах – формування комунікативної компетенції того, хто вивчає мову, і цілком відповідає загальноєвропейським орієнтирам із питань мовної освіти.

Таким чином, модель інноваційного простору розглядає застосування певного виду інновацій як портал, через який реалізуються активні види розумової діяльності: спостереження, аналіз, складання алгоритмів (логічних ланцюжків), самостійний пошук інформації, графічні організатори, різні види творчих робіт.

Отже, виділені у лінгводидактиці компетенції підпорядковуються комунікативному підходу, завданням якого є формування комунікативної компетентності особистості, здатної вільно висловлюватися із будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якості свого мовлення. Сучасна лінгводидактика набирає обертів саме в цьому напрямі, оскільки активно формується когнітивно-комунікативна методика викладання мови, суб'єктом якої є мовна особистість учня (студента). Тому, пріоритетним залишається питання формування комунікативної компетентності як провідного компонента структури загальної підготовки й розвитку особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів: Світ, 1990. – 232 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 344 с.
3. Волкова І. В. Мовні й мовленнєві компетентності: теоретико-методичний аспект / І. В. Волкова // Актуальні проблеми слов'янської філології: міжвузівський зб. наук. статей «Лінгвістика і літературознавство». – Ніжин: Аспект-Поліграф, 2007. – Випуск 14. – С. 6–12.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Дивослово. – 2004. – № 3. – С. 76–81.
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
6. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, П. Г. Лузина; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М. : Изд-во МГУ, 1996. – 245 с.
7. Мацько Л. І. Матимемо те, що зробимо. До питання формування мовної культури / Л. Мацько // Дивослово. – 2001. – № 9. – С. 2–3.
8. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за ред. М. І. Пентилюк / М. І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2009. – 400 с.
9. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей / М. І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2011. – 256 с.
10. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації / Г. Г. Почепцов. – К.: ВЦ «Київський університет», 1999. – С. 75–126.

11.Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 96 с.
12.Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля – К, 2008. – 712 с.
13.Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. / О. В. Яшенкова. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 312 с.

Т. В. Павленко, В. В. Зайцева

ВЛАСНІ ТА ЗАГАЛЬНІ НАЗВИ ЯК СКЛАДНИКИ МЕТОНІМІЧНИХ ЗСУВІВ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ ГАЗЕТИ)

Мова сучасних ЗМІ потребує глибокого аналізу, адже саме вони відіграють важливу роль у формуванні мовних стандартів, створенні й поширенні мовних стереотипів. Тексти друкованих мас-медіа чинять потужний вплив на зміни в сучасній мові. Тому дослідження мовних прийомів, якими послуговуються журналісти під час створення тексту, залишаються *актуальними* для лінгвістів.

Продуктивним засобом вторинної номінації та стилістичної виразності, що активно функціонує на шпальтах сучасних газет, є метонімія, що й стала *об'єктом* нашої розвідки.

Предмет дослідження – власні та загальні назви як складники метонімічних зсувів у сучасних засобах масової інформації (на матеріалі українськомовних газет «Голос України», «Демократична Україна», «Культура і життя»).

Мета статті – розглянути специфіку власних і загальних назв як складників метонімічних зсувів у сучасних ЗМІ. Поставлена мета вимагає розв'язання таких завдань:

1) опрацювати наукову літературу з теми; з'ясувати теоретичні аспекти роботи;
2) проаналізувати обрані друковані періодичні видання;
3) виокремити метонімічні зсуви з власними та загальними назви в тексті джерел;
4) встановити, які типи метонімічних переносів є продуктивними в аналізованих ЗМІ;
6) акцентувати увагу на функційній специфіці метонімічних перенесень у газетах «Голос України», «Демократична Україна», «Культура і Життя».

Мовознавчий термін «метонімія» (від гр. metonymia – перейменування) має два значення: це «семантичний процес, при якому форма мовної одиниці

© Т. В. Павленко, В. В. Зайцева, 2017

або оформлення мовної категорії переноситься з одного об'єкта позначення на інший на основі певної їх суміжності, дотичності (просторового, часового, атрибутивного, каузального та ін. характеру) під час відображення у свідомості мовця», а також – «похідне значення мовної одиниці, утворене таким чином» [5, 339]. Лінгвіст О. Тараненко співвідносить метонімію і еліпсис, акцентуючи увагу на тому, що хоч «метонімічний перенос кваліфікується як скорочення, згортання словосполучення у слово, оскільки метонімічне значення слова може дорівнювати значенню цілого словосполучення», проте, на думку мовознавця, не кожна метонімічна модель є конденсованим словосполученням [4, 29]. Мовознавець В. Зайцева виокремлює типи метонімічних перенесень на основі семантичних відношень: «1) локальні (просторові); 2) темпоральні; 3) атрибутивні; 4) каузальні (причиново-наслідкові)» [2, 10].

В українській мові лексеми на позначення предметності, тобто іменники, за лексичним значенням і граматичними ознаками поділяють на дві групи: власні й загальні назви. Загальні назви, за визначенням автора «Словника лінгвістичних термінів», – «узагальненні найменування однорідних предметів, опредметнених дій, станів» [1, 91]. Власні – «служать для позначення окремих осіб чи предметів, виділених з ряду однорідних» [1, 91]. Дослідниця О. Суперанська виділяє три основні ознаки, які дають змогу розмежувати власну та загальну назви: «1) ім'я дається індивідуальному об'єкту, а не класу об'єктів, які мають межу, характерну для всіх індивідів, і входять у цей клас; 2) за допомогою власної назви об'єкт завжди чітко визначений, обмежений, окреслений; 3) власна назва не пов'язана з поняттям і не має на рівні мови чіткої й однозначної конотації» [3, 324].

Проаналізувавши мову друкованих ЗМІ, дійшли висновку, що власні назви є активнішими складниками метонімічних зсувів. Найпродуктивнішою у цьому разі є локальна метонімія, яка реалізується за такими моделями:

1) Територія, населена людьми (країна, місто) → люди, що живуть на цій території: *Землетруси не відпускають* ***Японію*** (ГУ, 2016 р., №74,. 7) – схема метонімічного перенесення: «назва країни» – «населення цієї країни»; ***Захід*** *недоотримав сироватки* (ГУ, 2016 р., №71, 12) – принцип метонімічного перенесення «територія» – «люди, які живуть на цій території»;

2) Територія (країна, місто) → керівні органи цієї території: ***Польща*** *робить усе можливе, щоб допомогти Україні на її шляху до спільної європейської інтеграції* (ГУ, 2016 р., № 41, 6); – метонімічний зсув відбувається за схемою: «країна» – «найвищі керівні органи цієї країни»;

3) Організація, політична партія → люди, які працюють у цій організації, партії: ***Міжнародний фонд культурного розмаїття*** *оголошує конкурс проектів на отримання фінансової допомоги* (КіЖ, 2016 р., № 9, 2) – перенесення відбувається за схемою: «назва фонду» – «люди, які працюють у цій організації»; *Центральний апарат* ***СБУ та НАБУ*** *в режимі секретності перевіряли закарпатську митницю, порушень не виявлено* (ГУ, 2016 р., № 53, 4) – перенесення відбувається за схемою: «орган державної влади» – «працівники цього органу»; ***«Народний фронт»*** *не допустить позачергових виборів* (ГУ, 2016 р., № 71, 2) – принцип метонімічного перенесення: «назва партії» – «представники партії»; *Торік* ***НАНУ*** *вдалося зберегти наявну систему цільових програм* (ГУ, 2016 р., № 69, 7) – модель метонімічного перенесення: «наукова, навчальна установа» – «працівники установи»;

4) Місце діяльності → люди, що здійснюють цю діяльність: *Приємно, що за ці роки* ***журнал «Крилаті»*** *отримав дві нагороди* (КіЖ, 2016 р., № 15, 6) – метонімічне перенесення відбувається за схемою: «назва періодичного видання» – «працівники цього видання»; ***Театр української традиції «Дзеркало»*** *поставив виставу за текстами Бориса Гуменюка* (КіЖ, 2016 р., № 9, 9) – перенесення відбувається за такою схемою: «назва театру» – «люди, які працюють у названому театрі»; *До 14 березня* ***музей «Духовні скарби України»*** *представляє художній проект Олени Рижих* (КіЖ, 2016 р., № 9, 15) – перенесення відбувається за схемою: «назва музею» – «працівники музею»;

5) Місце → дія, подія: *Віталій Марків, хлопець родом із Тернопільщини, коли почався* ***Майдан,*** *приїхав до України з Італії, де перебував уже тривалий час* (КіЖ, 2016 р., № 15, 8) – принцип метонімічного перенесення: «головна площа міста» – «події, які на ній відбувалися»;

6) Споруда → люди, які виконують певні дії у цій будівлі: *Через певний час* ***ТОВ «Оздоровчий комплекс «Вікторія»*** *продає будівлю бойлерної ТОА «Камертон»* (ГУ, 2016 р., №69, 14.04, 7) – метонімічні перенесення відбуваються за принципом «споруда» – «працівники цієї споруди».

Найпродуктивнішою моделлю серед наведених є принцип метонімічного переносу «організація, політична партія» → «люди, які працюють у цій організації, партії».

Власні назви активні серед метонімічних зсувів темпоральних семантичних відношень. Характеристики «час» → «об’єкт» і «об’єкт» → «час», репрезентовані темпоральною метонімією, представлені такими моделями:

1) Дата → подія, що знаменує цю дату: *У **кульмінаційні дні Масниці** проводилися святкові ходи маскарадних персонажів* (КіЖ, 2016 р., № 9, 7) – схема метонімічної конструкції: «конкретна дата (тиждень перед Великим постом)» – «події, які характерні для свята Масниці»;

2) Період → люди, які живуть у цей період: *Після **Євромайдану** стрімко підвищився інтерес до внутрішнього туризму в населення* (КіЖ, 2016 р., № 9, с. 16) – метонімічне перенесення відбувається за схемою: «період в історії Україні» – «люди, які живуть у цей період».

Загальні назви використано в метонімічному зсуві «подія, що відбувається у певний час → сама дата»: ***25 лютого** у Музеї літератури України презентовано виставку «…Я жива! Я буду вічно жити!..» до 145-ї річниці від дня народження видатної української поетеси Лесі Українки* (КіЖ, 2016 р., № 9, с. 7) – метонімічне перенесення відбувається за принципом: «день народження видатної особистості» – «конкретна дата»; ***10 березня** біля входу в Львівський академічний театр опери і балету імені С. Крушельницької відбудеться вистава «Сни за Кобзарем» від львівського духового театру «Воскресіння»* (КіЖ, 2016 р., № 9, 7) – схема метонімічного перенесення: «подія, що відбудеться на честь святкування днів відомої особистості» – «конкретна дата». Функційна навантаженість темпоральної метонімії полягає у визначенні часу, конкретної події, додаючи при цьому експресивного забарвлення газетній статті.

Загальні назви широко вжито при метонімічних перенесеннях атрибутивних семантичних відношень, що виявляються у таких моделях метонімічного перенесення:

1) Соціальна характеристика → люди, наділені цією характеристикою: *Саме **влада** зараз повинна взяти ініціативу в цьому питанні на себе* (ДУ, 2016 р., № 11, 2); ***Переселенцям** доведеться довести, що вони «справжні»* (ГУ, 2016 р., № 71, 8) – перенесення відбувається за схемою: «соціальна характеристика» – «люди, наділені цією властивістю»; ***Аграрії** продовжують заробляти важливу для держави валюту* (ДУ, 2016 р., № 11, 7); – метонімічне перенесення відбувається за принципом: «професійна характеристика» – «люди, які мають цю характеристику»;

2) Національна характеристика → люди, наділені цією характеристикою:

***Українці** вийшли в лідери* (ГУ, 2016 р., № 74, 7); ***Китайці** вироблятимуть із сміття тепло* (ГУ, 2016 р., №74, 9) – схема метонімічного перенесення: «характеристика людей за національною характеристикою» – «люди, наділені цією характеристикою».

Власні назви виявлено на межі метонімічного зсуву «автор → творчість»:

Якщо говорити про ***Шекспіра****, то мені більш близькою є роль Лаерта* (КіЖ, 2016 р., № 9, 8) – метонімічне перенесення діє за принципом: «прізвище автора» – «ім'я героя його твору»; *Я звернувся до* ***Тараса Шевченка****, адже, на мою думку, його творчість – це Біблія українського народу* (КіЖ, 2016 р., № 9, 8) – метонімічне перенесення відбувається за принципом: «ім'я та прізвище автора» – «творчість митця»; *Як на мене, щоб зрозуміти та осягнути* ***Шевченка****, потрібно мати певний освітній, життєвий досвід* (КіЖ, 2016 р., № 9, 8) – схема метонімічного перенесення: «прізвище поета» – «його творчість».

З'ясовано, що серед каузальних метонімічних конструкцій, що є найменш продуктивними в мові українськомовних друкованих ЗМІ, здебільшого використано загальні назви. Причиново-наслідкова метонімія реалізується за такими моделями:

1) Дія → суб'єкт дії: ***Наука*** *– не тягар, а шанс для країни* (ГУ, 2016 р., № 69, 7) – метонімічне перенесення відбувається за принципом: «дія» (робити наукові відкриття) – «суб'єкт дії»;

2) Дія → об'єкт чи результат дії: *На поточному тижні в Женеві за посередництва спеціального представника ООН відновилися* ***переговори*** *між ворогуючими сторонами конфлікту в Сирії* (ДУ, 2016 р., № 1, 4); *Суспільний* ***катарсис*** *відбувається аж надто криваво, як для епохи інформаційних війн і технологій* (КіЖ, 2016 р., № 13,. 6) – метонімічне перенесення відбувається за принципом: «дія» – «результат дії»;

3) Функція закладу → заклад: *Робочі органи* ***виконавчої дирекції*** *Фонду активно долучаються до опрацювання та впровадження системи управління охороною праці на підприємствах* (ГУ, 2016 р., № 40, 9) – схема метонімічного перенесення: «заклад» – «функція закладу».

Метонімічні зсуви із причиново-наслідковим значенням хоч найменш поширені в мові газет, проте надають емоційного забарвлення висловленням.

Отже, на межі метонімічних зсувів локального та темпорального типів найактивніше вживаються конструкції із власними назвами. Загальні назви трапляються частіше серед моделей перенесень атрибутивних та каузальних семантичних відношень. Метонімія, як явище вторинної номінації, є активним засобом збагачення мови друкованих ЗМІ.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К.: Вища школа, 1985. – 360 с
2. Зайцева В. В. Метонімія як спосіб вторинної номінації у мові друкованих засобів масової інформації: афтореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук за спеціальністю 10. 02. 01 «Українська мова» / В. В. Зайцева. – Дніпропетровськ, 2009. – 24 с.
3. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного /А.В. Суперанская. – М.: Наука, 1973. – 367 с.
4. Тараненко О. О. Метонімія і еліпсис (деякі питання) / О. О.Тараненко // Мовознавство. – 1988. – № 5. – С. 29 – 34.
5. Тараненко О. О. Метонімія / О. О. Тараненко // Українська мова: Енциклопедія / голова редкол. В. М. Русанівський. – [2-ге вид., випр. і доп.]. – К.: «Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана», 2004. – С. 339 – 342.

Умовні скорочення

ГУ – газета «Голос України»

ДУ – газета «Демократична Україна»

КіЖ – газета «Культура і життя»

Г. В. Панченко, Я. І. Рибалка

ЛЕКСИЧНА МАТРИЦЯ ІСТОРИЧНОГО РОМАНУ А. КОКОТЮХИ «КИЇВСЬКІ БОМБИ»

Дослідження мовного багатства історичних романів ведеться останніми десятиліттями дуже інтенсивно, однак багато проблем залишаються нерозв’язаними. За цих умов спроба проаналізувати авторський мовний стиль художніх творів сучасних письменників, актуальна як у теоретичному, так і в практичному плані. Кожна з книг Андрія Кокотюхи злободенна, розрахована на масового читача і, якщо її дія відбувається в минулому, описує буремні історичні періоди, відлуння яких відчувається й сьогодні. Роман «Київські бомби» – про два підпілля, соціалістичне й українське, які зближуються через спробу вчинити один і той самий теракт. Ситуація дуже гнітюча, психологізм роману величезний.

© Панченко Г. В., Рибалка Я. І., 2017

Жваві діалоги, авторський підхід до організації синтаксичних конструкцій, історичне тло, пристойне знання людської психології – усе це робить роман Андрія Кокотюхи «Київські бомби» цікавим і популярним, тому й став об'єктом нашого дослідження. З огляду на викладене актуальною проблемою вважаємо вивчення засобів увиразнення мовлення роману, зокрема лексичних, на які такий багатий аналізований твір. Одними з таких одиниць виступають художні означення – епітети, які дають образну характеристику предмета, явища, особи, викликають певне емоційне ставлення до них. Епітет — давній образний засіб. Він має велику традицію вживання, закоренілу в мові. Надбанням народного мовлення є постійні епітети. Наприклад: *ходити серед білого дня, голодні, бідні скривджені протестанти* [2, 142], *першими дощами* [2, 147], *перший сніг* [2, 147], *вишита сорочка* [2, 147], *холодний піт* [2, 304] тощо. Проникаючи в мову художньої літератури, ці епітети сприяють стилізації твору. Наприклад: «Тіло тіпало, кидало в *бридкий холодний піт*, але пересуватися в межах квартири й давати собі раду Полтава вже міг сам» [2, 304].

А. Кокотюха додає епітети до звичайної назви предмета, щоб посилити її виразність, експресивність, підкреслити в предметі одну з ознак – саме ту, яку в цьому випадку важливо висунути на перший план, свого роду привернути до неї особливу увагу читача: *неіснуючий вітер* [2, 9], *корисна думка* [2, 10], *малограмотний пролетаріат* [2, 10], *злочинний режим* [2, 19], *праведний революційний терор* [2, 19], *невинна справа* [2, 25], *гарненька простушка* [2, 28], *найгостріші емоції* [2, 46], *нагла смерть* [2, 62], *національний душок* [2, 71], *благовидний татусь* [2, 74], *драглистий ряд* [2, 295], *очкастий патлатий метранпаж* [2, 90], *кипучі служаки* [2, 99], *позірна делікатність* [2, 102], *учительський почерк* [2, 205], *собачий, крижаний холод* [2, 273], *людне місце* [2, 73] *цибатий гімназист* [2, 15]. Наприклад: «Причому враження від проінформованості та *позірної делікатності* філера виявилося таким сильним, що вирвалося просто на порозі: «Дякую, не треба шуміти» [2, 102].

Серед епітетів, що виникли внаслідок значеннєвого переосмислення, у романі є дві основні групи:

- епітети, що утворилися внаслідок **метафоризації:** *незграбний велетень* [2, 29], *кривої посмішки* [2, 13], *галасливий натовп* [2, 38], *старий лис* [2, 68], *бліду та хвору шкіру* [2, 73], *брудна вулична робота* [2, 78], *пекельна машинка* [2, 78], *гострий зір* [2, 101], *радісний дзвін* [2, 120], *веселий дзвін* [2, 120], *череватий, вусатий, похмурий* [2, 358]. Наприклад: «*Старий лис* опирався, та Олександр Іванович мав значні повноваження й повною мірою скористався ними» [2, 68];

«Штерн усе ж таки вважав за доцільне *стати на хистку*, позбавлену навіть натяку на міцний фундамент, *ліберальну платформу*» [2, 78]; «Наблизившись, розгледіла його краще: *череватий вусатий, похмурий*» [2, 358];

- епітети, утворені внаслідок **метонімізації**: *тремтяча країна* [2, 67], *день невпинно почав хилитися* [2, 111], *гавкітливий хор* [2, 113], *радісним дзвоном* [2, 120], *театральний рух* [2, 137], *ввічлива пауза* [2, 141], *брудний, непривітний, вульгарний сніг* [2, 147]. Наприклад: «Скоро знову зарядять дощі, котрі вже змінять не тепло, а сніг, у селах та містечках – м'який та пухнастий, на київських вулицях – *брудний, непривітний, навіть вульгарний*» [2, 147].

У мові твору функціонують також **тавтологічні** епітети: *чужий акцент* [2, 185], *тепле літо* [2, 136], *вільний вітер* [2, 232], *білий день* [2, 110], *темна ніч* [2, 72], *лютий ворог* [2, 13]. Наприклад: «Тож не міг ротмістр логічно пояснити *чужий акцент* цього хлопця» [2, 147]. Автор використовує епітети-оксиморони: *живий труп* [2, 190], *позірна делікатність* [2, 102]. Наприклад: «*Живий труп* ви, Волоху» [2, 190].

Отже, епітети в романі – яскравий засіб увиразнення, образності, емоційності мови, та водночас запорука точності описуваного.

До поширеного в романі тропа, який розкриває суть чи особливості одного явища, предмета через перенесення на нього схожих ознак і властивостей іншого явища, предмета, уналежнюємо **метафору.** «Метафора — це насамперед спосіб вловити індивідуальність конкретного предмета чи явища, передати його неповторність» [1, 149]. До цього додамо, що метафора в романі Андрія Кокотюхи «Київські бомби» є ніби вінцем мистецьких пошуків, саме вона виступає як авторський «остаточний присуд» суті явища, яке він пізнає. Первісна образність, закладена в метафорі, від активного вживання може стиратися, зневиразнюватися, унаслідок чого утворюються лексичні метафори: *справа техніки* [2, 28], *лещата стеження* [2, 79], *проколотися з досвідом* [2, 9], *криворукому металльнику* [2, 84], *фонтан ідей* [2, 99], *зачепився поглядом* [2, 314], *спіймавши момент* [2, 13], *крива посмішка* [2, 13], *бридкий сніг* [2, 358]. Наприклад: «Улаштувати засідку й виконати свій партійний вирок царському катові тепер лишалося *справою техніки*» [2, 28]. Проте існує велика кількість метафор, які, незважаючи на часте використання, продовжують зберігати образність: *переграв ситуацію* [2, 9], *глухий кут* [2, 136], *видерся кішкою* [2, 113], *мовчазні хвилини* [2, 141], *тягнеться вічність* [2, 321], *лежав пластом* [2, 304], *посрібленій місяцем галявині* [2, 296], *ковзнув вужем* [2, 115], *густо балакати* [2, 124], *плести запальні словесні мережива* [2, 124], *порснувши вуличними горобцями* [2, 22]. Ці

мовні засоби називаються **традиційними.** Наприклад: «Сказане одразу в лоба «ви» не просто вказує в'язневі його дійсне місце – оці, грамотні й красномовні, здатні *густо балакати* й *плести запальні словесні мережива*, від «тикання» відразу забувають про свої здібності, починають плутатися в словах, ніяковіти: так поводиться гола, точніше, насильно роздягнена людина перед навіть невеличким гуртом» [2, 125]. Створюючи і**ндивідуально-авторську** метафору, А. Кокотюха порушує традиційну систему, семантичні відношення, канони. За допомогою мовних засобів він створює свою метафоричну модель бачення навколишнього загалом і часткових його явищ зокрема: *фрондерська впертість* [2, 245], *вуличні апаші* [2, 58], *перевдягався у бутафорію* [2, 20], *національний душок, гарячі голови* [2, 71], *хтивий красунчик* [2, 77], *викличний аскетизм* [2, 88]. Наприклад: «Але ми не будемо виглядати, як *вуличні апаші*» [2, 58]; «Через те й відчув одразу*: гарячі голови*, молоді, напевне» [2, 71].

Отже, усі метафоричні образи в романі «Київські бомби» А. Кокотюха естетизував індивідуальним світовідчуттям, вони набули особистісного характеру, зміцнили символічну структуру тексту.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. Арешенков Ю. О. Художньо-виражальні функції метафори в повісті М. Коцюбинського «Fata Morgana» / Арешенков Ю. О., Скиба М. М. // Українська мова та література в школі. – 1987. – № 3. – С. 37– 40.
2. Кокотюха А. А. Київські бомби: роман / А. А. Кокотюха; передм. Д. Б. Яневського, – Харків: Фоліо, 2014. – 379 с.

А. В. Парубець, Н. В. Левун

СЛОВОТВІР ВІДТОПОНІМНИХ НАЗВ ДНІПРОПЕТРОВЩИНИ

Топоніми як спеціальна семантико-граматична група слів, виникнувши в мові на певному етапі її розвитку, створили головну передумову для появи кількох нових раніше невідомих лексичних груп. У сучасних східнослов'янських мовах функціонує більше десяти груп відтопонімних похідних: відтопонімні прикметники (ад'єктоніми), назви жителів населених пунктів (катойконіми), гідроніми (назви річок, озер, ставків тощо), антропоніми (прізвиська і прізвища), назви конкретних предметів (прагмоніми), назви урочищ та лі-

© Парубець А. В., Левун Н. В., 2017

сів, назви господарських одиниць, абстрактні іменники, дієслова, прислівники тощо.

В останні роки серед фахівців (мовознавців та істориків) значно зросло зацікавлення ономастичними дослідженнями. Це викликано не тільки самою науковою цінністю ономастичного матеріалу, але й тим, що існує реальна загроза втрати великих його масивів. Топоніміка різних регіонів України вже достатньо досліджена. У працях професора В.О. Горпинича об'єктом наукових розвідок стали також відтопонімні похідні в українській мові [1]. Аналізований у його працях лексичний матеріал ліг в основу «Словника відтопонімних прикметників і назв жителів України» [2], який слугував нам у доборі ад'єктонімів і катойконімів Дніпропетровщини.

Мета нашої роботи – дослідити словотвір відтопонімних прикметників та назв жителів Дніпропетровської області станом на 2016 рік, до початку дії Закону України «Про засудження комуністичного та націонал-соціалістичного (нацистського) тоталітарних режимів в Україні та заборону пропаганди їхньої символіки» (закону про декомунізацію).

На сучасному етапі значно активізувався інший принцип топонімної номінації, який, на наш погляд, і нині є основним: не стихійне зародження, а підбір, обговорення та затвердження назв населених пунктів на основі спеціального положення, схваленого відповідними інституціями суспільства. Отже, ойконіми тепер виникають не стільки внаслідок масової спонтанної мовної творчості, скільки в результаті свідомої і цілеспрямованої діяльності окремих індивідів, яка закріплюється відповідним юридичним актом. Зміна принципів номінації веде до зміни шляхів виникнення відтопонімних похідних. Майже одночасно зі спонтанною появою топонімів так само спонтанно формуються в діалектно-побутовому мовленні на основі місцевої традиції відповідні ад'єктоніми та катойконіми, які здебільшого відповідають загальномовним нормам словотворення і потім входять до літературної мови, в тому числі і до її офіційно-ділового різновиду. Ад'єктоніми – особливий пласт лексики на межі топонімів й апелятивів. Вивчення специфіки структури цих дериватів є проблемою для будь-якої мови, адже ад'єктоніми, як і ойконіми, здавна утворюють у мові одну з найчисленніших груп і виступають єдино можливим компонентом багатьох суспільних реалій (у слов'янських мовах ад'єктоніми входять до складу назв організацій, підприємств, установ, адміністративно-територіальних одиниць).

Відтопонімні прикметники в сучасній українській мові утворюються, суфіксальним та суфіксально-складним способами. Інші способи у системі

ад'єктонімного словотворення в українській мові не виявлені. Деривати типу *Горки – нагорянський* є поодинокими і нерегулярними, а тому не дають підстав говорити про префіксально-суфіксальний спосіб у відтопонімному словотворенні української мови.

Оскільки за початкову одиницю словотвірного аналізу ад'єктонімів приймаємо не словотворчий суфікс або формант і не значення утворюваних слів, а мотивувальні слова, тобто топоніми, то виникає необхідність у певній їх класифікації. Структурна класифікація топонімів (групування за формантами) дає змогу прослідкувати, як фономорфемна будова топоніма трансформується під час деривaційного акту в ад'єктонім, зумовлює модель і словотворчий суфікс, які морфонологічні процеси протікають на міжморфемному шві. Лише систематизація топонімів за формантами дає змогу виявити всі ад'єктонімні моделі в кожній групі мотивувальних слів, внаслідок чого одержуємо достатні підстави для висновків про продуктивність ад'єктонімних моделей і ступінь їх поширеності, для міркувань про закономірності сполучуваності морфем [1, 111].

Основним засобом творення ад'єктонімів є простий суфікс ***-ськ-ий***, це дуже давній суфікс. К. Бургман і А. Мейє вважали, що слов'яни запозичили його з давньоверхньонімецької мови разом з відтопонімними утвореннями [3, 38]. У творенні відтопонімних прикметників Дніпропетровщини суфікс ***-ськ-*** також зустрічається досить часто*: богуславський – Богуслав,* (Павлоградський р-н), *вербський – Вербки,* (Павлоградський р-н), *волоський – Волоське,* (Дніпропетровський р-н).

Але найчастіше ад'єктоніми Дніпропетровщини творяться за допомогою складних суфіксів, які виникли на базі простого суфікса ***-ськ-*** внаслідок перерозкладу основ: ***-івськ-ий****: андріївський – Андріївка* (Солонянський р-н), *богодарівський – Богодарівка;* ***-анськ-ий****: вільнянський – Вільне,* (Новомосковський р-н), *вовчанський – Вовче*, (Покровський р-н); ***-инськ-ий****: дніпродзержинський - Дніпродзержинськ*, *долинський – Долинське*, (Солонянський р-н); ***-енськ-ий****: вознесенський – Вознесенське* (Межівський р-н), *віленський – Віленка* (Солонянський р-н).

В українському топоніміконі є значна кількість ойконімів на *-ець-, -ц-, -иц-, -ич-, -к-, -ч-* тощо, які, сполучаючись із суфіксом *-к-*, дають звуковий комплекс ***-цьк-***. Фонетична система української мови власне й характеризується такими звуковими процесами, які сприяють легкій появі і збереженню звукосполучення ***-цьк-*** (чергування, асиміляція тощо): *кайдацький – Кайдаки* (Дніпропе-

тровська міська рада), *старокодацький – Старі Кодаки* (Дніпропетровський р-н), *інгулецький – Інгулець* (Криворізький р-н), *писанецький – Писанці* (Покровський р-н).

Складні суфікси в українській мові – явище досить поширене. Простий та складний ад'єктонімні суфікси за значенням не розрізняються. Протиставляються вони тільки структурою, функціональними особливостями та морфонологічними зв'язками. В українській мові складні суфікси мають різну частоту вживання. Найпоширенішим є суфікси ***-івськ-ий*** і ***-анськ-ий*** .

Катойконімні суфікси, як і ад'єктонімні, за будовою поділяються на прості і складні. Проте за кількісним співвідношенням цих суфіксів катойконімна система докорінно відрізняється від ад'єктонімної: з одинадцяти ад'єктонімних морфем одна проста ***-ськ-***, всі інші (десять) складні; з 25-ти катойконімних суфіксів 19 простих і 6 складних ***-івц-і, -анц-і, -инц-і, -ивчан-и, -івчан-и, -чанц-і.*** В українській мові на утворення множинних назв жителів вживається 25 суфіксів, а чоловічих і жіночих більше десяти. Множинні катойконіми, які найчастіше вживаються на позначення жителів населених пунктів Дніпропетровщини, утворюються за допомогою суфіксів: ***-ц-і****: богуславці – Богуслав* (Павлоградський р-н), *вербці – Вербки* (Павлоградський р-н); ***-івц-і:*** *андріївці – Андріївка* (Солонянський р-н), *богодарівці – Богодарівка* (Покровський р-н).

Меншу продуктивність має суфікс ***-ан-и (-ян-и).*** На думку С. С. Савицького, найменування жителів на ***-ан-и*** (***-ян-и***) частіше трапляються в розмовному мовленні, ніж у літературному. Очевидно, певні фонотактичні обмеження згаданих афіксів стали першопричиною згасання їхньої продуктивності та активізації інших словотвірних моделей, наприклад, форманта ***–ц-і (-ець),*** котрий вважається найактивнішим у продукуванні похідних розгляданого лексико-словотвірного типу [4, 61]. За допомогою форманта ***-ан-и (-ян-и)*** творяться плюративи, мотиваторами яких є такі географічні назви Дніпропетровщини: *Вільне* (Новомосковський р-н) – *вільняни*, *Волоське* (Дніпропетровський р-н) – *волощани*, *Дніпрянка* (Верхньоніпровський р-н) – *дніпряни*. За допомогою похідних суфіксів ***-чан-и*** та ***-івчан-и*** утворюються назви жителів від топонімів*: Інгулець* (Криворізький р-н), *інгульчани, Кайдаки* (Дніпропетровська міська рада) – *кайдачани*; *Бузівка* (Магдалинівський р-н) – *бузівчани*, *Валове* (Криворізький р-н) – *валівчани.*

Сингулятивні назви жителів Дніпропетровщини утворюються за допомогою таких суфіксів: чоловічі назви: ***-ин*****:** *вільнянин* (с. Вільне), *волощанин* (с. Волоське)*, дніпрянин* (с. Дніпрянка); ***-чанин*****:** *вербівчанин* (с. Вербки), *інгульчанин*

(м. Інгулець); ***- ець***: *водолазець* (с. Водолазьке), *ганнівець* (с. Ганнівка); ***-івець****: гупалівець* (с. Гупалівка), *іваномихайлівець* (с. Івано-Михайлівка); ***-анець:*** *вовчанець* (с. Вовче), *волощанець* (с. Волоське), *дніпрянець* (с. Дніпрянка);

жіночі назви: ***-анк-а***: *вільнянка* (с. Вільне), *волощанка* (с. Волоське), ***-чанк-а***: *бузівчанка* (с. Бузівка), *богуславчанка* (м. Богуслав); ***-их-а***: *колгоспівчиха* (с. Колгоспівка), *коломийчиха* (с. Коломийці), *кайдачиха* (с. Кайдаки).

Аналіз словотвірних моделей відтопонімних прикметників і назв жителів Дніпропетровщини, вияв серед них продуктивних, найбільш характерних для ад'єктонімів та катойконімів нашої області, уможливлює прогнозування форм нових похідних утворень від топонімів, що з'явилися внаслідок перейменувань населених пунктів, що мали заідеологізовані назви.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. Горпинич В. О. Назви жителів в українській мові (Питання словотвору, слововживання та нормування) / В. О. Горпинич. – К. : Вища шк., 1979. – 158 с.
2. Горпинич В. О. Словник відтопонімних прикметників і назв жителів України. У 2-х тт. / В. О. ГОрпинич. – К., 1994.
3. Родніна Л. О. Суфіксальний словотвір іменників у сучасній українській мові/ Л. О. Родніна // Словотвір сучасної української літературної мови. – К. : Наук. думка, 1979. – С. 57–118.
4. Савицький С. С. Суфікси - ець і - анин (-янин) у назвах осіб за місцем проживання та національністю (на матеріалі фольклорних пам'яток) / С. С. Савицький // Семантичні і формальні аспекти морфології і синтаксису української мови : зб. наук. праць / редкол. А. П. Грищенко (відп. ред.) та ін. – К.: КДШ, 1988. – С. 35–40.

Ю. В. Паславська, В. В. Зайцева

ДІАЛЕКТИЗМИ В МОВІ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В. ЛИСА

Мова народу не є застиглим утвором, вона постійно перебуває в процесі розвитку, є одним з важливих виявів його історичного буття. Живе народне мовлення зберігає чимало реліктових явищ давнини, є джерелом і презентацією етнічного світогляду. На всіх історичних етапах українська літературна мова перебувала у взаємодії з народними говорами, що виявлялося й виявляється на

© Паславська Ю. В., Зайцева В. В., 2017

різних структурних рівнях, проте чи не найпродуктивніше – на лексичному. Дослідження взаємодії літературної мови й територіальних діалектів у галузі лексики видається вкрай актуальним щодо всіх синхронних зрізів мови. Мовознавець Т. Монахова так розуміє лексичний діалектизм: «це говіркове слово, вживане на обмеженій території, що використовують для найменування певної реалії чи поняття та яке утворене за допомогою регулярних моделей від інших коренів, ніж у літературній мові; відносимо сюди й іншомовні запозичення» [9, 114].

Вивченням діалектів української мови займалися українські дослідники П. Гриценко [1], Ф. Жилко [2], Г. Козачук [3], О. Пономарів [10], І. Матвіяс [8], Т. Монахова [9] та ін. Лінгвісти зазначають, що діалектизми дають можливість авторові підкреслити територіальне походження персонажів, їхні характери, душевний настрій у момент зображення. Це дає широкі можливості в художньому стилі для максимального наближення до дійсності, для опису життя з усіма його подробицями, типізуючи характери представників різних суспільних прошарків.

Мета статті – схарактеризувати лексичні діалектизми та визначити їхнє стилістичне навантаження в контекстуальній канві прозових творів Володимира Лиса. Меті підпорядковується розв'язання таких завдань:

1) розкрити зміст лексичних діалектизмів, їх функції у мові художніх текстів В. Лиса;

2) простежити індивідуально-авторську специфіку використання діалектизмів у художньому творі;

3) за результатами розвідки дійти певних узагальнень.

Об'єктом дослідження є мовні особливості художніх текстів В. Лиса «Століття Якова», «Іван та Чорна Пантера», «Соло для Соломії», «Із сонцем за плечима…». *Предмет* дослідження – лексичні діалектизми творів волинського письменника В. Лиса.

На сучасному етапі проблема взаємодії діалектної лексики з лексикою української літературної мови пов'язується передусім з питанням щодо культури мови, її вдосконалення у межах лексики. Найчастіше лексичні діалектизми долучаються з метою передачі етнографічних і побутово-професійних назв предметів, що виступають предметом зображення в художніх творах, переважно при змалюванні минулого.

Володимир Лис – сучасний український письменник, який демонструє високу майстерність у використанні діалектної лексики. Вживання діалектизмів

детерміноване територіальним ареалом розвитку подій у творах – це волинське село. Із рідної говірки письменник перейняв чимало слів, що стилізують мову твору.

Лексика роману «Століття Якова» Володимира Лиса густо пересипана діалектними словами: *бульба* (картопля) [6, 69], *політок* (одноліток, підліток) [6, 23], *крипа* (човен) [6, 37], *бахур* (хлопець, дитина) [6, 44], *здерубок* (вчинок) [6, 50], *сабанити* (сварити) [6, 59], *фана* (прапор) [6, 67], *ведмеді* (ожина) [6, 87], *файний* (добрий) [6, 95], *питомій* (споконвічний) [6, . 99], *тук* (розтопленийсмалець) [6, 128], *куфер* (скриня для одягу) [6, 130], *посагонили* (швидкопішли) [6, 136], *груба* (вагітна) [6, 161], *зимно* (холодно) [6, 170], *маринарки* (піджак, верхнійодяг) [6, 187], *могилки* (цвинтар) [6, 190].

Звернення письменника до народнорозмовної стихії відбиває тенденцію до підкреслення власної творчої індивідуальності. В. Лис у романі «Століття Якова» з метою відтворення регіонального колориту та для мовної характеристики персонажів органічно і вдало використав чимало волинсько-поліських лексем.

У творі «Соло для Соломії» В. Лис активно долучає живі народні одиниці, що з точністю передають сутність волинського села: *перебиранці* (переодягнені, ряджені) [7, 11], *Сплиння* (свято Успіння Пресвятої Богородиці) [7, 15], *марець* (березень) [7, 16], *боцюн* (лелека) [7, 20], *петрусь* (комаха сонечко) [7, 30], *гладущик* (глек для молока) [7, 35], *хорувати* (хворіти) [7, 40], *контетна* (вдатна, та, що зважає тільки на свою думку) [7, 87], *пацьори* (намисто) [7, 104], *довгарає* (заважає, мучить, бентежить) [7, 125], *ружка* (острівець, урочище серед боліт) [7, 144], *майтки* (труси) [7, 148], *городники* (дерев'яна лопата для скопування землі) [7, 193], *попруга* (пасок) [7, 193], *циберка* (дерев'яне відро) [7, 207], *оцибенська* (фальшива) [7, 207], *ланка* (широке поле) [7, 219], *без* (бузок) [7, 260], *погрумічати* (погидувати) [7, 342].

Зазначимо, що лексичні діалектизми використовуються як у авторському мовленні, так і в мовленні героїв, що підкреслює відповідний колорит, номінує специфічні реалії, предмети побуту, характерні для певного регіону, і загалом слугує мовним засобом ідентифікації етнічної групи. Діалектизми Володимира Лиса не порушують норм художнього стилю, вносячи нове в стилістичне забарвлення твору, органічно вплітаючись у його тканину.

Чимало лексичних діалектизмів і в творі «Із сонцем за плечима…», головною героїнею якого є бабуся самого автора. Завдяки реальним розповідям Володимиру Лису вдалося передати тонкощі життя простої сільської жінки. Цьо-

му сприяли такі лексеми: *бабниця* (повитуха) [5, 24], *бакун* (тютюн) [5, 40], *ворожбит* (чарівник) [5, 166-167], *дідок* (домовик) [5, 176], *гора* (горище) [5, 176], *дома* (оселя) [5, 131], *бидло* (худоба) [5, 35], *блізірувати* (удавати) [5, 48], *валандатися* (вештатися) [5, 219], *жвандіти* (бурчати) [5, 172], *зорабити* (спокусити) [5, 51], *кабанисько* (огірок) [5, 51], *писок* (рот) [5, 36], *прадьонки* (вечорниці) [5, 88], *смирдюха* (самогонка) [5, 56], *хурманка* (підвода) [5, 214], *шпацирувати* (прогулюватися) [5, 12], *щавух* (щавель) [5, 174], *штири* (чотири) [5, 26], *хата* (кімната) [5, 214], *люстро* (дзеркало) [5, 85], *трускавка* (полуниця) [5, 93], *криж* (хрест) [5, 210-211] та ін.

Вживання діалектизмів у структурі художнього твору значною мірою увиразнює текст, підкреслює емоційно-експресивну забарвленість. Використовуючи діалектизми у мові персонажів, автор намагається познайомити читача з мовними особливостями тієї території, про яку він пише.

У романі «Іван і Чорна Пантера» митець художнього слова, Володимир Лис привертає увагу читача до місцевого колориту села через такі діалектизми: *палуза* (прутик) [4, 38], *розпасіюватися* (розлютитися) [4, 247], *тріньки* (трохи) [4, 315], *шальоха* (велика вовняна хустка) [4, 267], *прошкиндиляти* (прошкутильгати) [4, 222], *лучче* (краще) [4, 45], *пальчатка* (рукавички з відділеннями для кожного пальця) [4, 235], *дзюрка* (дірка) [4, 9], *кобіта* (жінка) [4, 232], *менцизна* (чоловік) [4, 232], *боцьониха* (самка лелеки) [4, 176], *дзік* (дикий кабан) [4, 35], *поренжа* (поручні) [4, 19], *лагодзінки* (ласощі) [15, 205], *таксувка* (легковий автомобіль) [4, 220], *к'яти* (квіти) [4, 267], *малпа* (мавпа) [4, 291], *охверма* (невмійко) [4, 43], *время* (час) [4, 213], *жолудок* (шлунок) [4, 10], *польза* (користь) [4, 17], *болєзнєний* (хворобливий) [4, 18], *теперка* (сьогодні) [4, 175].

Отже, у прозових творах Володимира Лиса діалектні одиниці виконують функцію прямої номінації, набуваючи експресивно-виражальної, забезпечуючи відповідний регіональний колорит, що слугує засобом мовної характеристики героїв. За допомогою таких типових лексичних одиниць автор передає місцевий колорит, підсилює вираження національного українського менталітету.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Гриценко П. Ю. Мови чисті джерела / П. Ю. Гриценко // Культура слова. – 1983. – Вип. 25. – С. 32 – 38.
2. Жилко Ф. Т. Нариси з діалектології української мови: навч. Посібник / Ф. Т. Жилко. – К. : Рад. шк. – 1966. – 308с.

3. Козачук Г. О. Діалектизми в сучасній прозі / Г. О. Козачук // Рідне слово. – 1971. – Вип. 5. – С. 52 – 56.
4. Лис В. С. Іван і Чорна Пантера [Текст] / передм. О. Забужко. – Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2012. – 324 с.
5. Лис В. С. Із сонцем за плечима. Поліська мудрість Пелагеї [Текст]. – Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2014. – 240 с.
6. Лис В. С. Століття Якова /передм. О. Забужко; внутр. оформл. Т. Коровіної. – Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2014. – 240 с.
7. Лис В. С. Соло для Соломії[Текст] / передм. Т. Прохасько. – Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2013. – 368 с.
8. Матвіяс І. Г. Засади української діалектології / І. Г. Матвіяс // Мовознавство. – 2000. – № 1. – С. 3 – 9.
9. Монахова Т. В. Українська діалектологія: [навч. посіб. для студ. вищихнавч. закл.] / Тетяна Василівна Монахова. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – 128 с.
10. Пономарів О. Д. Діалектизми в загальнонародній і літературній мові / О. Д. Пономарів // Стилістика сучасної української мови. – Тернопіль, 2000. – 378 с.

С. Ю. Передерій, А. Г. Білова

ПЕРЕКЛАД «ПРОМОВИСТИХ» ІМЕН ВЛАСНИХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УКРАЇНСЬКОЮ ТА РОСІЙСЬКОЮ НА ПРИКЛАДІ МУЛЬТФІЛЬМУ «ЗООТРОПОЛІС»

Завдяки загальній глобалізації в сучасному світі, кордони між державами стають все тоншими і тоншими. Так, український літературний та кінематографічний ринки зараз повні книг та фільмів закордонного виробництва: переклад стирає мовний бар'єр. Незважаючи на всю користь перекладу, не обходиться без «підводних каменів». Так, переклад власних імен завжди залишається темою, що піддається багатьом дискусіям у перекладацьких колах. Особливість імен та власних назв, на відміну від більшості запозичених слів, полягає в тому, що у процесі передачі їх іншою мовою вони зазвичай зберігають свій первісний звуковий образ. Тому суто формальний підхід до перекладу імен – серйозна помилка, що може стати причиною багатьох неточностей та непорозумінь у тексті перекладу [1, 13]. Але в деяких випадках значення (внутрішня форма імені

© Передерій С. Ю., Білова А. Г., 2017

власного) несе смислове навантаження в комунікативному контексті. Не секрет, що багато авторів використовують каламбури, «грають словами» і різними мовними особливостями, домагаючись більш яскравого естетичного ефекту або доповнюючи образи персонажів і картину світу своїх творів. Одним з випадків такої «гри слів» являють собою «промовисті імена».

Смислове («промовисте») ім'я – це вид тропа, деякою мірою рівнозначний метафорі і порівнянню і використовуваний в стилістичних цілях для характеристики персонажа. Автор може створювати «промовисті» імена, спираючись в своїй словотворчості на існуючі в ономастиці традиції і моделі [2, 160-161]. Виділяють чотири основні способи перекладу власних імен: транслітерація, транскрипція, калькування, транспозиція.

Розглянемо засоби перекладу «промовистих» імен власних на прикладі імен героїв мультфільму «*Зоотрополіс*».

«Промовисті» імена у мультфільмі поділяються на такі категорії відповідно до їх перекладу:

1) перекладені за допомогою транскрипції;

2) перекладені за допомогою калькування з англійської мови російською та українською.

За допомогою транскрипції були перекладені такі імена, як *Judy Hopps – Джуді Гопс* (від англійського *«hop» – «стрибок»), Gazelle – Газелле, Mr. Big – Містер Біг (з англійської «big» – «великий»).*

Найбільш поширеною стратегією при перекладі «промовистих» імен і прізвищ є буквальний переклад немаркованої основи зі збереженням іншомовних префіксів, суфіксів і закінчень, які вказують на національність персонажа, або, у контексті мультфільму, на його вид [4, 374] : *Mrs. Otterton* (утворено від «*otter*» – «*видра*») – у російському перекладі звучить як «*Миссис Выдрингтон*», а в українському перекладі «*Пані Видревська*», тобто було використано метод калькування, а такий персонаж, як *Officer McHorn* (утворено від «*horn*» – «*ріг*», а префікс «*Мс*» свідчить про ірландське або шотландське походження) був перекладений як «*МакРог*» у російському перекладі та «*МакРіг*» в українському. У таких випадках необхідно не тільки підібрати адекватний варіант перекладу, а й, в першу чергу, розпізнати саме смислове ім'я або назву, що буває досить непросто зробити.

Сьогодні перекладачі досить часто відходять від транскрипції та віддають перевагу калькуванню, адже транскрибування може створювати дуже "незручні" імена, що не мають жодного сенсу в мові перекладу [3, 3-4]. Коли мова йде

про «промовисті» імена, калькування виявляється одним із найуспішніших способів перекладу, адже дає можливість найбільш точно охарактеризувати героя. (*Dawn Bellwether – Мисс Барашкис* (рос.) – *Дуня Вівцянка* (укр.))

Проте іноді перекладачі, задля кращого сприйняття героя, знаходять локалізований еквівалент імені, що буде нести у собі такі ж характеристики у мові оригіналу. Наприклад, персонаж лінивця, яка відображає типову працівницю держустанови, в оригіналі має ім'я «*Priscilla*», яке не несе ніякого асоціативного навантаження, у російському перекладі знайдений локалізований еквівалент «*Зиночка*», а в українському перекладі «*Василина*». Або персонаж, що відображає простого фермера з невеличкого поселення, на ім'я *Stu Hopps*, який в українському перекладі має ім'я «*Сьома*». Такий еквівалент краще виконує роль надання асоціативного ряду, ніж російський варіант імені «Стью», що було перекладено методом транскрипції.

«Промовисті» імена часто використовуються для підкреслення комічності та створення каламбуру. Штучне формування «промовистих» імен і прізвищ з різних самостійних слів або їх частин є одним з підвидів каламбуру. Комізм може полягати в невідповідності імені та образу. Як, наприклад, персонаж мультфільму «*Зоотрополіс*», неймовірно повільний лінивець, котрий працює у автотранспортній інспекції, на ім'я *Flash* (що з англійської «с*палах*», «*мить*»), у російському перекладі «*Блиц*» (з німецької «*блискавка*»), або «*Шмиг*» в українському варіанті перекладу, який є простішим для розуміння молодшій аудиторії. Також «промовисте» ім'я може відображати зовнішні риси персонажа, як, наприклад, *Леодор Золотогрив* – цей персонаж – лев, поважний мер міста, який має об'ємну золотисту гриву та шляхетне походження.

Отже, можна сказати, що переклад власних імен, зокрема, «промовистих», залишається вкрай непростою задачею для перекладача. Перед ним постає завдання за допомогою інструментів приймаючої мови передати усі внутрішньо-змістові властивості власних імен вихідної мови. З наведених прикладів ми бачимо, що культурний складник імені несе в собі велику кількість інформації про певного персонажа, починаючи з уявлень про його зовнішність, про його розумові здібності, і закінчуючи більш глибоким розумінням його внутрішнього світу. Від того, як перекладач підійде до питання перекладу таких імен, залежить усе сприйняття всього твору і, зокрема, його героїв, що в подальшому може вплинути на світогляд читача або глядача.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:
1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение / И. С. Алексеева. – СПБ. : Филологический факультет СПБГУ; М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
2. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. — С. 160-161.
3. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. Переиздание с комментариями Д.И. Ермоловича. – М. : Р. Валент, 2007. – С. 3-4.
4.Сдобников В. В. Теория перевода: учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков / В. В. Сдобников. – М. : АСТ: Восток-Запад, 2006. — 448 с.

A. P. Peremetko, N.A. Safonova

MULTICULTURAL ASPECT OF TEACHING LISTENING

With the rise of modern society awareness of global integration the notion of multiculturalism has become one of the most crucial issues in the contemporary educational world. The precise consideration of the multicultural aspect is of paramount importance especially now, when the community is becoming more and more diverse. The humanity is increasingly faced with racial, national, religious factors. Therefore, one of the main tasks of the modern teacher is to cultivate students' tolerance and acceptance of other cultures.

The cultural development has always been one of the main objectives of the teaching process and cross-cultural education is directly aimed at the attainment of this purpose. This approach is especially relevant for teaching foreign languages as language is no longer considered only as an instrument of information transfer, it is also a social value. Thus, teaching languages is viewed as a means of cultural education. In terms of multiculturalism, the purpose of foreign language teaching is not only the acquisition of communicative competence, but also the broadening of the students' outlook.

In the last twenty years the notion of multiculturalism has become an object of intensive study for numerous scholars such as J. A anks, C. I. Bennet, C. E. Sleeter, C .A. Grant, N. Gorbunova, N. Ivanets and others whose works emphasize the

© Peremetko A.P, Safonova N.A, 2017

importance of cultural development of the students and offer a very extensive and accessible review of the basic principles and peculiarities of the multicultural education.

The topicality of the given research consists in the necessity of consideration and further studying of multiculturalism as cultural development, building of cultural awareness and tolerance are of vital importance in terms of the education process. Some textbooks and curriculum materials used in secondary schools are unable to familiarize learners with the target culture. In this way, the process of foreign language learning becomes ineffective and pointless. Therefore, the question of cross-cultural education is still relevant for modern culturally diverse society.

The aim of this article is to investigate the theoretical background of multiculturalism, its goals, consider the peculiarities of cross-cultural education and analyze the multicultural aspect of teaching listening to EFL students.

Although many authors offer their definitions of multicultural education, there is no commonly agreed definition. Literally it means the individual process of knowledge acquisition, the formation of the relations or behavior through the interaction with different cultures [8, 30]. C. I. Bennet describes it as teaching and learning underpinned by democratic believes and values that assert cultural pluralism in culturally diverse society [5, 3]. J. A. Banks offers the most extensive vision of multicultural education defining it as an idea, an educational reform movement, and a process whose major goal is to change the structure of educational institutions so that male and female students, exceptional students, and students who are members of diverse, racial, ethnic and cultural groups will have an equal chance to achieve academically in school [4, 1] .

Multicultural character of education includes the following components: education for citizenship and willingness to actively participate in society, promote the continued development of society, democracy, understanding, conservation, learning the local, international and historic cultures in the context of cultural pluralism, education ability to protect and enhance social values laying the foundation of a democratic society [6, 4].

C. E. Sleeter and C. A. Grant [7] distinguish between five approaches to multicultural education which differ quite significantly. These approaches include human relations, teaching the culturally different, single-group studies, multicultural education and education that is multicultural and social reconstructionist.

The human relations approach aims towards sensitivity training and teaching that "we are all the same because we are different". The aim of this approach is to

improve feelings and communication in the classroom and in the school as a whole [7, 57] through the development of stronger interpersonal relations and prejudice reduction. The teaching the culturally different approach focuses on enabling students to succeed in learning the traditional curriculum in traditional classrooms and to be successful in the existing society [7, 12]. The multicultural education approach attempts to redesign classrooms and schools to model an unoppressive, equal society, which is also culturally diverse [7, 163]. The single-group studies is the examination of a single culture or identity group. It promotes identification with and solidarity among members of the specific ethnic or gender-target group [7, 74]. Finally, education that is multicultural and social reconstructionist approach prepares students to be active citizens, building a world without oppression that meets the needs of the full diversity of humanity, proclaiming equity and justice [7, 201].

While considering the notion of multicultural education it would be appropriate to touch upon the multicultural aspect of teaching listening. The process of listening comprehension consists of three main stages: pre-listening, while-listening and post-listening. The pre-listening stage prepares students for listening tasks by doing warming-up activities. It involves the work with the blackboard, handouts, some fragments of the audiotext in order to give an answer to some questions or reproduce the context where a new word is used and live educational communication [2, 67]. According to N. Elukhina, the goal of the next stage is to perceive and process the needed information while listening to the audio material [1, 20]. It should be done in two steps: first listening for general idea about the text, second listening for some details. P. Sysoyev points out that the post-listening helps students to use the information received from the audiotext for further development of other communicative skills [3, 16].

The material basis of listening comprehension is an audiotext. One of the main requirements to the audiotexts is authenticity. Authentic materials are not created to be used in the classroom. They are produced by people in real life for a real audience. Such type of audiotexts introduces various cultures to students, familiarizes them with different accents spoken around the world. Thus, the students may listen to the Indian speaking English, the British telling about the places of interest in London, the American telling about the customs and traditions of his country etc. In this way the students' cultural awareness is developed and the tolerance towards other cultures is cultivated, which means the attainment of one of the main objectives of the teaching process. Therefore, using authentic materials is of vital importance in terms of multicultural education.

The obvious conclusion to be drawn is that it is important to consider multilingualism as one of the most crucial aspects of modern teaching. It should be by all means implemented in the contemporary education process as with the increasing role of globalization and cultural pluralism the students need to be taught interpersonal respect and cultural tolerance.

REFERENCES

1. Елухина Н. В. Обучение слушанию иноязычной речи / Н.В. Елухина // ИЯШ. – 1996. –- №5. – С.20-22

2. Настольная книга преподавателя иностранного языка (Справочное пособие 5-е издание, стереотипное)/ Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф., Петрова С. Н. – Минск.: Вышейшая школа, 2000. – 522 с.

3. Сысоев П. В. Развитие умений учащихся воспринимать на слух текст на средней и старшей ступенях общего среднего образования/ П. В. Сысоев // ИЯШ. – 2007. – №4. – С.9-19.

4. Banks J.A. An Introduction to Multicultural Education(2nd ed.)/ J.A. Banks. – Boston: Allyn and Bacon, 1999. – 146 p.

5. Bennett C. I. Comprehensive multicultural education: Theory and practice/ C. I. Bennet. – Boston : Allyn and Bacon, 2003. – 436 p.

6. Gorbunova N. Problems of multilingual educational environment/ N.Gorbunova //International journal of multilingual education. – 2013. – №1. – P.1-8.

7. Grant C. A. Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender/ C. A. Grant, C. E. Sleeter. – Columbus, OH: Merrill Publishing Company, 1988. – 352 p.

8. Іванець Н. В. Мультикультурне виховання учнів початкової школи в позакласній роботі: теоретичний аспект//http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/9_8.pdf

А. С. Петрова, Н. О. Лисенко

КОНЦЕПТ «МУДРІСТЬ» В АНГЛОМОВНІЙ АФОРИСТИЦІ

Афоризми, глибокі за змістом, закінчені за сенсом, образно та лаконічно виражені судження, завжди були популярні в народі та високо цінувалися великою кількістю визначних особистостей. «Сильні, короткі вислови значно сприяли покращенню життя», – стверджував Цицерон [1, 231]. Уміння виразити багато в небагатьох словах, яке належить до найважливіших умов ефективного, сильного мовлення, потрібне як творцеві афоризму, так і тому, хто користується афористичними висловами в практиці мовної діяльності.

Афористика як функціональна частина мовностилістичного явища вивчається вченими із давніх часів та є предметом досліджень сучасних науковців. З розвитком мовознавчої науки головні аспекти проблеми афористики набувають статусу значно ширшої проблематики комунікації мовних одиниць з надсинтаксичною будовою. На сьогоднішній день, афоризми класифікуються як елементи суміжних з фразеологією галузей лінгвістики – поетичного фразотворення (В. С. Калашник), лінгвокраїнознавства (В. П. Феліцина, Ю. Є. Прохоров, Д. Г. Мальцева, М. П. Мокієнко), афористичної (С. Г. Гаврин) чи авторської фразеології (А. М. Григораш). Активна розробка афористики як окремої лінгводисципліни проводиться на основі досліджень Н. Т. Федоренка та Л. І. Сокольської. Вчені ґрунтовно проаналізували афористику як жанр словесного мистецтва, її джерела, ґенезу, жанрові ознаки і роль у системі літературної творчості. На основі цього можна стверджувати, що поняття «*афоризм*» має декілька дефініцій. Його визначають як «експресивно наснажений і семантично наповнений вираз» [2, 179], який «має високий ступінь узагальнення, доповненого емоційністю, що орієнтує актуалізовану афористичну фразу на вихід за межі однофразового вживання й кодове закріплення в системі мови» [5, 91]; як «узагальнену, закінчену і глибоку думку певного автора, висловлену у відточеній та відшліфованій формі» [4, 121]; як «короткий влучний вислів, що передає узагальнену закінчену думку повчального або пізнавального змісту в лаконічній увиразненій формі» [3, 38].

Специфіка стислих англомовних текстів полягає у точності, виразності та завершеності думки автора й у різноманітності тематики афористичних висловлень. Досліджуючи концепт «*мудрість»* та його роль в англомовному світі, ми виявили, що сукупність знань, які формують уявлення про *мудрість* у носіїв англійської мови, є віддзеркаленням взаємозв'язку людини з часом і простором. В англомовній картині світу змістове утворення *wisdom* є одними із найбільш значущих соціокультурних явищ.

У перекладі на українську *wisdom* – «мудрість». Словники дають такі тлумачення цього поняття: «*Wisdom* – the ability to make sensible decisions and judgments because of your knowledge or experience».

1) *knowledgeable* – having a lot of knowledge;

© Петрова А. С., Лисенко Н. О., 2017

2) *knowledge* – information, understanding and skills that you have gained trough learning or experience; the state of knowing about a particular fact of situation;

3) *experience* – the things that you have done in your life; the knowledge or skill that you get from seeing or doing sth; something that has happened to you;

4) *experienced* – having the knowledge or 42 skill that is necessary for sth [7].

Тож, як бачимо, *мудрість* – це глибокий розум, що спирається на життєвий досвід. Порівняння словникових дефініцій демонструє, що *wisdom* означає не просто якість, що заслуговує на повагу, але й риси поведінки, притаманні шляхетним, мудрим, розсудливим людям.

Спираючись на словникові дефініції, можна говорити про визначення мудрості як певних розумових здібностей підкріплених досвідом. Мудрість притаманна лише людині, яка майже завжди відрізняється від інших своїми розумовими здібностями, володіє високою здатністю думати та розуміти. Взагалі розум – основна складова поняття «*мудрість*».

У ціннісній картині світу англійців розум має вагоме практичне значення. Зокрема, рівень матеріального добробуту людини значною мірою залежить від її розумових здібностей. В англійській мовній картині світу, в свою чергу, особливо підкреслюється перевага розуму над грошима:

- *Wisdom is more to be envied than riches. – Розуму більше заздрять, ніж багатству;*
- *Without wisdom wealth is worthless. – Без розуму багатство нічого не варте;*
- *Better wit than wealth. – Краще розумний, ніж багатий;*
- *Riches serve a wise man, but command a fool. – Багатства служать розумному і керують дурнем;*
- *Want of wit is worse than want of money. – Краще прагнути до розуму, ніж до грошей;*
- *He that has money in his purse, cannot want a head for his shoulders. – Той, хто має гроші в гаманці, хоче мати й голову на плечах* (підкреслюється важливість розумно розпоряджатися грошима) [6, 258].

Вищезазначені англійські афоризми про мудрість свідчать, що концепт *мудрість* в афористичних виразах є емотивно забарвленим. Він представлений такими семами:

- вшанування мудрості *(wisdom is the wealth of the wise – мудрість – це багатство мудреця; it is a wise father that knows his own child – мудрий той батько, хто знає свою дитину)*;

- філософське ставлення до життя *(it takes all sorts of people – усі люди різні; who has never tasted bitter, knows not what is sweet – не спробував гіркого, не пізнаєш солодкого)*;

- вчасність дій *(learn to creep before you leap – для всього свій час; he that will not when he may, when he will he shall have nay – не хоче, коли може, а коли хоче, то вже не може)*;

- запізній розум – погано *(if things were to be done twice, all would be wise – усі сильні заднім розумом; wise after the event – думати заднім розумом)*;

- життєва мудрість *(good counsel does no harm – добра порада ніколи не завадить; learn wisdom by the follies of others – учися на чужих помилках)*;

- сподівання на краще *(in the end things will mend – врешті-решт усе влаштується; every dog has his day – щастя прийде й на нашу вулицю)*;

- опозиція мудрість-дурість *(the fool thinks he is wise, but the wise man knows himself to be a fool – дурень вважає себе розумним, а мудрий – дурнем; fools make feasts and wise men eat them – дурні готують обіди, а мудрі їх їдять)*;

- наслідки дурної поведінки мудрого *(none can play a fool so well as a wise – якщо мудрий почне дурити, то жоден дурень його не наздожене; fools cut their fingers, but wise men cut their thumbs – якщо мудрий почне дурити, то ніякий дурень його не подолає)*;

- сімейні стосунки *(a good Jack makes a good Jill – у доброго чоловіка й дружина добра)*;

- зневага до дріб'язковості (*penny is wise, pound is foolish – ризикувати великим задля малого)*;

- мовчання – золото (*no wisdom like silence – мовчання – найвища мудрість; a still tongue makes a wise head – у мудрого короткий язик)*.

Підсумовуючи все сказане вище, зробимо такий висновок. В цілому, «*мудрість*» це – зразок значущої модельної особистості для англійської лінгвокультури й особистості розумної людини. Тож, в англомовній картині світу можна знайти цілий ряд афоризмів про мудрість, що свідчить про важливість цього концепту та його фундаментальну роль у формуванні свідомості англомовної нації.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:
1. Бобровникова Т. А. Цицерон: Интеллигент в дни революции / Т. А. Бобровникова, — М. : Молодая гвардия, 2006. — 532 с.
2. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка / И. Р. Гальперин. – М.: Иноиздат, 1958. – 459 с.
3. Гнатюк І. С. Афоризм / І. С. Гнатюк // Українська мова: Енциклопедія. – К.: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажан, 2000. — 329 с.
4. Одинцов В. В. Стилистика текста / В. В. Одинцов. – М.: Наука, 1980. – 263 с.
5. Фулхер М. П. Основы английской стилистики / М. П. Фулхер, Нью Йорк, 1927. – 278 с.
6. Fergusson R. The Penguin Dictionary of Proverbs. – L.: Penguin Books, 1983. – 331 p.
7. https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/wisdom

K. A. Plechen, I. V. Shyshkina

LINGUO-STYLISTIC ORGANIZATION OF THE TRILOGY "EARTHSEA" BY URSULA K. LE GUIN

Ursula K. Le Guin is an American author of books and short stories in the genre of fantasy which are mainly written for children. One of her most successful works is the Earthsea trilogy, which includes novels "A Wizard of Earthsea", "The Tombs of Atuan" and "The Farthest Shore".

The topic of our research is based on current interest in U. Le Guin's stories as they are little observed from the stylistic point of view. Thus, the purpose of our research is to conduct a profound analysis of Le Guin's trilogy "Earthsea" and to reveal the linguo-stylistic organization of the cycle.

The writer's imaginary worlds are always powerful, detailed and inhabited by unusual characters. That is why her novels and stories are of a big interest in the sphere of stylistics. They represent a great example for the linguo-stylistic analysis of the text.

The first trilogy "Earthsea" on which our research is based, namely the novels "A Wizard of Earthsea", "The Tombs of Atuan" and "The Farthest Shore" are the stories about the so called "the coming-of-age" (Buldungsromans). Each of these novels features a young person, who strives for achieving new aims which are important for him or her, and in this way they try to assert themselves in their lives.

© Plechen K. A., Shyshkina I. V., 2016

Due to this the novels of the first trilogy present an excellent instance for the linguo-stylistic analysis, as their plots are abundant in adventures, feelings, desire for new discoveries, justice and equality [5, 5].

The aim of the linguo-stylistic analysis is to determine in what way one or another language unit (a word, a phrase or a sentence) is used by the author in the process of creation of a literary text, and how a certain peculiar combination of the stylistic means leads to a certain stylistic effect [1, 3]. Hence, our analysis was centered not only on discovering stylistic devices used on each consecutive language level, but on studying those aesthetic functions which they carry out in the text of the novels and the significant meaning they give them.

On the phono-graphical level we find such a stylistic device as ***capitalization***. When the author or the characters of the trilogy mention anything that is somehow connected with magic or wizardry, all the objects and phenomena that they name are written with the capital letters, as emphasizing the importance of each object in Earthsea and the greatness of Magic: *Great House, Room of Shelves, Hearth Hall, Long Table, Back Door, Chanters of Roke [8], Priestess, Masters, The Nameless Ones, The Priestess Ever Reborn [7], First Word, Archmage, The Ring of Erreth-Akbe, Lost Rune of the King White Lady of Gont, The Inner Lands [6]*.

In addition to it, in some parts of the text graphon can be observed. This stylistic device characterizes personages according to their speech, individualizing them: *"Oh! Oh! My babe hath the Witch-Fingers on her!"* [7]. Also graphon helps to convey the atmosphere of the dialogue. For example, in the case when Tenar and Penthe are laughing: *"And M-Munith hit the, the p-ppot"* [7].

As to phonetic devices we can notice some cases of ***alliteration*** (repetition of consonants) and ***assonance*** (repetition of vowels). They not only produce an effect of euphony and rhythm in songs and spells, but also have a symbolic meaning: *"Noth hierth malk man hiolk han merth man" [8]*. In this case consonants "n" and "m" and vowels "o" and "a" denote seriousness and importance, they underline the greatness of magic.

The most frequently used by Le Guin among all the stylistic devices on the lexical level is ***metaphor***. This device has a special role. Being used not only in descriptions, but also in dialogues and monologues, it helps to represent the magic world more brightly, vividly and expressively: *"... a rent in the darkness of the earth and night, a ripping open of the fabric of the world" [8]*. The concept "magic" itself is a hyper reality in which all the characters exist. All the metaphors are original, genuine, unique: *"powers will speak in human voice", "be in warmth and*

merriment", "a jeer hidden in his words" [8], "powers of the darkness", "his gaze met hers"[7], "grey dawn held the sky and the sea still"[6].

Besides, U. Le Guin in her desire to present an elaborated image does not limit the creation of the plot to single metaphors, but offers groups of them, each supplying another feature of the described phenomenon. These clusters create prolonged metaphors: *"The silence that followed was shaken only by the sound of many footsteps" [7], "The throne on its high platform seemed to be curtained on each side with great webs of blackness dripping from the gloom of the roof" [6].*

Personification (metaphor based on comparison of inanimate objects with animate) is also widely used in the text [4, 43]. Though they are not so frequent, but they are very expressive, and bear logical emphasis in characterizing objects and people: *"the language of the water", "man whose wits go wandering among the years and islands" [8], "There was no sound or movement but the play of leaves and the play of water and its continual song" [6].*

Le Guin pays attention to such a stylistic device as ***nonsense of non-sequence*** (joining two semantically different clauses into one sentence) [4, 50]. It is especially widely used in the first novel of the trilogy – "A Wizard of Earthsea", – when the reader step by step finds out what Roke is, gets acquainted with the School for Wizards and its characters. This device is used for a humorous effect, however in this case it has an effect of mysteriousness, it delays the solution of the riddle making a reader think and guess: *"You cannot always find the Warder where he is, but sometimes you find him where he is not…" [8], "no matter how many sit at this table, there is always room" [8], "the wise don't need to ask, the fool asks in vain" [8], "to light a candle is to cast a shadow" [8].* We can state that nonsense of non-sequence is a stylistic device that characterizes U. Le Guin's penmanship, as it is widely used in the text, and its examples are always unique and original.

One more original stylistic device used by the author is ***semantically false chains*** which result in humorous effect: *"The father was a poor man. He tended the apple trees of the rich man's orchard, and had nothing of his own but five children and a goat" [6].*

Epithets which are widely used in "Earthsea" cycle are affective, they covey the emotional evaluation: "*mighty grey blocks of stone", "a peaceful heart", "terrible light" [8], "juicy, skillful, interested bites", "dead leaves", "sharp whisper" [7].* However, the biggest part of epithets are metaphorical, i. e. they are based on similarity or likeness between several objects and, therefore, they are even more unusual and expressive [3, 140]: *"moonlit waters", "fathomless energy" [8],*

"lion-coloured mountains", "red-veined marble", "struggling dumps" [7], "sunwashed sky", "great, moving greyness" [6].

Also there are some cases of ***hyperbole*** that intensify the quantitative and qualitative aspect of the objects or a phenomenon through exaggeration producing a strong emotional effect: *"he had endless delight in the wit and beauty of the crafts he taught" [8], "There are riches there… Enough to fill the Godking's temple ten times over. Gold and trophies given years ago, a hundred generations, who knows how long" [6].*

Oxymoron is used to emphasize the contradictory qualities existing in one and the same phenomenon and, thus, emphasizes its logical meaning [3, 45]: *"stiff grace", "the folly of the wise", "gentle mockery" [8].*

On the syntactical level we also find a great number of original stylistic devices. Le Guin uses different types of ***repetition***. Each of them has its own special function which is essential to the whole text. ***Anaphora*** not so much emphasizes a repeated unit but makes it foregrounded [3, 78]: *"Let them accept her life and the years of her life until her death… Let them find her acceptable. Let her be eaten!" [7].* ***Epiphora*** is used by the writer for a logical emphasis of a definite unit: *"What was good in remembering? It was gone, all gone" [6].* ***Framing*** elucidates the notion mentioned in the beginning of the sentence: *"She belonged here, at the Place of Tombs. She had always belonged here" [7].*

One more peculiarity of the "Wizard of the Earthsea" is that a large number of cases of ***polysyndeton*** characterizes its text. It produces a strong rhythmic effect, emphasizes the idea of the equal importance of all the members of the sentence: *"For four weeks of that hot summer he lay blind, and deaf, and mute…" [8], "Townsfolk and Masters and students and farmers all together…" [8], "… they were all laughing at his flights and flaps and bumps" [8], "…the girls giggled and whispered before they slept, and yawned and plaited one another's hair in the great light of morning" [6], "… they'd come from our land Atuan, and from Karego-At, and Atnini and even from Hur-at Hur" [6], "Full of gold, and the swords of old heroes, and old crowns and bones and years and silence" [6].*

Inversion – a stylistic device in which a direct word order is changed – also emphasizes a definite component in this story: *"Few and short as were the streets of Twil…" [8], "Not even the house was his" [7], "Young as he was, Arren had learned a good deal about the manners and disguises of humanity" [6].*

One more stylistic device widely used by the author is ***detachment*** i. e. singling out a secondary member of the sentence with the help of punctuation [4, 83].

As a result, secondary members own stress being detached from the rest of the sentence: *"Jasper was no longer a boy but a young man, tall and comely, with his cloak elapsed at the neck with silver…" [8], "Kossil's steps sounded along the hallway of the Small House, even and deliberate" [7], "I would hear you say now, in the morning light, whether you uphold or gainsay your judgment of the night" [6].*

Numerous cases of ***attachment*** emphasize emotionally the second part of the utterance: *"Surely… Surely… But one doesn't go about saying that to a god, little honeycomb. Nor to his priestess." [7], "If I am lost, then maybe you will find it. But wait. I bid you wait for me" [6], "… and they would give him an order; and he would refuse to obey. Or obey and try to escape" [6].*

Also, there are some lexico-syntactical stylistic devices in the Earthsea cycle, and they are of a vital importance as they bear a strong emotional and logical effect.

Firstly, it is necessary to pay attention to the ***similes*** in the text. They are unique, as the writer compares phenomena that seem incomparable, and this produces a strong emotional effect: *"…and the seeds shaken loose went up on the wind like sparks of fire in the sun" [8], "on every twig of every branch a golden apple shone, each a sun…" [8], "a bird flew among the branches suddenly, all white with a tail like a fall of snow…" [8], "…crowding into one room of the house like bats into a cave!" [7], "Mebbeth was a dark woman, still young, but hard and sharp as obsidian" [7], "They were out on the water already, the sail opening like a white wing from the mast, catching the growing light…" [6], "And like a falcon loosed from the wrist, Lookfar started and fled forward eagerly…" [6].*

Antithesis – a semantic opposition emphasized by its realization in similar structures – produces a strong effect of contrast and, as a result, a strong emotional effect [3, 223]: *"…that spell affects the balance of light and dark, life and death, good and evel…" [8], "The winds blew fair, but the news I bear is ill" [7], "In the morning he rose, feeling that yesterday he had been a boy, today he was a man" [6].*

Moreover, the plots of all three novels of the Earthsea cycle are built on the antithesis. In her essay, U. Le Guin comments on the themes of the first trilogy: "A Wizard of Earthsea" treats the coming-of-age, "The Tombs of Atuan" treats the sex or the female coming-of-age, and "The Farthest Shore" treats the death. It is crucial that all the themes are developed in the form of dualism. Ged's coming-of-age is achieved in the moment "light and darkness" meets, joins and becomes one. He reaches maturity by "naming the shadow of his death with his own name". The theme of sex is treated as the problem of Man and Woman, and the theme of death as the problem of life and death. Thus, U. Le Guin adopts three kinds of dualism as the

essential factors of the construction of Earthsea: light and darkness, Man and Woman, life and death [5, 10].

The epigraph of A Wizard of Earthsea clearly demonstrates how Le Guin understands the dualism.

Only in silence the word,
only in dark the light,
only in dying life:
bright the hawk's flight
on the empty sky.
— The Creation of Éa [5, 10]

Another important stylistic device used in the story is ***climax***, in which the next word or clause is logically more important and more explicit: *"...now I'm sorry to part with him. And sorrier to part with you, Sparrowhawk" [8], "...men, who owned much, who bought and sold much, who were rich in the things of the world..." [7], "There is a weakening of power. There is a want of resolution." [6].*

Thus, we can see that the linguo-stylistic analysis of a literary text is a difficult and complicated process. Ursula Le Guin's works are little studied by linguists in the sphere of stylistics. However, it should be pointed that her novels represent a useful source for the linguo-stylistic analysis, as they contain a big amount of stylistic devices of almost all levels that are unique and original, and that help to create an atmosphere of the world of fantasy.

REFERENCES**:**

1. Волкова М. Ю. Особливості лінгвостилістичного аналізу художніх творів/М. Ю. Волкова. – Вісник СевНТУ. Вип.102: Філологія: збірка наукових праць. – Севастополь: СевНТУ, 2010. – С. 6-11.
2. Лингвостилистический анализ художественного текста. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://stylistics.academic.ru/73.
3. Galperin I. R. Stylistics. Second edition, revised/I. R. Galperin. – M.: Высшая школа, 1977. – С. 336.
4. Kukharenko V. A. A book of practice in stylistics/ V. A. Kukharenko. – Вінниця: Нова книга 2003. – С. 160.
5. Le Guin, Ursula K. The Language of the Night: Essays on Fantasy and Science Fiction / Susan Wood. – London: Women's Press, 1989.
6. Ursula Le Guin. The Farthest Shore – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.wenovel.com/topic/The-farthest-shore.html.

7. Ursula Le Guin. The Tombs of Atuan – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.goodreads.com/book/show/13662.The_Tombs_of_Atuan.
8. Ursula Le Guin. The Wizard of the Earthsea – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 3g.en8848.com.cn/fiction/Fiction/Fantasy/43355_4.html.

А.С. Подольчак, Н.В. Левун

НАЗВИ ЯВИЩ ПРИРОДИ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Під час сприйняття та пізнання навколишнього світу людина намагалася не лише вивчити погодні явища, а й найменувати їх, описати, оцінити. Результатом цього пізнання стала тематична група лексики на позначення явищ природи. Лексика, пов'язана з погодою, постійно перебуває в колі наукових зацікавлень дослідників На сьогодні метеорологічна лексика досить гарно вивчена в українських говорах (праці В. Горобець, В. Нагіної, О. Могили та ін.). Однак постає багато питань, пов'язаних з історією становлення й розвитку цієї тематичної групи слів, з формуванням її як окремої мовної системи. Існує потреба вивчення метеорологічної лексики, яка формує уявлення про кліматичні й погодні явища в семантичному та функціональному планах.

На думку В. М. Вундта, як представника психологічного напрямку в мовознавстві, слово є мовним еквівалентом окремого уявлення [1, 19]. Лексичне значення слова є продуктом мисленнєвої діяльності людини. Воно пов'язане з редукцією інформації людською свідомістю, з порівнянням, класифікацією та узагальненням. Ядром лексичного значення є концептуальне значення (мисленнєве відображення певного явища дійсності, поняття). Крім концептуального (денотативного) значення, існує ще конотативне, тобто емоційні, експресивні, стилістичні «додатки» до основного значення. Також існує контекстуальне значення слова – це значення, що виникає у певних контекстах [2, 188].

Відображаючи певним чином ту чи іншу дійсність, слова пов'язуються між собою, як пов'язані і явища самої дійсності. Завдяки цим «позамовним» зв'язкам слова об'єднуються в групи, які можна назвати тематичними. Головним мовним критерієм виділення тематичних груп є наявність смислових зв'язків між словами за лексичними значеннями [3, 524].

Українська метеорологічна лексика у своєму складі має кілька підгруп, серед них слова, що мають значення сильного вітру зі снігом: *буран, віхола, завійниця, завірюха, завія, метелиця, сніговій, сніговійниця, сніжниця, хуга, хуго-*

вій, хурделиця, хурделя, хурдига, хуртеча, хуртовина. Наприклад: *Пізньої осені та з першими* ***сніговіями*** *з Харкова на Полтавщину плавом попливли голодуючі* (Олесь Гончар, IV, 1960, 71) (СУМ, IX, 424); *На другий день похолоділо, завіяла ще більша* ***сніжниця*** (Агата Турчинська, Зорі.., 1950, 201) (СУМ, IX, 427); *[Антін:] Нічого не вдієш у таку* ***хурдигу****: чисто тобі з рук рве* (Михайло Старицький, Драм. тв., 1941, 267) (СУМ, XI, 173). Вони утворюють синонімічний ряд з вершиною ***сніг*** − атмосферні опади у вигляді білих зіркоподібних кристалів чи пластівців, що становлять собою скупчення таких кристалів. *Зима без снігу – літо без хліба* (Нар. творчість) (СУМ, IX, 423).

Окрему підгрупу становлять слова зі значенням руху повітря: *бора, бриз, борвій, вихор, легіт, суховій, шквал.* Наприклад: *Коли це схопилась* ***бора****, Грім розлігся, залунав* (Михайло Старицький, Поет. тв., 1958, 116) (СУМ, I, 217); *Сонце грає промінням, весняний* ***легіт*** *жене по небесній блакиті як пух легенькі білі хмаринки* (Михайло Коцюбинський, I, 1955, 111) (СУМ, IV, 469). Стрижневе слово цієї підгрупи ***вітер*** − більший або менший рух потоку повітря в горизонтальному напрямі. *Реве та стогне Дніпр широкий, Сердитий* ***вітер*** *завива* (Тарас Шевченко, I, 1951, 3) (СУМ, I, 687).

Тематичну підгрупу слів на позначення атмосферних опадів, що випадають із хмар у вигляді краплин води, складають назви: *ляпавиця, мряка, сльота, хлющ, хляпавка*. Наприклад: ***Сльота*** *сіялася з усіх небесних сит* (Юрій Смолич, I, 1947, 38*)* (СУМ, IX, 390); *Я вмру восени, в саму* ***хляпавку*** (Лесь Мартович, Тв., 1954, 153) (СУМ, XI, 91). Вони становлять синонімічний ряд з вершиною ***дощ*** − атмосферні опади, що випадають із хмар у вигляді краплин води. *Як сіно косять, то* ***дощів*** *не просять, – самі йдуть* (Нар. творчість) (СУМ, II, 402).

Зі значенням наслідків розряду атмосферної електрики в повітрі в українській мові функціонують слова: *блискавка, грім, грімниця, громовиця*. Наприклад: *Небо бурилося, грізно гурчало, хмарилося, шваркнула сліпуча* ***грімниця****, гнівним блиском розітнула чорне хмарище* (Костянтин Гордієнко, I, 1959, 485) (СУМ, II, 170); *Цілісіньку ніч ішов заливний дощ.* ***Громовиця*** *спалахувала майже по всьому небесному свічаді* (Іван Ле, Клен. лист, 1960, 103) (СУМ, II, 176). Ці слова утворюють синонімічний ряд з вершиною ***гроза*** − грім і блискавка с дощем або градом, що переважно супроводяться великим вітром. *Перейшла* ***гроза*** *степами, Мов нічого й не було; Небо вкрилось зіроньками, Світлом землю облило* (Павло Грабовський, II, 1959, 429) (СУМ, II, 173).

© Подольчак А. С., Левун Н.В., 2017

Тематичну підгрупу слів, що мають значення атмосферних опадів, які осідають на охолоджених предметах, становлять назви: *заморозь, намерз, ожеледа, ожеледиця, ожеледь, паморозь*. Наприклад: *Він іде – увесь як біль білий: геть* ***намерзом*** *намерз* (Словник Грінченка) (СУМ, V, 125); *Холодна* ***паморозь*** *хрумтіла під ногами* (Іван Ле, Клен. лист, 1960, 177) (СУМ, VI, 35). Вони становлять синонімічний ряд з вершиною ***іній*** − тонкий шар кристалів льоду, що утворюється осіданням водяної пари з повітря на охолодженні предмети; паморозь, наморозь. *З чорної дірки [вікна] виходила сиза пара, осідаючи на віконниці* ***інеєм*** (Панас Мирний, IV, 1955, 193) (СУМ, IV, 29).

Слова, що мають значення гарячого повітря, формують окрему тематичну підгрупу в складі метеорологічної лексики: *духота, жара, задуха, пал, парня, сквар*. Наприклад: *Шугають вони [голуби], сполохані з гнізд своїх, над широким полум'ям [пожежі], в диму та курищі, в гарячім від* ***палу*** *повітрі* (Панас Мирний, IV, 1955, 293) (СУМ, VI, 19); *Стар любить* ***сквар****, а молод холод* (Номис, 1864, № 8704) (СУМ, IX, 257). Стрижневе слово підгрупи ***спека*** − гаряче, дуже нагріте сонцем повітря. *На грядках маки червоні Схнуть і хиляться від* ***спеки*** (Яків Щоголів, Поезії, 1958, 258) (СУМ, IX, 495).

Зі значенням «низька температура повітря» функціонує тематична підгрупа слів: *мороз, студінь, стужа*. Наприклад: *Життя зав'ядає, мов в* ***студені*** *цвіт* (Іван Франко, XIII, 1954, 27) (СУМ, IX, 800). Стрижневим словом у цьому синонімічному ряді виступає ***холод*** − низька температура навколишнього середовища (повітря, води тощо). *Вночі і ожеледь, і мряка, І сніг, і* ***холод*** (Тарас Шевченко, II, 1953, 358) (СУМ, XI, 113).

Отже, переважна більшість назв явищ природи належить до нейтральної лексики, оскільки виконує номінативну функцію. Однак, метеоназви відзначаються особливим розвитком і семантичною еволюцією. З розвитком культури, розширенням пізнання людини виникали й нові денотати або нові значення вже існуючих. Тобто назви атмосферних явищ і подій, що їх характеризують, формувалися на основі емоційно-психічного стану людини. Образне сприймання людей світу втілилося в метафоризації явищ реального життя, оскільки спирається на аналогії і подібності природи.

Мовленнєві дієслова *розмовляти, шептати, мовчати,* які у прямому значенні стосуються дій людини, можуть характеризувати звуки природи: *…****Вітер*** з гаєм ***розмовляє,*** // ***Шепче*** з осокою *(Т. Шевченко. Вітер з гаєм розмовляє);* Фріц мовчав. І ***мовчало літо.*** // І отерпли мої вуста *(В. Симоненко Червоні конвалії).* Поети деталізують традиційну модель природа–людина, надаючи атмос-

ферним явищам назв частин людського тіла *(чоло, очі, руки, брови, волосся)* та людських фізичних/психічних станів (можуть *дихати, втомлюватись, плакати, сміятися*): *А хмара все плете* ***зелене*** і ***холодне волосся дощу*** *(В. Голобородько. З дитинства: Дощ)*. Явища природи наділені когнітивними здібностями (можуть народжуватися, жити, дорослішати, старіти, думати, розмірковувати): ***Думає Сонце*** житом-пшеницею, // ***Думає небо*** рясними дощами (*М. Руденко. Я вас питаю*).

У системі метафоричних засобів значне місце відводять словам-символам. На відміну від метафори, образ-символ багатозначний. Він допускає, що у реципієнта можуть виникнути різні асоціації. Мова символічна за своєю природою, і це використовується з метою художнього відтворення дійсності. Таким чином слова набувають денотативного значення. Так, слово ***зірка*** у романтиків символізує жіночу вроду: *Моя* ***Дзюню****, моя* ***зоре****, / Моє щастя / моє горе (В. Пачовський. Моя Дзюню).* Часто в поетичній творчості дівчину зіставляють із зіркою, що базується на українських повір'ях та віруваннях: *За нашим городом / Три* ***зірочки ясних****. / За нашим городом / Три* ***дівочки красних*** (Українська народна пісня). Базуючись на українській міфотворчості, символізації зазнав і місяць, що ототожнювався з парубком, братом, батьком: ***Місяченьку****, мій* ***братику****, / Зійди рано, постій мало (Українська народна пісня); Три* ***місяці*** *ясних, / Три* ***парубки*** *красних (Українська народна пісня).* Здавна небесні світила для українців були ознакою краси, тому стали основою для подальшого втілення символічності в зразках народної поезії.

Отже, аналіз назв явищ природи в українській мові засвідчив багатство семантики та їхній виразний стилістичний потенціал. Естетика навколишнього світу надихала українців на формування конотативних значень у метеоназв. Вони, завдяки емоційно-експресивному забарвленню, набувають у мові оригінального стилістичного навантаження.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Бойко Н. Експресивна лексика та її лексикографічна інтерпретація /Надія Бойко // Дивослово. – 2000. − №7. – С.19−23.
2. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти. – К.: Видавничий центр «Академія», 2000. – 368 с.
3. Филин Ф. П. О лексико-семантических группах слов / Ф.П. Филин // Езиковедски изследования в чест. на акад. Ст. Младенов. – София, 1957. – С. 523-538.

4. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. − К.: Наук. думка, 1970−1980.

А. А. Пойда, А. Г. Білова

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ «ІМЕН, ЩО ГОВОРЯТЬ» В РОМАНІ ДЖ. РОЛІНГ «ГАРРІ ПОТТЕР ТА ФІЛОСОФСЬКИЙ КАМІНЬ»

Зараз практично неможливо знайти людину, яка б жодного разу не чула про хлопчика-чарівника Гаррі Поттера. Перша з семи книг, «Гаррі Поттер та Філософський камін.ь», вийшла з-під пера письменниці Джоан Кейтлін Ролінг та побачила світ в 1997 році у Великій Британії, в Лондоні. З тих пір ця сага завоювала прихильність читачів різного віку з усього світу, була перекладена безліччю мов світу, та герої ожили на екрані у фільмах, які було знято по книгах.

Своєрідність «Гаррі Поттера» в тому, що в цій книзі незвичайно сплетені жанри фентезі, казки та пригодницького роману. Ми можемо побачити, що авторка володіє обширними знаннями з історії, міфології, мови та літератури різних народів та використовує їх при створенні персонажів, образів героїв, імен героїв, назв місцевостей тощо. Все це створює особливу атмосферу книги, яку при перекладі треба намагатися передати для читачів іншомовних країн.

Працюючи над цією статтею, ми аналізували український переклад «Гаррі Поттера» Віктора Морозова та російський переклад Марії Співак.

Поняттям «імена, які говорять» можна позначити всі власні назви з більш-менш зрозумілою внутрішньою формою. Ці імена являють собою проблему, бо вони виявляють деякі характерні риси названого персонажу [2, 211].

Творчість в перекладі таких імен починається, коли перекладачу необхідно передати читачеві значення цих імен та водночас зберегти авторський стиль. Тоді виникає перекладацька проблема, яка пов’язана з аналізом сутності та функції значущих імен в тексті та способом їх передачі при перекладі [1, 160].

Серед одиниць словникового складу двох мов (у цьому випадку англійської, російської чи української), як відомо, немає безпосереднього співвідношення. Кожне слово в мові є носієм певної думки та, відповідно, в іншій мові можна знайти слово або слова, які служать для вираження такої ж або близької за змістом думки [3, 9].

© Пойда А. А., Білова А. Г., 2017

Відповідно до В. Н. Комісарова, можливості перекладу власних імен, які зустрічаються в перекладах, зводяться до чотирьох основних випадків: транслітерація, транскрипція, калькування, описовий переклад.

Транслітерація – це формальне політерне відтворення вихідної лексичної одиниці за допомогою алфавіту мови, з якої перекладають, літерна імітація форми вихідного слова.

Перекладацька транскрипція – це формальне пофонемне відтворення вихідної лексичної одиниці за допомогою фонем мови, з якої перекладають, фонетична імітація вихідного слова.

Калькування полягає в перекладі англійського слова частинами з подальшим складанням перекладених частин без будь-яких змін.

Описовий переклад полягає в передачі значення англійського слова за допомогою більш-менш поширеного пояснення.

У творі така велика кількість найрізноманітніших власних назв, що він представляє неабиякий інтерес для аналізу цих імен з точки зору перекладача. Розглянемо двох негативних персонажів.

Найбільш загадкова та суперечлива постать від самого початку та до самого кінця саги – це *Северус Снейп (укр.) (Злодеус Злей (рос.); Severus Snape)*. Його прізвище – це назва невеличкого селища в Великобританії. Ім'я Severus має відношення до прикметника «severe», що має декілька значень і більшість із них можна віднести до цього персонажу:

1) строгий, суворий – це якість Северуса як викладача – він вимагає чіткої дисципліни на уроках, не допускає бодай-яких сторонніх розмов між учнями;

2) ретельний, скрупульозний (про вивчення, розгляд) – ця якість перетворила його в майстра чарівного зілля; він не тільки добре знається на цьому предметі, а й навіть покращив рецепти з підручників;

3) простий, строгий, витриманий (про стиль в одязі) – здається, ніби професор Снейп ніколи не знімає своєї простої, строгої, чорної мантії ;

4) серйозний, сильний – треба мати чималу силу аби, знаходячись в самій пітьмі, продовжувати працювати на світлу сторону і бути вірним своїм намірам, навіть ризикуючи своїм життям;

5) уїдливий, саркастичний – по відношенню до студентів, а особливо до Гаррі, він часто відпускав глузливі зауваження з приводу недостатньої уважності, непосидючості, недостатнього завзяття до навчання тощо.

Це ім'я містить в собі дуже багато характеристик, притаманних персонажу, але перекласти його так, щоб зберегти їх усі одночасно – неможливо. В

українському перекладі використовується транскрипція. А в російському застосовано калькування, але воно відображає тільки одну характеристику – злий, хоча насправді це всього на всього одна з його якостей. Розвиток персонажа ми спостерігаємо на протязі усієї саги, і тільки наприкінці ми можемо зрозуміти, яким багатогранним є цей герой та йому притаманні усі якості, які зазначені вище. Завдяки невдалому перекладу, читач з самого початку буде сприймати персонажа як тільки негативного та не зможе оцінити його різноплановість.

Найсильніший та найнебезпечніший чарівник – *Волдеморт (укр.) (Вольдеморт (рос.); Voldemort)* – є уособленням абсолютного зла. Але він не завжди був Волдемортом. При народженні він отримав ім'я Том Ярволод Редл (укр.) (Том Ярволо Реддль (рос.); Tom Marvolo Riddle). Мати дала йому перше ім'я Tom на честь його батька, простого чоловіка, що не мав ніякого відношення до магії. Tom в перекладі з англійської означає «проста, звичайна людина». Друге ім'я Marvolo він отримав на честь його діда, Marvolo Gaunt, що був чистокровним чарівником. Слово «marvel» перекладається з англійської як «диво, чудо, щось незвичайне». Ці два імені говорять нам про те, що Волдеморт був напівкровним, тобто в ньому змішана кров простого чоловіка та чарівниці. Його прізвище «Riddle» перекладається як «таємниця, загадка, таємнича людина», що проявляється в нього з самого дитинства до того періоду, коли він став могутнім чарівником. Він не мав друзів, був собі на думці, нікому не розповідав про свої наміри, був відлюдником, тому навіть проникливому Дамблдору було дуже важко розкрити його найважливішу та найжахливішу таємницю. Для того щоб возвеличити себе в очах своїх поплічників, примусити всіх людей боятися тільки одного його імені, він зробив анаграму зі свого імені, тобто: Я Лорд Волдеморт (укр.) (Я лорд Вольдеморт (рос.) ; I am Lord Voldemort). Своїми моторошними діями він вселив в душі людей такий страх, що вони перестали називати його ім'я, а згадували його в повсякденному житті як «Відомо-Хто» (укр.) («Сами-Знаете-Кто» (рос.); «You-Know-Who») та Той-Кого-Не-Можна-Називати (укр.) (Тот-Кто-Не-Должен-Быть-Помянут (рос.); «He-Who-Must-Not-Be-Named»). Тому домінуючий спосіб перекладу можна визначити як транслітерацію.

Отже, порівнюючи два переклади Віктора Морозова українською мовою та Марії Співак російською, можемо зробити висновок, що обидва переклади не ідеальні, в деяких частинах не передають того, що мала на увазі авторка. Цілком неможливо точно передати атмосферу оригінального твору, тому що існує дуже велика різниця в культурах народів та індивідуальне бачення перекладача

має дуже великий вплив на його роботу. Але хороший перекладач буде намагатися передати атмосферу книги. На наш погляд, в українському перекладі найбільш близько передано задум авторки.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). / В. С. Виноградов. – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 223 с.
2. Влахов С.Н. Непереводимое в переводе. / С. Н. Влахов, С. В. Флорин. – М., 1986. – 341 с.
3. Комиссаров В. Н. Пособие по переводу с английского языка на русский. / В. Н. Комиссаров, Я. И. Рецкер, В. И. Тархов. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1960. – 176 с.
4. Рыбакин А.И. Словарь английских личных имен. / А. И. Рыбакин. – 3-е изд. – М.: Астрель, 2000. – 225 с.

І. С. Полтавець, О. М. Крайняк

ОСНОВНІ СПОСОБИ СЛОВОТВОРЕННЯ ІМЕННИКІВ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Сучасний етап розвитку лінгвістики характеризується підвищеним інтересом до вивчення словотвірних процесів. Все частіше постають питання про значення, функції, статус словотворчих одиниць, словотвірних значень, саме тому обрана тема є актуальною. Дослідженню словотвірних особливостей лексичного складу присвячено багато робіт (В. М. Жирмунський, О. С. Кубрякова, М. Д. Степанова, В. С. Вашунін, I. Barz, W. Fleischer, W. Motsch та ін.).

М. Д. Степанова при виділенні словотвірних моделей у німецькій мові виходить із наявності в мові кореневих і некореневих основ, останні розподіляються за моделями відповідно до головних способів словотворення. У підсумку можуть бути виділені 13 моделей першого ступеня, відповідно до тринадцяти головних типів основ: 1) модель кореневої основи, наприклад, *klug, schön, lustig*; 2) 8 моделей похідних основ (безафіксно-похідна – пор.: *der Ruf* ← *rufen*; префіксальна – пор.: *Urwald* ← Wald ; суфіксальна – пор.: *Lehrer* ← *lehren*; префіксально-суфіксальна – пор.: *Geklatsche* ← *klatschen*; кожній із цих моделей основ без внутрішньої флексії відповідає модель зі зміною кореня

© Полтавець І.С., Крайняк О.М., 2017

(пор.: *Trieb ← treiben, Geholz ← Holz, Gärtner ← Garten, Gebirge ← Berg*); 3) модель означального словоскладання (*dunkelblau*; *Erdbeere)*; 4) модель інших типів словоскладання (*taubstumm*; *bergab)*; 5) 2 моделі із залишковими елементами (при виділенні первинної основи, наприклад, *Brombeere*; і при виділенні афікса, наприклад, *beginnen*).

У всіх випадках мова йде про членування основи на максимальні відрізки (первинна основа й афікс або максимально видільні первинні основи); ці відрізки можуть членуватися й далі відповідно до своєї власної моделі, що не відбивається на словотворчій моделі слова в цілому. Так, наприклад, *Flächenmessung* членується на *fläche(n)* і на *-messung* (модель означального словоскладання); *fläche* на *flach-* і суфікс *e*; *-messung* на *mess-* (основа дієслова *messen*) і суфікс *-ung*.

Принципи виділення моделей другого ступеня варіюються залежно від характеру моделі першого ступеня. Так, моделі безафіксального словотворення діляться на дві моделі другого ступеня залежно від того, чи відповідає похідна основа основі або граматичній формі іншого слова (пор., *der Ruf, das Rufen* і дієслово *rufen*).

Моделі афіксального словотворення членуються на моделі другого ступеня за конкретними афіксами; моделі словоскладання – за характером поєднання між собою первинних основ (повноскладні, неповноскладні поєднання й зрушення). При цьому у всіх випадках моделі другого ступеня поєднуються в ряди відповідно до морфологічної належності слова (іменники, дієслова й т.д.) і одночасно можуть розпадатися на варіанти залежно від морфологічної належності первинних основ. В окремих випадках можливе виділення особливих мікрополів, наприклад, модель складноскорочених слів (структури, проміжні між складними й кореневими), модель складнопохідних слів (усередині відповідних моделей словотворення), модель означального складного слова із часто повторюваним першим або другим компонентом [1, 5 – 6].

Зміна морфологічного складу вже існуючих у мові слів і лексичних основ відбувається в мові не випадково: вони визначаються наявністю в мові особливих словотворчих моделей, тобто морфолого-семантичних типів слів, за аналогією з якими створюються нові слова [2, 62].

До основних способів словотворення німецької мови відносяться: префіксація, суфіксація, модель кореневих слів, безафіксний спосіб, префіксально-суфіксальний спосіб, напівпрефіксація, напівафіксація та словоскладання.

Дослідження основних способів словотворення іменників німецької мови було здійснено за допомогою лексичних одиниць, які представлено в електронному журналі „Brigitte Magazine" [3]. Загальна кількість проаналізованих лексем складає 533 одиниці. Кількісне співвідношення способів словотворення представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Основні способи словотворення	Приклади	Кількість
Словоскладання	*Bewegungskraft*	193 (37%)
Префіксація	*die Sache – die Ursache*	159 (30%)
Суфіксація	*Manager – Managerin*	74 (14%)
Напівсуфіксація	*Charaktermacher*	35 (6%)
префіксально-суфіксальний спосіб	*Gefrage*	26 (5%)
модель кореневих слів	*oben, klug, nieder*	26 (5%)
Напівпрефіксація	*Sauspieler*	11 (2%)
безафіксний спосіб	*binden – Band*	9 (1%)
Всього:		533 (100%)

Кореневі слова не розкладаються на складові морфеми і мають таку властивість, як невмотивованість. Саме корінь слова вказує на односкладовість або двоскладовість лексеми (наприклад, *oben, klug, nieder*). Серед проаналізованих прикладів було виявлено 26 слів (5%), які утворено кореневим способом.

Безафіксний спосіб творення слів характерний для тих лексичних одиниць, які з'явилися в процесі зміни кореневої голосної (аблаут, умлаут): *binden – Band*. Продуктивність таких лексем є низькою у нашому дослідженні 9 (1%).

Префіксація – це творення нових слів або форм слова за допомогою префіксів. Цей спосіб утворення нових слів є давнім і дуже продуктивним в німецькій мові: *die Sache – die Ursache*; *gehen – vergehen* 159 іменників (30%) було створено за допомогою цього способу. Суфіксація – творення нових слів або форм слова за допомогою суфіксів: *Ehrlichkeit, Lehrerin, Freiheit*. За допомогою суфікса не тільки створюється нове слово, але і визначаючється граматичний рід лексичної одиниці. До найбільш продуктивних суфіксів відносяться *-ling, -heit, -er, -chen, -tum*. У ході проведеного структурного аналізу було виявлено 74 слова (14%), які утворилися в результаті суфіксації.

Префіксально-суфіксальний спосіб – спосіб творення слів шляхом одночасного приєднання до твірної основи словотворчих префіксів і суфіксів:

Gefrage, Gespiele, Gefährte. Під час дослідження виявлено приблизно 26 лексем (5% слів), утворених префіксально-суфіксальним способом.

Напівпрефікси близькі до звичайних префіксів: *auf-, aus-, bei-, mit-, vor-, zu* та інші. Напівпрефікси *über-, um-, unter-, wieder* (в залежності від того, падає на них наголос чи ні) можуть служити в якості префіксів. 11 слів (2%) було зафіксовано у нашому джерелі практичного матеріалу.

Напівсуфікси іменників характеризуються вузькістю семантичних категорій, які вони надають лексемі: *Geldmacher, Charaktermacher*. 35 лексичних одиниць (6%) було утворено цим способом.

Словоскладання є одним найбільш продуктивних способів утворення іменників у німецькій мові. Воно являє собою поєднання декількох простих слів у складі композита, наприклад, *Filzhut, Arbeitererholungsheim*.

Структурний аналіз проаналізованих лексем свідчить про те, що способи словотворення німецької мови відрізняються поміж собою різним рівнем продуктивності. Найпродуктивнішими способами словотворення іменників є словоскладання (37 %) та префіксація (30%). Меншу продуктивність виявляють напівпрефіксація (2%) та безафіксальний спосіб (1%) утворення іменників.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Степанова М. Д. Грамматическое моделирование / М. Д. Степанова // Иностранные языки в школе. – М., 1963. – № 3. – С. 3 – 9.
2. Степанова М. Д. Лексикология современного немецкого языка. / М. Д. Степанова, И. И. Чернышёва – М. : Высшая школа, 1962. – 309 с.
3. Brigitte Magazine. – [Electronic Resource]. – Acces Mode : http://www.brigitte.de/

О. О. Пономаренко, О. А. Мащенко

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ОНОМАТОПОЕТИКИ ТА ЗВУКОНАСЛІДУВАННЯ У ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Явище звуконаслідування протягом довгого часу викликає інтерес у дослідників [6, 193]. Довгий час вважалося, що така лексика є небагаточисленною та непродуктивною [3, 2]. Однак дослідники XX століття довели, що це помил-

© Пономаренко О. О., Мащенко О. А., 2017

кове судження і таких слів, які можна уналежнити до звуконаслідування, дуже велика кількість, що спонукало до більш детального їх аналізу [6, 195].

Японські вчені, які досліджують фоносемантичні явища японської мови, до цих пір не дійшли до єдиної термінології, і хоча часом авторами використовуються одні й ті ж терміни, в них вкладаються різні поняття. Отже, традиційно в японській мові виділяються три типи звукозображувальної лексики: ґіонґо (擬音 語), ґісейґо (擬 声 語) і ґітайґо (擬 態 語).

Один з дослідників звуконаслідування А. М. Газов-Гізберг поділяє їх на такі чотири типи.

1. Відтворення природних звуків, супутніх життєдіяльності людського організму – вигуків у вузькому сенсі – «внутрішнє звукозображання»;
2. Наслідування звуків зовнішньої природи – «зовнішнє звукозображання»;
3. Озвучування спочатку беззвучних «наслідувальних жестів рота і носа»;
4. «Слова дитячого белькоту», де найбільш легкі для дитини звукосполучення стають позначеннями різних предметів і явищ [4, 16].

На відміну від вітчизняної лінгвістики, де термін ономатопея є синонімом терміну звуконаслідування, в японській лінгвістиці існує традиція використання термінів onomatopoeia або onomatopoetic words в родовому понятті для номінації звукоизображування і терміну mimetic words для номінації явища звукосимволізму, з цієї причини відбувається термінологічна невідповідність. Однак, звертаючись до споконвічного значенням цього терміну в грецькій мові, надається перевага використовуванню терміну onomatopoeia або onomatopoetic words як синоніму терміну звуконаслідування, таким чином, в японській лінгвістичній традиції цей термін трактується невірно. Те явище, яке у вітчизняній лінгвістиці називається звукосимволізмом, в сучасних наукових роботах можна зустріти під іншими термінами. Японські вчені, які досліджують фоносемантичні явища японської мови, до цих пір не дійшли до єдиної термінології, і хоча часом авторами використовуються одні й ті ж терміни, в них вкладаються різні поняття. Традиційно в японській мові виділяються три терміни:

擬音語 (ґіонґо) – дослівно «мова наслідування звуків». Являється звуконаслідуванням у широкому сенсі. Це слова, які використовуються для зображення звуків природи, навколишнього середовища на письмі. Наприклад, ゴロゴロ (ґоро-ґоро) – звук грому.

擬態語 (ґітайґо) – «мова наслідування стану/форми». Це «звукосимволізм». Використовується ґітайґо для того, щоб за допомогою звуків передати стан предмету, коли, зрозуміло, цей стан не створює жодного звуку. Наприклад,

предмет, котрий сяє, можна описати словомぴかぴか (піка-піка). Хоча зрозуміло, що сяяння це лише зоровий стан об'єкту і ніякого звуку при цьому не має.

擬声語 (ґісейґо) – «мова наслідування голосу». Найближчим за значенням перекладом цього слова буде саме «звуконаслідування», але його значення більш вузьке, аніж ґіонґо. Найчастіше це слова, які використовуються для зображення на письмі звуків, які видають тварини чи люди, наприклад, сміх, плач або гавкіт собаки – усі ці дії мають усталені звуки, які прийнято використовувати для їх зображення [5, 7].

Ономатопоетична лексика використовується як у повсякденній розмові японців, так і у літературі чи будь-якому сучасному мистецтві, особливо у піснях. Що мотивовано милозвучністю та лаконічністю ономатопоетичних слів, та великою кількістю явищ, які можна за допомогою них описати.

Мала дитина, яке ще не вміє розмовляти і не знає, як називаються ті чи інші речі у дорослому світі, для їх визначення використовує слова, які наслідують ті звуки, що видають ці предмети. Так для малої дитини кошеня стає «нявняв», а машина – «бі-біп». Але що ж робити, коли явище, яке необхідно описати, не має чіткого звучання? Тоді на допомогу приходить звукосимволізм [1, 282]. Однак слід зазначити, що для носіїв різних мов слова-символи досить часто теж являються різними. До тих лінгвістів, хто признавав, що між звуком та значенням предмета у мові є зв'язок, відносилися Платон, Ж.-Ж. Руссо, Ломоносов та інші. Але були й противники цієї теорії. Вони критикували цю теорію за відсутність зв'язку з соціальними умовами творення мови. Вони признавали звуконаслідування але відхиляли звукосимволізм. Та у сучасному світі ми ясно бачимо, що і в теорії звукосимволізму свою роль зіграв соціум. Наприклад, ми прекрасно з вами розуміємо, що собака, де б вона не була, в Україні чи в Японії, буде гавкати однаково. Та чому ж українці записують ці звуки як «гав-гав», а японці – わんわん (ван-ван)? Це лише доводить те, що звукосимволізм зароджується під впливом соціуму. Але навіщо продовжувати використовувати звуконаслідні слова уже в дорослому віці, коли людина в змозі використовувати усім зрозумілу назву для означення якогось предмету? Головною метою такого спеціального підбору лексики є створення додаткової сугестивної образності художнього тексту. Найчастіше ці фоностилістичні засоби застосовуються в поезії, а розділ поетики, що вивчає акустичні художні прийоми посилення звукової виразності поетичної мови, її образності, емоційності, благозвучності тощо називається «евфонією».

Звуконаслідування в художньому тексті можна зустріти в ролі безпосередньо ономатопоетичної одиниці, що називає конкретний звук живої або неживої природи, людської діяльності, так і в складі метафор або інших засобів мовної виразності. Підтвердження цього можна відшукати в літературі на будь-якій мові, в тому числі і на мовах, на матеріалі яких побудовано це дослідження. Причому, як в поезії, так і в прозі ономатопея однаково активно використовується для створення різних видів образності.

Для прикладу ми розглянемо рядки з сучасної пісні «蜷局 (тоґуро)» виконавця the Gazette:

手と手を取り絡ませて描く
「淫ら斑」何度目が「貴男?」
せせらせらせら何故ゆえ笑う?
数え謌は鳴り止まぬ

Для зручності введемо транскрипцію у підрядний переклад:

Сплітаючи руки, я малюю	*Те то те о торі карамасете каку*
«Безпутні краплини», котра з них	*«Мідара мадара» нандо ме га «ана-*
«Ти?»	*та?»*
Навіщо насміхаєшся наді мною?	*Се-сера-сера-сера надзе юе варау?*
Безкінечні пісні не замовкають.	*Кадзое ута ва торі яману.*

Як ми з вами бачимо, останні склади рядків не римуються. Та прочитавши уважніше, ви, звісно, звертаєте увагу на другий та третій рядки. Саме вони у цьому випадку виступають концентрацією ономатопеї. Другий рядок насичений алітерацією звуків «м» та «д», та асонансом звуку «а». Щодо третього рядку, то вони теж звучать досить дивно. Причина тому – використання ґіонґо, яке зображує знущальний, дошкульний сміх, а саме «*Се-сера-сера-сера».* Більш того, можна помітити, що найчастіше ґіонґо – це повторення однакових складів, завдяки чому також виникає алітерація – дуже поширений троп у японській поезії.

Існують теорії, які поширюють думку, що звуконаслідування було першими словами, які почала промовляти первісна людина, і з них зародилася вся мова. По-друге, стає ясно, що звуконаслідування – це слова, які відображають на письмі не лише звуки людського голосу чи крики тварин, а і зображують фізичний чи психологічний стан того чи іншого предмету. По-третє, звуконаслідування досить широко використовується у сучасній японській мові як в усній, так і у письмовій. Також широко використовується японськими поетами та письменниками для більш яскравого та чіткого опису якогось явища чи предмета.

Також нам стало відомо, що за явищами, які ономатопоетична лексика описує, в японській мові вона поділяється на три категорії. Використання ономатопоетичної лексики може бути обумовлене тим, що вони можуть виконувати функції контекстуального синоніму та заміняти собою дієслово чи іменник, виступають як зображувальні засоби для біль яскравого зображення природи, емоційного стану, тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. Tsuru Sh., Fries H. S. A Problem in Meaning // Journal of General Psychology № 8 – 1933. – P. 281-284.
2. Базылев В. Н. Российская лингвистика XXI века: традиции и новации / В. Н. Базылев – М. : Изд-во СГУ, 2009. – 380 с.
3. Вишневская Г. М. Звукоизобразительность в традиционной английской детской поэзии, учебное пособие / Вишневская Г. М., Егорова А. А. – Изд-во "Ивановский гос. ун-т", 2009. – 135 с.
4. Газов-Гинзберг А. М. Был ли язык изобразителен в своих истоках? / Газов-Гинзберг А. М. – М. : Наука, 1965. – 183 с.
5. Румак Н. Г. Толковый японско-русский словарь ономатопоэтических слов Румак Н. Г., Зотова О. П./ – М. : Моногатари, 2012. – 496 с.
6. Сичинский А. Е. Когнитивные аспекты функционирования японской звукоизобразительной лексики / Сичинский А. Е.// Когнитивные аспекты языковой категоризации – Санкт-Петербург, 2015. – С. 193-205.

О. В. Ревенко, Н. О. Лисенко

МОВНО-СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ ЕКСПРЕСИВНОСТІ В АНГЛОМОВНИХ АФОРИЗМАХ ПРО ЩАСТЯ

Актуальність дослідження обумовлена важливістю вживання афоризмів у мовленні, тому що саме такі властивості афоризму, як експресивність, образність, глибина думки, лаконічність, роблять наше мовлення виразним та різноманітним. Афоризми містять у собі досвід багатьох поколінь, що посилює інтерес мовознавців до їх вивчення. Завдання опису згаданого жанру ускладнюється відсутністю єдиної дефініції.

За визначенням О. В. Куніна, афоризм – коротке виразне висловлення, яке містить у собі узагальнюючий висновок; влучне судження, висловлене в образній, іноді парадоксальній і незвичній формі; глибока завершена думка певного автора в максимально стислій, високохудожній формі [4, 253]. Мовознав-

ці Л. Т. Федоренко та Л. І. Сокольська вважають, що афоризм представляє мудру думку, не обов'язково нову, а тільки укладену в оригінальній формі [8, 42].

Жанр афоризму репрезентує лаконічний стиль викладу, при якому думка так стисло виражається, що ніби замикається у словах [3, 46]. Більшість науковців (О. А. Анастасьєва, М. Т. Федоренко, Л. І. Сокольська, Я. О. Мозгова, Є. В. Землянська) до найголовніших ознак афоризму уналежнюють високий ступінь стислості. Стислість викладу – це вираження глибокого змісту за максимальної економії мовних засобів. В афоризмах цьому сприяє чіткість комунікативного оформлення думки, тому їм не властиві розлогі й складні для швидкого сприймання синтаксичні конструкції [3, 46]. Афоризм є різновидом стислого тексту, оскільки для нього притаманні тема, цілісність, смислова завершеність, цілеспрямованість, прагматична настанова та підвищена інформативна насиченість, які досягаються завдяки різним засобам усіх рівнів мови [7, 122].

Головними ознаками афоризму є мудрість та художня краса, яка утворюється використанням таких художніх засобів як тропи та стилістичні фігури [1, 35]. Стилістичний аналіз афоризмів у відповідності до загальної практики (Н. М. Раєвська, М. Д. Кузнець, Ю. М. Скребнєв) можна поділити на аналіз морфологічних стилістичних засобів, аналіз фігур мовлення й аналіз синтаксичних стилістичних прийомів [1, 35]. І. Р. Гальперін в основу своєї класифікації поклав підхід за рівнями та виділив три групи: фонетичні, лексичні, синтаксичні виражальні засоби та стилістичні прийоми [5, 131]. Відсутність чітких критеріїв виділення засобів побудови афоризмів та єдиної термінології в називанні засобів є причиною того, що дослідники виділяють різну кількість засобів і застосовують різну термінологію.

Експресивність як стильова риса афоризмів, на думку І. Р. Арнольд, дає змогу передати сенс висловлення зі збільшеною інтенсивністю, виражає внутрішній стан мовця, а також створює логічне або емоційне посилення [2, 11]. Експресивність будь-якого стислого тексту, й афоризму зокрема, завжди супроводжується відбором певних мовних засобів з метою забезпечення емоційного та естетичного впливу на читача.

Об'єктом статті є англомовні афористичні висловлення про щастя. Концепт «щастя» в англомовній картині світу належить до центральних концептів духовної сфери і представлений великою кількістю афористичних висловів. В англійській мові прямою номінацією концепту «щастя» є слово «*happiness*» [6,

© Ревенко О. В., Лисенко Н. О., 2017

135]. Дослідниця концепту *happiness* О. В. Малярчук зазначає, що для нього характерний образний зміст, який відіграє важливу роль у вербалізації поняття. Більш того, концепту *happiness*, як складнику афоризму, властива експресія. Поняття *happiness* несе в собі позитивну конотацію, що говорить про наявність оцінного аспекту в його структурі, а також є достатньо актуальним, що проявляється в частотності вживання концепту, його здатності приймати метафоричні значення [6, 135].

Багато афоризмів, що містять в собі концепт «щастя», являють собою речення наказового способу: наприклад, в афоризмі *Seize the moments of happiness, love and be loved! That is the only reality in the world, all else is folly* [9] автор спонукає читачів до дії, сенс якої пояснюється у другому реченні висловлення завдяки гіперболі *the only reality*, навмисно перебільшує, коли говорить, що щастя та любов – «єдина реальність у світі». Або *Do not speak of your happiness to one less fortunate than yourself* [9], в якому автор у формі наказового речення дає повчальну настанову. Негативного забарвлення висловленню надає ступінь порівняння прикметника *fortunate*, який утворюється завдяки підсилювальній частці *less*.

Аналогічно афористичні висловлення про щастя можуть мати форму наказових речень та пропозицій, що утворюються за допомогою дієслова *'let'*: *Let us be grateful to the people who make us happy: they are the charming gardens who make our souls blossom* [9]. Крім того афоризм містить метафори *people are the charming gardens* та *souls blossom*, епітет *charming* до іменника *gardens*, які створюють образ саду та позитивне враження від нього.

Афоризми, засновані на визначенні, є досить поширеними в загальному масиві афоризмів про щастя. Наприклад, афористичне висловлення *Happiness is a mystery like religion, and should never be rationalized* [9], яке має форму визначення до поняття *happiness*. Стилістичні засоби представлені метафорою, коли щастя (*happiness*) описується як таємниця (*mystery*), а також порівнянням, яке утворюється за допомогою слова *like*. Синтаксичним засобом є еліпсис, наявний у другій частині афоризму.

В афоризмах про щастя дуже часто вживається метафора, яка привертає увагу читача та надає висловленню експресивності та виразності: *Happiness held is the seed; happiness shared is the flower* [9]. У висловленні щастя, яке є привласненим, описується як насіння, а щастя, яким діляться з іншими людьми, − як квітка. Також автор використовує антитезу *held – shared* та еліпсис.

Деякі афоризми створені у формі риторичного питання, що передбачає емоційний вплив на читача та заохочує читача поміркувати над сенсом висловлення. Наприклад, афоризм *But does not happiness come from the soul within?* [9] спонукає читачів до рефлексії, до пошуку власної відповіді. Посиленню експресивного ефекту також сприяє вживання метафори *happiness comes*.

Досить поширеною стилістичною фігурою створення експресивності в афоризмах про щастя є антитеза. Навмисно поєднуючи суперечливі явища, автори створюють ефект абсурдності ситуації. Наприклад, в афоризмі *The foolish man seeks happiness in the distance, the wise grows it under his feet* [9] антитеза розповсюджується на такі поняття, як *foolish – wise, in the distance – under feet*. Посиленню передачі контрастів сприяє також використання паралелізму.

Афоризм *When you jump for joy, beware that no one moves the ground from beneath your feet* [9] побудований на основі такого стилістичного засобу, як метонімія, яка представлена словосполученням *jump for joy*, що позначає почуття несамовитого щастя. Наведений метонімічний вираз базується на такій поведінковій реакції, як підстрибування, яка є психологічно доречною для людей, які відчувають себе дуже щасливими. Іншим стилістичним засобом є метафора *move the ground beneath smb's feet*. Відтінку заперечення надає займенник *no one*.

Вживання епіфори створює потужний стилістичний ефект: *Some cause happiness wherever they go; others whenever they go* [9]. Стилістичні засоби цього афоризму представлено паралельними конструкціями, які зазначають, що одні люди приносять щастя, варто їм з'явитися поруч, інші – варто їм опинитися якнайдалі. Таким чином створюється антитеза, яка утворюється контекстуальними антонімами *whenever – wherever*. У другій частині афоризму спостерігаємо еліпсис.

Проведений лінгвостилістичний аналіз дає змогу зробити висновок, що використання стилістичних фігур в процесі побудови афоризмів про щастя не тільки збагачує мову афоризмів, а й дає можливість автору створити емоційність висловлення. Найбільш частотними є метафора, афоризм у формі визначення, наказовий спосіб дії, антитеза, паралелізм, порівняння, різні види повторів, рима. Зазначені стилістичні засоби та їх поєднання в англомовних афоризмах про щастя зумовлюють створення образності, оригінальність, емоційну насиченість висловлення.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Анастасьєва О. А. Мовно-стилістичні засоби реалізації прагматичної настанови на спонукання до дії в англомовному афоризмі/ О. А. Анастасьєва// Наукові записки Національного університету «Острозька академія». – Острог: Вид-во НаУОА, 2014. – Вип.44. – С. 35−36
2. Арнольд И. В. Интерпретация художественного текста/ И. В. Арнольд// Экспрессивные средства английского языка. – Ленинград, 1975. – С.11−20
3. Денискіна Г. О. Структурно-функціональні різновиди афоризмів/ Г. Денискіна// Дивослово. – К. : Дивослово, 2006. – Вип. 11. – С.46−49
4. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка/ А. В. Кунин. – Дубна: Феникс +, 2005. – 488с.
5. Линтвар О. Н. К вопросу о классификациях выразительных средств языка и стилистических приемов/ О. Н. Линтвар// Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. − №12. – С.129−131
6. Малярчук О. В. Емоційний концепт щастя: етимологічні та структурні характеристики/ О. В. Малярчук// Вісник Житомирського державного університету. – Житомир, 2014. – Вип. 2. – С.132-138
7. Наличникова И. А. Афоризм как жанр, малоформатный текст и универсальное высказывание/ И. А. Наличникова// Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. − №4. – С.121−123
8. Федоренко Н. Т. Афористика/ Н. Т. Федоренко, Л. И. Сокольская. –М: Наука, 1990. – 419с.
9. Aphorisms and favourite sayings: http://www.aphorisms4all.com

К. О. Русакова

ПРИСЛІВ'Я ТА ПРИКАЗКИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ. ЛІНГВОПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ. Фразеологічний аналіз англійської народної казки «Jack the Giant Killer»

У статті розглядається переклад англійських прислів'їв та приказок на українську мову. В основі дослідження лежать думки відомих вчених, таких як В. С. Виноградов [2], О. В. Кунін [6], М. М. Шанський [3]. Вони розрізняють такі групи фразеологічних одиниць: фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності, фразеологічні сполучення, фразеологічні вирази. У статті розглядаються

© К. О. Русакова, 2017

методи перекладу, що застосовуються у фразеологічному аналізі казки «Jack the Giant Killer».

Прислів'я та приказки – це невід'ємна частина народного фольклору, це символ культури певного народу. Вони відображають життя нації, думки та характер народу. Прислів'я та приказки мають дуже давнє походження. У народних казках, піснях, легендах можна знайти безліч прикладів вживання фразеологізмів. Ось чому прислів'я та приказки – не тільки матеріал для детального вивчення, але й величезна культурна спадщина, яку необхідно зберігати та намагатися поповнювати.

Актуальність дослідження полягає в тому, що розглядається не тільки система англійської фразеології в цілому, але й прислів'я та приказки як окрема частина цієї системи. Також приділяється увага перекладу англійських фразеологічних одиниць на українську мову.

Мета дослідницької роботи – проаналізувати структурно-семантичну характеристику фразеологізмів, вивчити й проаналізувати прислів'я та приказки, які найбільш часто використовуються в англійській мові, а також дослідити основні труднощі перекладу прислів'їв і приказок та способи їх усунення.

Окреслена мета передбачає розв'язання **таких завдань.**

1. Дати визначення фразеологізму, визначити основні типи фразеологізмів.
2. Визначити місце прислів'їв та приказок у системі фразеології.
3. Навести правила перекладу англійських прислів'їв та приказок.

1. Визначення фразеологізму. Багато дослідників (Ю. П. Солодуб [4], В. С. Виноградов [2], В. Н. Комісаров [5]) вивчали структуру фразеологізму та намагалися виділити окремі типи фразеологізмів. Так, за визначенням Ю. П. Солодуба, фразеологізм (фразеологічний зворот) – це стале сполучення слів з узагальнено-переносним значенням [4]. Інший дослідник, О. В. Кунін, надає таке визначення: фразеологізм – це стале сполучення слів з ускладненою семантикою, яке не утворюється за структурно-семантичними моделями нестійких сполучень [6].

Класифікація фразеологізмів с точки зору семантичної стійкості їх компонентів належить академіку В. С. Виноградову [2]. Як відомо, фразеологізми виникають із випадкового сполучення слів, яке використовується в переносному значенні. З часом переносність забувається, а сполучення стає сталим.

В. С. Виноградов розділяє фразеологізми на три групи: фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності та фразеологічні сполучення [2]. Роздивимося ці типи фразеологічних одиниць.

Фразеологічні зрощення

Фразеологічні зрощення – це неподільні фразеологічні одиниці, в яких цілісне значення не вмотивоване й не випливає зі значень окремих інших компонентів. Фразеологічні зрощення – це абсолютно неподільні сталі сполучення, наприклад, kick the bucket – вмерти (простягнуть ноги).

Таким чином, у фразеологічних зрощеннях немає зв'язку між прямим та переносним значенням, ось чому фразеологічні зрощення складно перекладати на інші мови.

Фразеологічні єдності

Фразеологічні єдності – неподільні за значенням фразеологічної одиниці, але їхнє цілісне значення мотивується значеннями окремих компонентів [4]:

to throw dust into somebody eyes – заговорити зуби

to burn one`s fingers – обпектися чим-небудь

Фразеологічні сполучення

Фразеологічні сполучення – відносно подільні сполучення, що характеризуються певною самостійністю складових частин (a Sisyfean labor – сізіфова праця; Adam`s apple – адамове яблуко).

Професор М. М. Шанський виділив четвертий тип фразеологічних одиниць – фразеологічні вирази [3].

Фразеологічні вирази

Фразеологічні вирази – це сталі за своїм змістом звороти, які використовуються лише в прямому значенні.

Easier said than done – легше сказати, ніж зробити.

2. Правила перекладу англійських прислів'їв та приказок на українську мову

Метод фразеологічного еквіваленту

Під час використання методу фразеологічного еквіваленту зберігається значення всього комплексу одиниці, яка перекладається. В цьому випадку переклад англійського фразеологізму українською нічим не відрізняється від корінного українського [5].

Наприклад:

Add fuel to the fire.

Підлити масла в огонь.

Метод фразеологічного аналога

Метод фразеологічного аналога необхідно застосовувати тоді, коли до певного фразеологізму не можна дібрати фразеологічний еквівалент [6]. В цьо-

му випадку необхідно знайти в українській мові фразеологізм з таким переносним значенням, яке б відповідало значенню англійського фразеологізму.

Наприклад:

Make hay while the sun shines.

Куй залізо, доки гаряче.

Дослівний переклад (калькування)

Дослівний переклад можна використовувати лише тоді, коли перекладений вираз буде цілком зрозумілий в українській мові, не буде чимось незвичайним, чи неприродним.

Наприклад, «a cat may look at a king» – «дивитися нікому не забороняється».

Описовий переклад фразеологізмів

Для того, щоб пояснити зміст фразеологічної одиниці, яка не має ні фразеологічного еквівалента, ні аналога, яку неможна дослівно перекласти, необхідно скористатися описовим перекладом [5].

Наприклад:

Peeping tom.

Людина, яка потайки слідкує за іншими.

Таким чином, можна зробити висновок, що саме фразеологія є носієм інформації невідомої нам культури. Переклад фразеологізмів – заняття дуже важке. Не кожному вдається творчо передати суть поняття, яке знаходиться в образі фразеологізму. Фразеологічні одиниці широко використовуються в літературі всіх стилів. Головне завдання кожного перекладача – зрозуміти, проаналізувати та найбільш точно перекласти прислів'я чи приказку.

3. Аналіз фразеологічного складу казки «Jack the Giant Killer»

«He was above the common sports of children».

Якщо перекладати дослівно, то вийде: «Він був вище звичайного дитячого спорту». Так, зміст зрозумілий: говориться про хлопчика сильного, хороброго, але все ж таки такий переклад дещо незвичайний для українців, тому я вважаю, що треба використати *метод фразеологічного еквіваленту*. Українська приказка «Кров з молоком» є більш доречною.

«Either my death or freedom is at hand».

Дослівний переклад цього фразеологізму: «Або смерть, або свобода в руках». Зміст достатньо зрозумілий: про удачу в якійсь справі (або пощастить, або ні). Але дослівний переклад цього англійського фразеологізму не є сталим ви-

словом в українській мові, тому необхідно скористатися *методом фразеологічного аналога*: «Або пан, або пропав».

«Black in the face».

Якщо використати метод калькування, то вийде «чорний в лиці», що зовсім не схоже на фразеологізм, і навіть зміст вислову зрозуміти складно. Якщо скористатися текстом казки, то можна зрозуміти значення вислову. «…they were both quite black in the face, and had not the least strength left…», тут «black in the face» необхідно розуміти як виснажений, стомлений, безсильний. *Фразеологічним еквівалентом* може бути український вислів «Як у воду опущені».

«Be of good heart».

Для перекладення цього вислову спочатку скористаємося методом дослівного перекладу, вийде «Будь з добрим серцем». Помилково можна зрозуміти, що це означає бути добрим, ввічливим, щирим, але якщо звернути увагу на текст, значення вислову буде іншим. «…be of good heart; two miles farther there lives a large giant, whom I know well…», звідси можна зрозуміти, що «Be of good heart» необхідно перекладати українською як «не хвилюйся, спокійно, нічого страшного». *Фразеологічним еквівалентом* може бути приказка «Не роби з мухи слона».

«Rode on full speed».

Якщо скористатися методом калькування, то вийде вислів, досить зрозумілий в українській мові: «Їхати верхом на повній швидкості». Але за змістом Джек та син короля мандрували пішки, тому фразеологізм може бути перекладений правильно за допомогою метода *фразеологічного аналога*: «Біжить, аж курява здіймається».

«Yield up life into somebody's hands»

«Віддавати життя в чиїсь руки» – так можна сприйняти цей вислів, що в українській мові буде означати «повністю довіряти кому-небудь». Але так не можна розуміти цей вислів, бо за контекстом зрозуміло, що цей фразеологізм означає «вмерти або здатися» (говориться з сарказмом). Можна дібрати *фразеологічні еквіваленти* – «Простягнути ноги», «Дати дуба».

«Flying like chaff before the wind»

Якщо перекласти методом калькування, то вийде «Літати, ніби м'якуш перед вітром», що означає слухатися когось, підкорятися. *Фразеологічні аналоги:* «По струні ходити», або «Хоч у вухо бгай».

«Fa, fe, fi, fo, fum,

I smell the blood of an Englishman».

Цей вислів – є традиційним не лише для англійських, але й для українських та російських народних казок, його переклад знайомий всім, хто читав такі казки як «Казка про Івана Царевича та сірого вовка», «Казка про Бабу Ягу», «Казка про Василину Премудру». За допомогою *метода фразеологічного аналога*:

«Фу, фу, фу,

Руським духом пахне!»

Цей вислів можна вважати прислів'ям, бо він може використовуватися у розмовах.

Отже, метод дослівного перекладу не завжди зручний, тому, на мою думку, найбільш зручним є метод фразеологічного еквіваленту, за допомогою якого можна перекласти майже кожне прислів'я чи приказку; приказки англійської мови дуже яскраві, вони є частиною культури мови англійців, але все ж таки мають певні спільні риси з українськими; для того, щоб правильно перекласти прислів'я чи приказку, необхідно звертати увагу на контекст, в якому вона вживається; народні казки завжди дають змогу зрозуміти історію виникнення прислів'їв та приказок.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. Англо-український фразеологічний словник / Уклад. К. Т. Баранцев. – 2-ге вид., випр. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2005. – С. 85 – 89.
2. Виноградов В. С. Введение в переводоведение / В. С. Виноградов.– М., 2001. – С. 80–85.
3. Шанский Н. М. Лингвистический анализ художественного текста: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. / Шанский Н. М. — Изд. 2-е, дораб. — Л. : Просвещение, 1990. — 416 с.
4. Солодуб Ю. П. Порівняльний аналіз структури фразеологічного та лексичного значення / Ю. П. Солодуб // Філологічні науки. НДВШ. – 1997. – 180 с.
5. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. Учебное пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС. – 2002. – 424 с.
6. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – М., 1996. – 25 с.

Науковий керівник доц. Ганжа С. А.

В. В. Саєнко, О. О. Конопелькіна

НЕОЛОГІЗМИ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Поява неологізмів зумовлена екстралінгвістичними факторами, такими як постійний розвиток суспільства, техніки та технології, поява нових реалій, які потребують відображення у мові, а також суто мовними потребами (дія закону економії мовних засобів) [3, 148]. Лексика в силу своєї мобільності швидко реагує на найменші зміни, що відбуваються в житті людей, вона перетворюється, відображаючи новітні досягнення в усіх сферах людської діяльності, в тому числі й політичній. Ніколи лексичний склад не оновлювався так швидко, як в епоху інформаційних технологій, коли влада мови є основним інструментом маніпуляції свідомістю мас. Процес появи неологізмів є невпинним, він присутній у кожній галузі науки та суспільства, саме тому є актуальним об'єктом дослідження багатьох мовознавців. Постійно зростаюча кількість нових слів та необхідність їх детального опису зумовили створення особливої галузі лексикології – неології – науки про неологізми [1, 23]. Проблемою неології займалися такі вчені, як І. В. Андрусяк, Н. Д. Арутюнов, Р. Берчфильд, О. Л. Боярська, В. Г. Гак, О. Д. Мєшков, С. М. Єнікеєва, Ю. О. Жлуктенко, В. І. Заботкіна, Ю. А. Зацний, Н. К. Изулікін, К. В. Ковтун, Є. С.Кубрякова, Р. К. Махачашвілі, І. І. Мурко, Л. Ф. Омельченко, Т. О. Пахомова, Т. А. Пімахіна, О. М. Позднякова, В. Н. Телія, Є. Б. Черкаська, А. В. Янков та інші.

Особливо багато політичних неологізмів з'являється в політичному дискурсі під час передвиборчої кампанії. Неологізми відображають не тільки прагнення політиків здобути підтримку певних соціальних верств виборців, а й ставлення електорату до політиків. Актуалізація політичних неологізмів відбувається завдяки їх багаторазовому повторення в промовах політиків та в ЗМІ.

Вдалі політичні неологізми можуть увійти не лише в культуру однієї країни, але і в культуру країн всього світу, перетворившись на інтернаціоналізми [3, 256].

Творення нових лексичних одиниць відбувається за певними словотворчими моделями, історично сформованим в мові. Найбільш продуктивним є скорочення, до якого уналежнюємо усічення основ (corp ←corporation), злиття, або, телескопію (Amerasian ← American + Asian) та абревіацію (PM ← Prime-Minister). Телескопія – спосіб словотвору, при якому нове слово виникає шля-

хом злиття повної основи одного вихідного слова з усіченою основою іншого або злиття двох усічених основ вихідних слів [4, 98] (European + bureaucrat → Eurocrat; information + mania → informania; private + utopia → privatopia; sheep + people → sheeple; slow + inflation → slowflation). З-поміж скорочень, усічення є найпоширенішим способом словотворення політичних неологізмів за рахунок скорочення запозичених суфіксів (member → memb;liberation→ lib;demonstration → demo;politician → pol). Серед скорочень важливе місце посідають абревіатури. Абревіація – це скорочення лінгвістичних одиниць, в результаті якого ціле заміщується частиною, що репрезентує все ціле, але не являється єдиним варіантом найменування й існує поряд з повною лексемою [3, 72] (Business Communication Centres → BCCs; Anti-Iraqi Forces → AIF; post-feminist woman → PFW; the countries of Brazil, Russia, India and China viewed as a group of emerging economies with large potential markets → BRIC). До афіксації уналежнюємо суфіксальний спосіб (Bush + -ism → Bushism), префіксальний спосіб (non- + union → nonunion). Англосаксонський суфікс -ship вживається для створення абстрактних іменників зі значенням стану, положення. Суфікс -ship у поєднанні з морфемою -man створює абстрактні іменники зі значенням якості, ознаки: brinkmanship, craftsmanship, showmanship, statesmanship. Також слід вказати на англосаксонський суфікс -dom зі значенням стану, що в політичному дискурсі почав вживатися для створення нових слів: bogdom, officialdom. З-поміж питомих англійських суфіксів виявлено суфікси -philia та -phobia, які раніше були окремими лексемами. Грецьке слово philia перейшло в розряд англійського суфікса. Неологізм, створений шляхом зрощення цього суфікса з кореневою основою, знаходить позитивне забарвлення, відображаючи сприятливе ставлення до означеного понятя: Obamaphilia, Palinphilia. Те ж саме можна сказати про грецьке слово phobia: такі неологізми утворюються шляхом зрощення власного імені із суфіксом -phobia: Barackophobia, Obamaphobia, Palinphobia, Clintonphobia. Творення неологізмів у політичному дискурсі відбувається і за допомогою суфіксів, які увійшли в англійську мову з грецької через латину: -ism, -fy, -ize, -ian (Bush + – ism → Bushism; Eurocentric + -ism → Eurocentrism; collaboration + -ism → collaborationism; an incentive + -fy → to incentify; the history + -ize → to historize; a dollar + -ize → to dollarize; the US + -ian → USian). Префіксальний спосіб творення неологізмів політичного дискурсу представлений префіксами over-, under-, micro- (over- + voting → overvoting; under- + decided → underdecided;micro- + nation → micronation); -non (non-access

to nuclear weapons, non-affiliated union, non-content, non-union, non-unionist, non-bellig-rent country).

Словоскладання є традиційним способом створення політичних неологізмів, які можуть бути: а) двокомпонентними, що утворюються за моделлю N + N (де N – іменник): soccer (N) + mom (N) → soccer mom; hokey (N) + mom (N) → hokey mom; soccer (N) + dad (N) → soccer dad; conviction (N) + politics (N) → conviction politics; cordon (N) + sanitaire (N) → cordon sanitaire; monetary (N) + hegemony (N) → monetary hegemony; remix (N) + culture (N) → remix culture;permission (N) + culture (N) → permission culture; world (N) + opinion (N) → world opinion; victim (N) + disarmament (N) → victim disarmament; або за моделлю A + N (де N – іменник, A – прикметник): moral (A) + clarity (N) → moral clarity; perpetual (A) + war (N) → perpetual war; statistical (A) + murder (N) → statistical murder; strategic (A) + reset (N) → strategic reset; б) трикомпонентними, що утворюються за моделлю N + N + N: Checkbook diplomacy →Check (N) + book (N) + diplomacy (N), Homeland security → Home (N) + land (N) + security (N).

При творенні політичних неологізмів за допомогою словоскладання має місце:

усічення основ, наприклад: Obama + confidant → Obamacons; democrat + publican → Demopublican; biology + politics → biopolitics; petrol + dollar → petrodollar; Europe + realism→ Eurorealism; Europe + centric → Eurocentric; theocratic + conservatism → theoconservatism; усічення запозичених з латинської мови префіксів та суфіксів, наприклад: one + conversation → oneversation; compliment + insult → complinsult.

Конверсія розуміється як спосіб творення слів без використання спеціальних словотвірних афіксів і виступає непродуктивним способом творення для політичного дискурсу [4, 361]. Наприклад: to hit (V) → a hit (N), де дієслово to hit (V) переходить в іменник a hit (N) без словотвірних елементів. Конверсія притаманна багатьом мовам, але в англійській мові вона має особливо широке розповсюдження. Політичні неологізми утворюються за такими моделями: N → V, V → N (де N – іменник, V – дієслово): a dollar (N) → to dollar (V); brain (N) → to brain (V); speech (N) → to speech (V); summit (N) → to summit (V); to print (V) → a print (N); to cut (V) → a cut (N).

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. Будагов Р. А. Что такое развитие и совершенствование языка / Р. А. Будагов. – М. : Наука, 1977. – 264 с.
2. Влияние социальных факторов на функционирование языка /[отв. редактор Ю. Д. Дешериев]. – М. : Наука, 1988. – 198 с.
3. Ткачик О. В. Номінативні процеси в англомовному політичному дискурсі/ О. В. Ткачик/– Запоріжжя : АММА, 2008. –365с.
4. Зацний Ю. А. Розвиток словникового складу сучасної англійської мови: [монографія] / Ю. А. Зацний. – Запоріжжя: Запорізький державний університет, 1998. – 431с.

А. Ю. Салімон, С. Ю. Гонсалєс-Муніс

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИРАЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В РОМАНІ В. С. МОЕМА «ТЕАТР»

Ця робота присвячена дослідженню лінгвокультурологічних особливостей вираження соціальної ідентичності. Вихідним припущенням роботи є те, що мова відіграє роль одного із чинників конструювання різних видів ідентичності. Поняття ідентичності, введене у науковий обіг 3. Фрейдом на початку XX століття, дуже скоро почало використовуватись в інших галузях гуманітарного знання. Ідентифікація людини в суспільстві, її самоідентифікація, фактори та маркери ідентичності, її різновиди тощо, нині широко обговорюють у філософії, літературі, культурології, соціології, психології та інших науках. У літературі в основу поділу культурних ідентичностей теж покладено приналежність до певних спільнот: етно-релігійних *(американці, мусульмани)***;** політичних *(демократ, феміністка)*; професійних *(юрист, садівник).* Але в основу класифікацій культурних ідентичностей закладають також позиції в міжособистісних стосунках (*син*, *коханець*) й відхилення у загальноприйнятій поведінці (*алкоголік*, *безхатько*). Ця система вважається типовою [13, 235].

Існує двосторонній зв'язок між мовою й ідентифікацією. З одного боку, вживання мови як культурного смислу і маркеру є наслідком ідентифікації, з іншого -- мова є необхідною умовою самоідентифікації людини в культурі [5, 231]. Мова, будучи інструментом культури, формує не лише уявлення про реальний світ, який оточує людину, а й саму особистість, котра саме через мову сприймає традиції, звичаї, мораль, систему норм і цінностей свого народу та ін.

© А.Ю. Салімон, С. Ю. Гонсалєс-Муніс, 2017

[8, 424]. Мова виступає способом співвіднесення себе з іншими в суспільстві поряд з іншими соціокультурними ознаками.

Особливість мови серед таких ознак полягає в тому, що вона є найпростішим способом вираження ідентичності. У соціокультурному середовищі неприйнятні експерименти, тому будь-яку мову можна вважати живою системою, безпосередньо пов'язаною з конкретною соціальною групою або групами. Таким чином, метою нашого дослідження є аналіз мовних особливостей героїв роману В. С. Моема «Театр» для того, щоб визначити їх соціальну ідентичність. В роботі розглянуто мову кожного героя, щоб схарактеризувати ідентичність героя: його приналежність до певної соціальної групи, та як це впливає на поведінку певного героя. У працях дослідників знаходимо, що мова впливає на формування соціально-культурної, релігійної, національної, етнічної, соціально-класової, професійної, особистісної, гендерної, сімейної та мовної ідентичностей.

Мовна ідентичність – це різновид ідентичності дослідники почали виокремлювати нещодавно. Людина використовує ту чи іншу мову, аби підкреслити слушну на той час самоідентифікацію або використати обидва коди одночасно, аби підкреслити обидві самоідентифікації [5, 231]. Існують різні способи визначити культурну ідентичність, так, В. С. Моем у своєму романі використав діалект кокні, щоб виразити соціальну і національну приналежність деяких його героїв. У романі "Театр" мовою кокні розмовляє служниця головної героїні актриси Джулії Ламберт та пересічний громадянин в одному з епізодів книги. Говорячи про діалект кокні, зазначимо, що це діалект середнього і нижчого класів. Точніше – це робочий клас у Східній частині Лондона. Грубість і вульгарність кокні прекрасно підійшли для передачі особливостей мовної характеристики цих героїв роману. Саме такий спосіб зображення героїв і характеризує їх соціальну приналежність, адже в такий спосіб вони і само ідентифікують себе, наприклад, їх мова, поведінка, манера спілкування.

Звернемося до головної героїні роману – Джулії Ламберт. За допомогою аналізу лексики Джулії Ламберт ми зможемо зрозуміти та відтворити її картини світу, її соціальну приналежність. Дослідження лексики, використовуваної в мові Джулії, показало, що ряд слів зустрічається з досить високою частотністю, а деякі являють собою ключові ціннісні реалії, які автор підкреслює не тільки в мові самої героїні, але і в мові інших персонажів, авторській розповіді. Найбільш значущими словами в розумінні мовної особистості Джулії Ламберт є такі поняття, як «актор», «актриса», «сцена», «театр», «виступ», «п'єса», «роль»

(«actor», «actress», «stage», «theatre», «performance», «play», «part»), які ми постійно чуємо не тільки з вуст героїні, але і в мові інших героїв.

Важливо зазначити, що у романі "Театр" В. С. Моем представив перед читачем різні версти населення; так Джулію можна уналежнити до вищого середнього класу, адже всі її витончені рухи, поведінка та, насамперед, її мова говорять про це: «I wonder if we could persuade you to come and eat a chop with us» [4, 304], «Of course it's not a bad little play, it s served our purpose very well, but I сап't imagine anyone wanting to see it three times» [4, 304].

В тексті також є представники нижчого класу; так, служниця головної героїні актриси Джулії Ламберт розмовляє характерною мовою для робітничого класу у Лондоні, мовою кокні: "If he saw you now 'e wouldn't, not if I know anything about men" [4, 326], "Well if I behaved like that people'd say I'd been drinkin"[4, 327], "When you start thinking of the past it means you ain't got no future, don't it» [4, 334]. Використовуючи діалект кокні, автор дає зрозуміти читачеві приналежність цього персонажу до певної соціальної групи, а саме до робітничого класу.

Щодо чоловіка головної героїні Джулії Ламберт, то автор описує Майкла Ламберта як ділову та акуратну особу: "His photographs were kept in a large cardboard cases, dated and chronologically arranged"[4, 308]. Також Майкл був доволі економною людиною. Описуючи цю рису, автор використовує метафору: "counting for the pennies" [4, 308]. У Майкла був власний погляд на одруження: "... an actor is a perfect fool to marry young" [4, 369]. Використання Майклом латинських висловів, наприклад, "Bis dat qui cito dat" [4, 324], "Nemo me impune lacessit"[4, 345], говорить про те, що він належить до освічених людей, він представник вищого середнього класу, він актор.

Це все має ключове значення в визначенні приналежності героїв роману до того чи того статусу. Володіючи статусно-рольових набором, герой стає повноправним членом суспільства, виконує відповідні функції, приписи і вимоги, керуючись формальними і неформальними нормами. Однак варто зазначити, що такі риси особистості, як статус і роль, лише відображають її позицію в суспільній структурі, не відображаючи особливостей характеру, емоційної і чуттєвої сторони характеру. Ці набори можна назвати ідеальними моделями поведінки, але, віддаючи собі звіт в тому, що люди не роботи і не можуть у своїй діяльності керуватися виключно «інструкцією», так само можна сказати і про героїв роману В. С. Моема «Театр».

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Борисенко Н. Д. Тендерний аспект репрезентації персонажного мовлення в англійських драматичних творах кінця ХХ ст. / Н. Д. Борисенко. – Житомир, 2003. – 231 с.
2. Вендина Т. И. Язык как форма реализации культурной идентичности / Т. И. Вендина. – М. : Индрик, 2006. – 424 с.
3. Горошко Е. И. Тендерные исследования в лингвистике сегодня / Е. И. Горошко, А. В. Кирилина. – Х. : ХЦГИ,1999. – С. 234-241.
4. Maugham W. S. Theatre / W. S. Maugham. – СПб. : Каро, 2009. – 304 p.
5.Partridge E. Dictionary of Slang and Unconventional English/ Partridge E. - L. : Taylor & Francis, 1961. – Pp. 341.

К. В. Середа, О. А. Хрушкова

МЕТАФОРА В ПОЕЗІЇ ЕММИ АНДІЄВСЬКОЇ

Емма Андієвська – авторка понад двадцяти п’яти поетичних збірок, п’яти книжок короткої прози, трьох романів та більше дев’яти тисяч картин.

Письменниця належить до найвідоміших поетів української діаспори. Незвичайним був її дебют на початку 50-х років. Критики поставили поетесу на рівень раннього Тичини й Артюра Рембо, відзначили єдність поетичного стилю з малярськими роботами, якими вона ілюструє свої книги. Письменниця ламає усі реалістичні традиції у своїй поезії.

Самобутній яскравий світ письменниці та його яскрава метафорична мова, що відбиває у собі літературно-мистецькі, філософські та мовні шукання ХХ століття не знайшли належного висвітлення в мовознавчих дослідженнях. Аспекти метафоричного простору творчості Емми Андієвської майже не вивчені, що й зумовлює актуальність статті.

Метою нашого дослідження є висвітлення принципів метафоризації у поетичних творах Емми Андієвської (збірки «Каварня» (1983), «Поезії» (2007).

Метафоризація у мові – властивість людського мислення. Вона торкається чи не усіх сфер людських відносин. В термінологічному сенсі вона існує у двох основних значеннях – метафора у контексті мислення (думки) і у площині мови (художнього слова). Метафора невичерпна, бо зближення явищ, предметів, дій і властивостей – безперервний мовний процес. Метафора не тільки за-

[30] © Середа К.В., Хрушкова О.А., 2017

сіб образності, а й засіб осмислення навколишнього світу.

Метафора – це художній засіб, що полягає в переносному вживанні слова або виразу на основі аналогії, схожості чи порівняння, а також слово або вираз, ужиті в такий спосіб [3, 9]

Складниками метафори виступають окремі частини мови – іменник, прикметник, дієслово, прислівник тощо. Метафоричні словосполучення спираються на несподіване асоціативне поєднання понять. Виникають словесні перетворення, під час яких слово то набуває метафоричності, то знову її втрачає. О. Потебня відзначав, що діє специфічна діалектика людського пізнання, в умовах якої «постійна зміна поетичного і прозаїчного мислення постійно йде назад і вперед» [4, 23].

Метафоричний процес тлумачать різні дослідники по-різному. І чим більше думок, тим більше класифікацій метафор нам пропонують. Метафору класифікували Н. Арутюнова, Дж. Лакофф, М. Джонсон, П. Ньюмарк, Р. Брок, Н. Стієнстр та багато інших.

У чималій кількості прикладів із творчості української поетеси Емми Андієвської розкривається процес метафоризації тематичних груп дієслів, що позначають внутрішній світ людини, фізичні дії, а також багато інших аспектів руху чи стану атрибутів реальної дійсності. Найпоширенішими є метафори, що відображають внутрішній світ людини. Переважно це словосполучення (як прислівні, так і не прислівні) типу «дієслово + іменник», наприклад:

«Я *в камені згубив* своє обличчя
Колись. Та *камінь часом ожива*
Колись. А ніч до себе кличе —
На жнива» [1, 7].

«Я весь в Тобі, так ставши одноким,
Що й дихати мені, крім Тебе, нічим.
Все, що не Ти, — лиш тлін і порожнеча.
Між *плівок з'яв'я* довго й марно *никав*» [1, 9].

Метафори такого типу формують загальномовні, традиційні поетичні метафори.

Метафоричні словосполучення, компонентами яких виступають дієслова зі значенням хвилювання або переживання будь-яких почуттів, стану найчастіше є традиційними поетичними й індивідуально-авторськими метафорами. Психічний стан людини передано метафорами, в яких використано семантику дієслів мовлення, пов'язаних зі звуковими асоціаціями, наприклад:

«Він *роздмухує дзвін,* як рукав,

На тілі у нього замість руки ріка» [2, 23].

«Мов плесо провісили

В невимірний вимір,

Гриміло колесами

Пів плеса навиворіт» [1, 24].

У творчості Е. Андієвської за структурою простежуємо прості та складні метафори.

Прості метафори:

«Малому парку *тиша завелика*, —

У рукавах *загубиться і слон*.

Скрізь — звідти — знаки, та — ніхто послань.

Найближче стало аж таким далеким [2, 71].

Письменниця поєднує слова, які неможливо поєднати, наприклад «*тиша завелика».* Також уособлює світ з рукавом, у якому може загубитися будь- хто.

Складні метафори:

«Поповнилися засіки й запаси.

Плянеті кожній — і орбіту, й рейки.

Першопроходець — серце — запорука,

Що тільки сяйво, як єдиний спосіб» [2, 41].

Слово Емми Андієвської воістину долає простір і час, показує все в русі, спроектованому на кількашаровість, багатоплощинність буття.

Оригінальна метафора, подана крізь призму сюрреалістичного бачення, робить поезію Е. Андієвської завжди несподіваною. І хай вона дає змогу відчути несправжність, умовність мистецтва, нам однаково бажаний чар її слова, метонімічного, часом гіперболізованого, іноді відстороненого, ускладненого, чи навіть герметично замкненого. Вона ж як митець прагне осягнути світ не стільки розумом, який є надто обмеженим, налаштованим на програмування, скільки підсвідомістю, довірливо звертаючись до сфери ірраціонального, щедрого як на творчі імпульси, так і на несподівані асоціації, відкриття. Тобто її творче «розгалуження» вглиб художнього тлумачення цього світу та вшир інтерпретаційних можливостей читача являє нам досить своєрідне явище індивідуалізованої гіперлітератури. [5, 15].

Отже, метафора займає чільне місце в літературі. За її допомогою письменники та поети творять новий цікавий світ літературного слова. Метафора збагачує мову твору, наповнює цікавими мотивами та сюжетами і бере активну

участь у кожній дії героїв. Також варто зазначити, що метафора в художньому тексті несе великий заряд суб'єктивного сприйняття, індивідуального світовідчуття, особистої системи цінностей митця.

Розглянувши метафорику Е. Андієвської, можемо без перебільшення стверджувати, що метафора і принципи метафоризації є основою майже кожної її поезії. Авторка переважно вдається до дієслівної метафори: простої і складної. У аналізованих збірках було зафіксовано найбільша кількість одиниць на позначення внутрішнього світу людини, побудованих за схемою «дієслово + іменник».

Метафори у всій сукупності своїх виявів відіграють принципово важливу роль на всіх рівнях індивідуального стилю поетичної творчості Емми Андієвської.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Андієвська Е. Каварня / Емма Андієвська. – Мюнхен, 1983. – 65 с.
2. Андієвська Е. Поезії / Е. Андієвська // Дивоовид : антол. укр.поезії ХХ ст. / упоряд., передм., довідка про авт. І. Лучука. – Тернопіль, 2007.
3. Баранов А. Н. Предисловие редактора // Лакофф, Дж.. Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 7-21.
4. Бойчук Б. Фантасмагоричний портрет Емми Андієвської / Б. Бойчук // Слово і час. – 2000. – № 1. – С. 87-89.
5. Гусар-Струк Д. Як читати поезії Емми Андієвської / Д. Гусар-Струк // Кур'єр Кривбасу. – 2004. – №177. – С.167–170.

Т. О. Созонець, Л. А. Кім

ФОРМУВАННЯ МЕДІАОБРАЗУ УКРАЇНИ У ФРАНЦІЇ

Дослідження способів впливу засобів масової інформації на формування громадської думки відіграє досить важливу роль. Актуальність цієї роботи пояснюється тим, що запитання про міжнародні відносини ставиться щодня, особливо, враховуючи події у світі. В умовах інформатизації та глобалізації суспільства постає також питання про поєднання політики та ЗМІ, адже у наш час останні стають не лише звичним способом передачі новин, але й беруть активну участь у житті кожної країни.

© Созонець Т. О., Кім Л.А., 2017

Раніше роль мас-медіа у побудові відносин між Європейським Союзом та Україною досліджувалася такими вченими, як Н. Карпчук, Ю. Нестеряк, Є. Макаренко, А. Шинкарюк, М. Ожеван, О. Парфімович, Т. Юрченко та багато інших. Європейські засоби масової інформації сьогодні дають поштовх до створення цілісного образу українського повсякдення та народу у всьому світі, тому саме для України доречними є пошуки відповідей на запитання, які стосуються формування її іміджу закордоном [2, 6].

Перш за все, порівняно з минулими роками, увага до політичного, соціального та повсякденного життя українців значно зросла, починаючи з 2014, коли Україна розпочинала свій шлях до Європейського Союзу, а також коли світ сколихнули новини про Євромайдан, розподіл Криму, початок конфлікту на сході та нові президентські вибори. Якщо скористатися посиланнями популярних соціальних мереж (*Twitter, Facebook*), або ж проаналізувати статті у найвідоміших французьких виданнях (*LeMonde, Le Figaro, Le Parisien*), випуски передач на телебаченні та радіо (*TV5Monde, RFI*), то можна зробити висновок, що інтерес не зникає і у наш час. Звісно ж, основною причиною цьому слугують: стрімке поширення воєнних дій на сході, розвиток відносин з Росією, а також політичні зміни у зв'язку із спробами вступити до Європейського Союзу. Раніше Україна найчастіше сприймалася, загалом, у геополітичному контексті, але культурне та спортивне життя залишалося поза увагою [5, 11]. Проте сьогодні варто зазначити, що популярність новин про соціально-культурне життя зростає, адже саме в Україні у травні має відбутися конкурс «Євробачення», який наразі провокує багато протиріч, а також набирає обертів спортивне життя українців, які щодалі достойно представляють Україну на міжнародній арені. Тож, події на сході України та суперечки навколо «Євробачення-2017» залишаються центральними об'єктами обговорення.

Будь-які друковані або електронні засоби масової інформації характеризуються власними засобами подачі інформації. По-перше, мова публіцистичного стилю, тобто стилю громадського життя та суспільної комунікації, досить різноманітна і має свої особливості викладу. По-друге, найважливішими його функціями є передача інформації з різних сфер суспільного життя (політики, науки, культури, спорту, соціально-економічного життя тощо), її поширення та популяризація, які реалізуються через використання різних мовних засобів [3, 21]. Що стосується лексики, вона відрізняється, перш за все, експресивністю та різним емоційним забарвленням (позитивним або негативним). Так, у французьких виданнях, у новинах про Україну, найчастіше зустрічаються слова *«la*

guère», «l'incendie», «le conflit», «le prise», а також більшість інших слів з негативним емоційним забарвленням. Мова газет та журналів характеризується також використанням термінів з певної теми, в той час як мова електронних ЗМІ використовує зрозумілу та доступну лексику для сприйняття. Проте основою є політична лексика, чим власне і характеризується більшість новин про Україну у зв'язку з вже вказаними вище подіями. Важливо те, що вона часто збагачується через появу нових угруповань, партій, поглядів, ідеологій, політичного устрою у державі. У мові ЗМІ наявна також лексика з інших функціональних стилів (наукового, офіційно-ділового, розмовного): соціально-політична лексика і фразеологія, терміни, неологізми (семантичні і лексичні), модні слова, лозунги. Особливо актуальні вони у заголовках, оскільки вони відразу викликають інтерес у читача, слова іншомовного походження і запозичення, які наповнюють мову і в першу чергу з'являються у газетах, емоційно-забарвлена лексика [1, 16].

Щодо синтаксису мови ЗМІ, варто відзначити, що у заголовках статей та назвах випусків новин часто використовується інверсія, щоб висунути на передній план потрібні слова. Емоційно-забарвленими у газеті є питальні та окличні речення, особливо риторичні питання. Важливою характеристикою французької мови у виданнях є опущення артиклів і допоміжних дієслів, найчастіше у заголовках та підзаголовках, що пояснюється економією мовних засобів з метою привертання уваги до ключових моментів [1, 16].

Тож, аналізуючи найвідоміші засоби розповсюдження інформації у Франції, можна зробити висновок, що дуже часто новини з'являються у виданнях *«Le Parisien», «Libération»,* рідше у «*LeMonde», «Le Figaro*», а також на сторінках *TV5Monde, France.fr, Développement, RT France* у соціальних мережах і якщо більш детально звернути увагу на способи повідомлення новин, а також шляхи їх представлення суспільству, то можна зробити такі висновки: ставлення журналістів до українців та до ситуацій не є негативним, судячи з назв статей: «L'Ukraine, une fabrique à champions de la natation paralympique», «Le ballet venu d'Ukraine en représentation à Draveil», «Une pizzeria, remède aux maux de la guerre», однак, на жаль, таких не досить багато, більшість заголовків статей, лозунгів ведучих, а також сюжетів про Україну не складають позитивного враження. Особливо, за останній час можна помітити, що немає жодної хорошої новини або показників прогресу. Наприклад: «Incendie d'un dépôt d'armes en Ukraine: un mort», «Ukraine Porochenko décrète le blocus du Donbass», «Ukraine : un ancien député russe abattu à Kiev» та інші.

Отже, проаналізувавши відображення у французьких виданнях подій, які відбуваються в Україні, можна зробити висновок, що найчастіше у публікаціях застосовуються найбільш розповсюджені способи викладу новин для засобів масової інформації, тобто емоційно-оцінна лексика, наукова, політична, спортивна термінологія, використання різноманітних гасел, скорочень, закликів, речень, риторичних запитань з метою привернення уваги читачів. Тож, засоби масової інформації – це досить важлива та невід'ємна частина життя сьогоденного суспільства і значно впливає на формування громадської думки. У наш час для України досить важливе підтримання іміджу у всьому світі, судячи з усіх подій, які мають місце, тому актуальним залишається висвітлення теми про створення образу українського народу у Європі, зокрема, у Франції. Дослідження засобів та методів впливу, що застосовуються у французькому медіапросторі по відношенню до України має велике значення на формування цілісного образу українського народу у всьому світі і саме це може мати позитивний чи негативний вплив на тих, хто сприймає інформацію.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. Баранник Д. Актуальні проблеми дослідження мови масової інформації / Д. Х. Баранник // Мовознавство. – 1983. – №6. – С. 13-17.
2. Гаврилюк І. Л. Образ України й українців у французькому мас-медійному просторі / І. Л. Гаврилюк // Образ : щорічний науковий збірник. – К., 2016. – Вип. 1(19). – С. 6-11.
3. Іванов В. Основні теорії масової комунікації і журналістики: Навчальний посібник / За науковою редакцією В. В. Різуна — К.: Центр Вільної Преси, 2010. — 258 с.
4. Почепцов Г. Г. Имиджелогия / Г. Г. Почепцов. – К. : Рефл-бук ; Ваклер, 2002. – 698 с.
5. Юрченко Т. Ю. Комунікативна діяльність інституцій ЄС в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук із соц. комунік. : спец. 27.00.01 «Теорія та історія соціальних комунікацій» / Т. Ю. Юрченко. – К, 2015. – 16 с.

Ю. Ю. Стешенко, О. О. Конопелькіна

МОРФОЛОГІЧНИЙ І СИНТАКСИЧНИЙ ПРИНЦИПИ СТРУКТУРНОЇ КЛАСИФІКАЦІЇ МЕТАФОР У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Метафора у політичному дискурсі має свої особливості, що, певним чином, відрізняється від загально прийнятого поняття «метафора».

© Стешенко Ю. Ю., Конопелькіна О. О., 2017

Структуру метафори прийнято розглядати під двома кутами зору: морфологічним і синтаксичним. У морфологічному підході основою формальної класифікації є належність слова-оболонки метафори до тієї чи іншої частини мови. Теоретики стверджують, що метафорично може бути використана будь-яка частина мови [2, 160]. Однак на практиці процес метафоризації зводиться переважно до транспозиції значення іменника, дієслова, прикметника; відповідно можемо вести мову про іменникову, прикметникову і дієслівну метафору.

Іменники використовуються в основному для називання предметної дійсності. Тому іменникова метафора — це метафора-номінація, що переважно має емоційно-оцінне навантаження. Визначальну роль у процесі метафори відіграють ознаки предмета чи явища, назва якого набуває переносного значення, конотації, оболонки слова. Іменникові метафори становлять основний масив метафорики в політичному дискурсі: кадриль навколо бюджету; виборчий марафон; валютний коридор; політична кухня; похід за голосами виборців; far-reaching network of violence; in the light of day; ocean of blue.

Прикметникова метафора. Вона поєднує функції номінації і дескрипції з акцентом на дескриптивності метафори вислову. Прикметникова метафора трапляється в сучасному політичному дискурсі дуже рідко: новонароджені держави; хвора економіка; роздратована політика; тіньовий сектор; petty grievances; false promises; worn out dogmas.

Дієслівна метафора є найцікавішою стилістичною фігурою, що базується на транспозиції. За допомогою дієслова виражається активна ознака предмета. Наприклад: have strangled our politics; carried us up the long, rugged path; dust ourselves off; to lay a new foundation; feed our commerce and bind us together; we will harness the sun; ground has shifted beneath them; to bridge our differences and find common ground; battled each other ferociously [5, 166-168].

Метафоричний потенціал дієслова дуже великий і має важливе значення для метафорики взагалі, оскільки будь-яке дієслово передає інформацію про динаміку розвитку процесуальність та змінність, про діяльність, яка може перетворювати дійсність за подібністю до інших процесів. Особливу експресивність дієслова дослідники пояснюють багатством і багатозначністю його семантичної структури, а також різноманітністю семантичних зв’язків [4, 234].

Структурна класифікація метафор за морфологічним принципом дає змогу зрозуміти, як впливає на інформативні та прагматичні стратегії автора

вибір тої чи іншої частини мови для метафоричного перенесення. Іменник створює нову номінацію з яскраво вираженою оцінкою та експресією; прикметник пом'якшує оцінку; дієслово вказує на процесуальність та дію, проектуючи політичні реалії переважно на життєдіяльність людини, тим самим наближаючи політику до добре відомого реципієнтам повсякдення. Структурно-синтаксична типологія політичних метафор дає ключ до розуміння того, наскільки широкою може бути площина перехрещення реалій політики з іншими сферами людського життя і як у цьому виявляється гіпотетична функція метафори.

Таким чином, за структурою метафори поділяють на наступні види:

– проста, виражена одним образом, не обов'язково одним словом. Вона може бути одночленна та двочленна;

– складна метафора складається з декількох слів, вжитих метафорично, які утворюють єдиний образ, тобто з ряду взаємопов'язаних простих метафор, які доповнюють один одного;

– складена, композиційна або сюжетна метафора, яка може простягатися на весь роман. Композиційна метафора – метафора, яка реалізується на рівні тексту;

За змістом можна класифікувати метафори як:

– гіперболічна метафора – явне і навмисне перебільшення для посилення виразності і підкреслення сказаної думки;

– літота – антонімічне гіперболі явище, коли для досягнення виразності явно щось зменшують;

– персоніфікація – явище, коли тварині чи предмету приписують людські якості;

– опредметнення – явище, коли людині приписують властивості неживого предмета та позбавляють роду, називаючи «воно», тобто середнім родом;

– синестезія – явище, коли об'єднують поняття, які сприймаються різними органами чуття;

– символ – це образ, який несе в собі певну інформацію;

– алегорія – зображення абстрактної ідеї, поняття за допомогою образу

Особливості функціонування метафор у політичному дискурсі стосуються не лише семантики метафоричних новоутворень, вони значною мірою залежні і від морфологічного вираження метафоричного компонента тексту. Адже відмінність між частинами мови має глибоку семантичну та функціональну основу. В ній перехрещуються принципові для структури світу,

мислення і мови членування: річ та ознака, суб'єкт і предикат, позначення та опис [1, 157].

Вихідною в аналізі особливостей використання суб'єктами політичного дискурсу метафор різних морфологічних типів для нас є теза про залежність стійкості характеристики предмета чи явища дійсності від морфологічного вираження цієї характеристики. Відомо, що ознака, названа іменником, є найбільш постійною, сталою, вона є характеристикою процесу чи явища «завжди». Ознака, названа прикметником, може бути як постійною, так і тимчасовою – це характеристика «завжди» і «тепер». І, нарешті, ознака, названа дієсловом, – це характеристика «тепер». За спостереженнями Н. Г. Агеєвої, змінні для більшості речей ознаки тяжіють до дієслів; якщо одна і та ж ознака в одних своїх виявах є змінною для предметів і явищ, а в інших – характерною для них, то в перших випадках вона буде тяжіти до вираження дієсловом, а в других – прикметником. Загалом дієслова тяжіють до називання динамічних ознак, ознак-відношень з розвинутою і проявленою структурою ситуації як семантичних валентностей дієслів і переважно рекрутують до складу своїх лексичних значень уявлення про змінні нестаціонарні ознаки речей. Складом своїх лексичних значень і валентностей іменники відображають стаціонарну картину світу речей, а дієслова – динамічну картину світу ситуацій і відношень [3, 162].

Узагальнюючи, можна сказати, що індивідуальність автора виявляється не лише у виборі ним семантичного типу метафори як способу нової категоризації дійсності, її інтерпретації. Не менш важливим виявом індивідуальності є вибір морфологічного варіанта метафори, що дає можливість коригувати стійкість характеристики: від статично-категоричної до динамічно-ситуативної.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Агеева Н. Г. Семантика и прагматика единиц языка в тексте / Н. Г. Агеева. – Ленинград: ЛГПИ им. Герцена, 1988. — С.153—165.
2. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений / Н. Д. Арутюнова. – Москва: Наука, 1988.—341 с.
3. Лакофф Джордж, Джонсон Марк. Метафоры, которыми мы живем / Д. Лакофф, М. Джонсон. – Москва: Едиториал УРСС, 2004.—256 с.

4. Тошович Б. Структура глагольной метафоры / Бранко Тошович. – Ополье, 1998.— С. 228—255.
5. Філіпович Я. Б. Стаття «Особливості перекладу англійської метафори» / Я. Б. Філіпович – Горлівка: ЧП "Колегія", 2014.—192 с.

L. S. Strots

THE CATEGORY OF POLITICAL CORRECTNESS IN THE POLITICAL DISCOURSE

The aim of this article is to study the peculiarities of modern political discourse and to observe peculiarities of functioning the concept “political correctness” in it.

Nowadays the understanding of the term “discourse” is as ambiguous as terms “language”, “society” and “text”. One of the leading scholars in the researching of discourse Teun Adrianus van Dijk examines the term from different points of view. The scholar assumes that in the broad sense it is a complex communicative phenomenon which can be observed between sender and recipient in a definite time and space. It should be mentioned here that the act of communication can be oral or written, have verbal or non-verbal components (for instance, everyday communication with a friend, a dialogue between a doctor a patient, reading a newspaper) [7, 390].

In the narrow sense discourse is perceived as a text or conversation. In this aspect the term denotes completed or extending product of an act of communication or speech result that is interpreted by recipients, discourse is generally a written or oral product of a communicative act [7, 390].

There are a lot of different classifications of the discourses. In this paper we are going to deal with the classification worked out by Georgii Pocheptsov. He differentiated discourses due to peculiarities of speech in the contest of discourse, peculiarities of the language representation of real situation by definite type of the discourse and peculiarities of communicative situation. The scholar distinguishes the following types of discourse: TV and radio discourse, newspaper discourse, theater discourse, film discourse, literary discourse, PR discourse, advertisement discourse, political discourse and religious discourse [1, 67].

We have decided to connect our research with political discourse because nowadays it is an integral part of any society. The concept of the importance of the politics for the society is not new. Aristotle famously characterized human beings as

© Strots L.S., 2017

"political animals" (politikon zoon) who live in a *polis* (Greek *polis* means "state"). Any human community is determined by interaction and relationship, including power relationship. Studies of politics have therefore often explained politics in relations to power. Chilton speaks of two broad strands as follows: "On the one hand, politics is viewed as a struggle for power, between those who seek to resist it. …On the other hand, politics is viewed as cooperation, as the practices and institutions that a society has for resolving clashes of interest over money, influence, liberty, and the like" [4, 3]. The specific political situations and processes (*discursive practices*, such as parliamentary debates, political press briefings) determine discourse organization and textual structure of a variety of discourse genres in which political discourse as a complex form of human activity is realized.

Burkhard has suggested the division of political discourse into three categories:

- *Communication about politics* (ordinary people who are talking about election results);
- *Political discourse in mass media;*
- *Political communication* (discourse originating in political institutions).

Olena Sheigal argues that the main function of political discourse is *instrumental* – struggle for power, its acquisition and preservation. For this purpose, a speaker should be able to influence the audience in such a way that they are ready to vote for this person [2, 28] . So, political discourse is aimed at creating political propaganda, persuasion and influence on the recipients.

For reaching the aims mentioned above the speaker/politician should be able to perform his ideas in such a way that people believe him and follow him. For this purpose, he should use both verbal and non-verbal means of communication with the audience. The choice of the words is very important here as the speech should be persuasive and memorable and, at the same time, it should not insult people in any way. That is why the concept of **political correctness** is very important for political discourse.

Political correctness is the term used to describe the language that seems intended to give the least amount of offense, especially when describing groups identified by external markers such as race, gender, culture, or sexual orientation.

Although the first cases of using word combination "political correctness" dates back to the 18th century, it received its current meaning in the 1980th with the development of Human Rights Movement. The point is that from the 1960th world society on the whole and particularly American people began the fight for the equality. Classes of people, which considered themselves as "deprived", demanded to

level their rights and to stop emphasizing differences between people. The language became one of the main point here as it was the first thing to deal with in the society [5, 3-8].

The idea of strict limitation of the language due to rules of political correctness originates from the Sapir-Whorf theory which states that our words form our behavior. It means that the way we speak influences the way we think. The problem of political correctness in the speeches of American politicians arose in the 1980th with the development of Human Rights Movement.

Nowadays the concept of political correctness has become so popular and widespread in the English language that there are even dictionaries of politically correct vocabulary ("The Official Politically Correct Dictionary and Handbook" by Henry Beard and Christopher Cerf, [3]).

Here are some examples of using politically correct phrases in everyday speech:

- *African-American* instead of *Black, Negro* in the USA;
- *Native American* instead of *Indian* in the USA;
- *First Nation* instead of *Indian* in Canada;
- Using gender-neutral terms: *firefighter* instead of *fireman*; *police officer* in place of *policeman/policewoman;*
- Value-free terms for describing physical disabilities, such as *visually impaired* instead of *blind, hearing impaired* instead of *deaf, intellectually disabled* instead of *mentally retarded;*
- Value-free cultural terms (*Holiday session, Winter holiday* instead of *Christmas)* [3].

As it is possible to observe from the examples above, alternative terms are used for naming realia of everyday usage. They aimed at being as polite as possible with everybody. But not all people like such "total politeness". There is a point of view that it can be also an abridgement of the human right for freedom of speech and thoughts. For example, Doris May Lessing, Naubel laureate in literature, considers political correctness as a new form of totalitarian control over people, another, milder way of telling people how to speak and what to do. In her speech "Unexamined Mental Attitudes Left Behind by Communism" she said: "Does political correctness have a good side? Yes, it does, for it makes us re-examine attitudes, and that is always useful. The trouble is that, with all popular movements, the lunatic fringe so quickly ceases to be a fringe; the tail begins to wag the dog. For every woman or man who is quietly and sensibly using the idea to examine our assumptions, there are 20 rabble-rousers whose real motive is desire for power over others, no less rabble-

rousers because they see themselves as anti-racists or feminists or whatever" [6, 117-125].

To sum up, political correctness is one of the most influential phenomena in sociolinguistic nowadays. It affects different spheres of human life. It has supporters along with detractors. But, in contradiction to a lot of other linguistic and sociolinguistic phenomena, political correctness has a visible impact not only on the language and speech as a science, but also on everyday life of humankind.

REFERENCES

1. Почепцов Г. Г. Теорія коммунікації / Г.Г.Почепцов. – 2-е вид., доп. – К. : Видавничий центр «Київський університет», 1999. – С. 67.
2. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса / Е.И. Шейгал. – М. : Гнозис, 2004. – 326 с.
3. Beard H., Cerf C. The Official Politically Correct Dictionary and Handbook. – [Electronic resource] / Access mode: https://books.google.ru/books/about/The_Official_Politically_Correct_Diction.html?hl=ru&id=3mgYAAAAIAAJ
4. Chilton P. Analysing Political Discourse: Theory and Practice. – London & New York: Routledge, 2004. – 226 p.
5. Hughes G. Political correctness: a history of semantics and culture. – John Wiley & Sons, 2011. – 320 p.
6. Lessing D. The unexamined mental attitudes left behind by communism / D. Lessing // Our country, our culture: The politics of political correctness. – 1994. – P. 117-125.
7. Van Dijk T. A. Ideology: A multidisciplinary approach / T. A. van Dijk. – Sage, 1998. – P. 390.

A.Tanska

SOME IDEAS OF TEACHING SPOKEN COMMUNICATION SKILLS TO INTERMEDIATE EFL STUDENTS THROUGH ROLE PLAY

Communicative Language Teaching is an approach to teaching foreign languages that provides interaction between students. One of its fundamental principles is to use the target language for real communication in the classroom as much as possible. D. Nunan (1991) distinguished five main features of CLT: an emphasis on learning to communicate through interaction in the target language, the

© Tanska A. O., 2017

introduction of original texts into the learning situation, providing opportunities for learners to focus on the learning process itself, an enhancement of the learner's own personal experiences, an attempt to link classroom language learning with language activities outside the lesson [9, 90].

The task of EFL teachers is to create real-life situations that necessitate communication at the lesson. Activities compatible with the Communicative approach include problem-solving tasks, information-gap activities, communicative games, role-plays and simulations in particular.

K. Schellin (2006) proves that simulation and role play are very useful EFL / ESL learning components. According to him, simulation is longer than role play. Students keep their own identities instead of pretending to be someone. In role play, on the other hand, students play a part in a specific sometimes unreal situation. *Simulations* are organized in inflexible events where learners perform roles which they may have in real life. Both role play and simulation are used in foreign language classes to upgrade communicative skills [5, 20].

Nowadays the research interest in this field has grown. Many linguists suggest different steps and various successions in applying role play in teaching, in particular W.Baile, A. Blatner, J. Ladousse, I. Mogra and J. Haruyama.

The purpose of this article is to suggest a step-by-step guide to making a successful role play in the EFL classroom. Without pretending to treat all the aspects of role play, the author of this article makes it her aim to consider the main advantages of using role play in language classes, to highlight three main stages of carrying out role play with their specific steps and activities, dwelling upon language work and linguistic preparation for role play by means of the role card.

Role play has a number of advantages in comparison with other classroom activities. First of all, it creates low risk conditions for expressing students' opinions. According to A. Brown, "role play can be used as a valuable mechanism for allowing freedom of expression" [7, 11]. Besides, it may be used with children of most ages. Also, a wide context may be presented through a role play in short time. What is more, role play is emotional and interesting and therefore participants stay attentive. Due to role play the process of memorizing material and developing skills goes better because emotional ties with role and situation create steady connections in mind.

Teachers need to know various steps in applying role play in teaching. Setting up a role play the teacher should plan his/her work according to the following pattern: *engage — activate — study*. The first main stage is preparatory when teachers get

students interested in the topic, introduce learners into a role situation and acquaint them with questions to be discussed.

EFL teachers should pay special attention to linguistic preparation for the role play because students may require help with both ideas and language. Some useful vocabulary and conversation formulas can be written on role cards. According to E. A. Maslyko, P. K. Babinskaya, they may be drawn up in different ways. One side of a role card can give information about a role play situation, which is one and the same for all the participants of the role play, while the other side is different for each of them because it contains specific information about a particular character. Another type of a role card may include role actions for one character on the one side and a list of recommended language structures on the other [1, 450].

At the second stage, the students do the task while the teacher watches and listens to them. During the performance he/she takes the role of a monitor and an observer who makes notes without interrupting the students. At the last stage, the students study language issues that the teacher has identified as being problems. However, it is not advisable to point out and correct mistakes immediately after the role play as the students' feeling of satisfaction will disappear if all the mistakes are analysed.

W. F. Baile and A. Blatner in their article "Teaching Communication Skills: Using Action Methods to Enhance Role-play in Problem-based Learning"[2] consider specific steps of carrying out role play. They differentiate between eight stages. The first stage is called "a facilitator warm-up". It involves reflection on the learning task, the characteristic of the learners and the preparation of the didactic material [2, 225]. The first stage is also called preparatory. They consider stages 2 to 5 as "group building" because they promote group cooperation and collaboration.

The second stage is called "creating safety". An important background to the process of role-play is the establishment of confidentiality and responsibility. Learners must feel that their behavior will not become the topic of gossip, their effort will be appreciated and they will not be criticized. C.T. Clapper believes that "a sense of safety also promotes the critical reflection required for learning new knowledge" [4, 39].

The third stage is also known as "promoting spontaneity / group building". Role play is the process of pretending to be another person. Its participants need to be creative and imaginative in assuming the characteristics and behavior of someone whom they are not. A. Blatner claims that this requires spontaneity which can only

emerge when the mind is relaxed. Learners should be spontaneous in the role of another. It helps to reduce anxiety and to raise self-consciousness [3,150].

The fourth stage involves "choosing role-plays". The teacher asks learners to reflect on "bad news" conversations that they observed to have been challenging [6, 10]. There may be some difficulties in responding when the patient or family became tearful or have reacted to the bad news by demanding a second opinion. Then, each pair would communicate this to the group. So, group members share information about one another's experiences around the topic of the exercise. Therefore, they continue to build the involvement of individual members of the group necessary for a successful role-play.

The fifth stage can be defined as "setting-up the role-play". Role-plays are a form of interaction when group members take the role of characters in the enactment. Creating roles differs from the approach of creating scripts for learners to adopt. According to D. Nestel, scripts are widely used in technical simulations because they allow instructors to program behaviors in the simulation [8,7]. Learners who are given scripts are expected to ''drop into roles'' automatically.

Stage 6 is the actual role-play enactment, which might be simple (2 characters) or complex (many characters taking different roles). The simulation environment evolves from the roles developed in the scenarios. The interaction of the roles gives further life to the environment.

Stage 7 can be the final step in applying role play in teaching. It is debriefing. This does not mean pointing out and correcting mistakes immediately after the role play as the feeling of satisfaction that the students have after the performance may disappear if every mistake is analysed. The teacher should insist on evaluation rather than criticism and make sure that the students talk about what went well before they get on to what went badly. Some methodologists add another stage which would be a practice session [2, 223].

In conclusion, role play can be a very effective classroom technique that encourages students to participate actively in the process of FL learning. Students can experience the target language in context and learn how to interpret and exchange meanings for the real communication. It improves motivation, allows natural learning and creates a context which supports learning. Being the most flexible technique in a communicative classroom, role play is not an isolated activity, but an integral part of the lesson in which it is used. Before setting it out in the class, it is essential that all aspects of this technique have been carefully considered by the teacher. Role play cannot be successful if it has not been well prepared and unless it has been chosen in

accordance with the level of students' knowledge and their interests. What is more, EFL teachers themselves must be convinced of the effective use of this communicative technique which will enable them to create a supporting, enjoyable classroom environment in which students are encouraged and motivated to learn the target language effectively.

REFERENCES:

1. Настольная книга преподавателя иностранного языка: / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова – М. : Высш. шк., 2004. – 522 с.
2. Baile W. F. Teaching Communication Skills: Using Action Methods to Enhance Role-play in Problem-based Learning/ W. F Baile., A. Blatner // Simulation in Healthcare. – 2014. – Vol. 9, No. 4. – P. 220 – 227.
3. Blatner A. Acting-in: Practical Applications of Psychodramatic Methods/ A. Blatner . – New York : Springer Publishing Company, 1996. – 208 p.
4. Clapper C.T. Role Play and Simulation: Returning to Teaching for Understanding /C.T.Clapper // Education Digest. – 2010. – Vol. 75, No. 8. – P. 39–43.
5. Haruyama J. Effective Practice of Role Play and Dramatization in Foreign Language Education/ J. Haruyama [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://park.itc.u-tokyo.ac.jp/eigo/KJEE/001/031-058.pdf.
6. McLaughlin D. E. Action Methods in the Classroom: Creative Strategies for Nursing Education / D. E. McLaughlin, P. E. Freed, R. A. Tadych // Int. J. of Nursing Education Scholarship. – 2006. – Vol. 3, No. 13. – P. 1 – 18.
7. Mogra I. Role-play in Teacher Education: Is There Still a Place for It? / I. Mogra // Tean Journal. – 2012. – Vol. 4, No. 3. – P. 4 – 15.
8. Nestel D. Role-play for Medical Students Learning about Communication: Guidelines for Maximising Benefits / D. Nestel, T. Tierney // BMC Medical Education. – 2007. – Vol. 7, No. 3. – P. 1 – 9.
9. Shreehari P. Communicative Language Teaching: Possibilities and Problems P.Shreehari // English Language Teaching. – 2012. – Vol. 5, No. 12. – P. 87 – 93. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080176.pdf.

Д. М. Ткачук, О. О. Конопелькіна

ФРАЗЕОЛОГІЧНА ОСНОВА ТЕКСТІВ ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВ НА ПРИКЛАДІ ПРОМОВ БАРАКА ОБАМИ

На сьогодні розвиток лінгвістичних наук набув великого значення, оскільки саме мова є одним з найважливішим засобів впливу на аудиторію. Саме

через цей засіб безпосередньо реалізується політична діяльність. Політичний дискурс як специфічна сфера комунікації, його структура та особливості стали об'єктом детального лінгвістичного аналізу відносно недавно, однак, головні характеристики політичної комунікації описані достатньо добре [2, 3]. Виявлення засобів маніпуляції за допомогою мовних знаків для досягнення конкретних політичних цілей і є лінгвістичним аналізом мови політики. У центрі сучасних досліджень знаходяться різні механізми впливу на масову свідомість і принципи ефективної організації політичної комунікації.

У лінгвістичній літературі термін «політичний дискурс» частіше за все вживається у двох значеннях: вузькому та широкому. У широкому сенсі він включає такі форми спілкування, в яких сфери політики стосується хоча б одна з його складових: суб'єкт, адресат або зміст повідомлення, тобто всі форми комунікації політичних інститутів та індивідів, а також будь-яке спілкування з посиланням на політичні питання. О. Й. Шейгал під політичним дискурсом розуміє «будь-які мовні утворення, зміст яких стосується сфери політики» [3, 82]. Політично-суспільні відносини, як внутрішні, так і зовнішні, новини, коментарі, фільми, ток-шоу, повсякденні розмови громадян про політику тощо, все це є політичним дискурсом. Крім того, широке розуміння дискурсу передбачає залучення до нього процесу створення текстів, їх сприйняття, а також екстралінгвістичні фактори, що певним чином впливають на творення і сприйняття самих текстів. У вузькому ж розумінні політичний дискурс розглядається як різновид дискурсу, метою якого є завоювання, збереження та здійснення політичної влади. Такого трактування дотримується голландський лінгвіст Т. ван Дейк (Van Dijk, Teun A.), який вважає, що політичний дискурс є класом жанрів (парламентські дебати, партійні програми, промови політиків), обмеженим соціальною сферою – політикою [5]. Головне призначення політичного дискурсу не в тому, щоб описати політичну ситуацію (тобто не референція), а «переконати, пробудити в адресата наміри та спонукати його до дій» [1, 114].

Як жанр політичного дискурсу політична промова є і процесом комунікації, і одним із видів соціальної дії. Зазвичай промови мають високий ступінь суспільного впливу, адже в них закладається інтенція певних верств суспільства. У політичній промові великого значення набувають час промови, час події та момент мовлення, що створюють дискурсивний простір [4].

Оскільки однією з основних функцій політичної промови є вплив та те чи те маніпулювання аудиторією, вона вимагає використання певних лексичних, граматичних та стилістичних засобів. Розглянемо приклади використання фра-

зеологічних зворотів в найвідоміших промовах 44 президента Сполучених Штатів Америки Барака Обами.

Фразеологізми допомагають яскравому та образному опису дій закріплюватися в пам'яті слухачів. Часто зустрічаються фразеологічні одиниці з позитивним чи негативним емоційно-оцінним компонентом. Їх мета – створити образи, що надовго залишаться у свідомості слухача:

«*And this year, in this election, she touched her finger to a screen, and cast her vote, because after 106 years in America, through the best of times and the* ***darkest of hours****, she knows how America can change»* [8].

Фразеологізми вживаються авторами цілеспрямовано та свідомо, їхньою метою є надання тексту більшої експресивності та емоційності, що в свою чергу викликає довіру адресата, а як наслідок – залучає на свій бік якомога більшу кількість прихильників. Аналіз прагматичного аспекту функціонування фразеологізмів у політичній комунікації дає підставу вважати, що фразеологічні одиниці виступають тут як інтенсифікатори цілеспрямованого впливу на адресата.

«The state of the economy ***calls for action****, bold and swift, and we will act - not only to create new jobs, but to lay a new foundation for growth»* [9].

«Four years ago, I stood before you and told you tiy story, of the brief union between a young man from Kenya and a young woman from Kansas».'ho weren't well-off or well-known, but shared 3 belief that in America their son could achieve whatever he ***put his mind to****.miss them tonight, and know that my debt to them is* ***beyond measure»*** [6].

«Let it be said by our children's children that when we were tested we refused to let this journey end, that we did not turn back nor did we falter; and with eyes fixed on the horizon and ***God's grace*** *upon us, we carried forth that great gift of freedom and delivered it safely to future generations»* [9].

Розглядаючи політичні промови Барака Обами, можна простежити наявність певних тематичних груп фразеологічних одиниць. Серед них виділимо такі:

6) «Боротьба»

«They march to remember, but they also march because they know our journey isn't complete - they know we have ***fights left to win****; that we have dreams still unfulfilled».*

7) «Спорт»

«There will be setbacks and ***false starts****…the last several years, we have seen Washington become a place where* ***keeping score*** *of who's up and who's down is*

more important than who's working on behalf of the American people» [7].

3) «Будівля»

*«Our campaign was not **hatched** in the halls of Washington - it began in the **backyards** of Des Moines and the living rooms of Concord and the **front porches** of Charleston»* [6].

*«…to reclaim the American Dream and reaffirm that **fundamental truth** - that out of many, we are one; that while we breathe, we hope, and where we are met with cynicism, and doubt, and those who tell us that we can't, we will respond with that timeless creed that sums up the spirit of a people»* [8].

*«…when we try to have an honest debate about the crises we face, whether it's on the Senate floor or a Sunday talk show, the conversation isn't about **finding common ground,** it's about finding someone to blame»* [7].

- «Подорож»

*«…believe that as we **stand on the crossroads** of history, we can make the right choices, and meet the challenges that face us»* [6].

*«…**road** ahead will **be long**. Our **climb will be steep**»* [6].

5) «Азартна гра»

*«Well I'm **making** a different **bet**. I'm **betting on** the American people»* [6].

Як бачимо, політична промова Барака Обами зворушує різноманіттям фразеологічних одиниць, що не лише додають барв політичній думці, але й насправді служать засобами мотивації, аргументації, та маніпуляції. Завдяки великої кількості фразеологізмів мова екс-президента США звучить переконливо та експресивно, що є незамінним в успішній політичній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Демьянков В. З. Интерпретация политического дискурса в СМИ / В. З. Демьянков // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования : учебное пособие / отв. ред. М. Н. Володина. – М. : Издательство Москва гос. университета им. М. В. Ломоносова, 2003. – С.116-133.

2. Чудинов А. П. Политическая лингвистика : учеб. пособие / А. П. Чудинов. – М. : Флинта ; Наука, 2006. – 256 с.

3. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – М. : Гнозис, 2004. – 328 с.

4. Юдина Т. В. Дискурсивное пространство политической речи / Т. В. Юдина // Актуальные проблемы теории коммуникации : сб. науч. трудов. – СПб. : ГПУ Петербург, 2004. – С. 172-185.
5. Van Dijk T. A. Political discourse and ideology / Teun A. van Dijk // An`alisi del discurs politic. – Barcelona : Universitat Pompeu Fabra, 2000. – P. 15-34.
6. Mieder W. Yes We Can : Barack Obama's Proverbial Rhetoric / Mieder W. // "Yes We Can : Barack Obama's Proverbial Rhetoric. – New York, 2009. – 352 p.
7. Obama B. California Democratic Convention April 28, 2007 [Електронний ресурс] / Obama B. – Режим доступу: http://obamaspeeches.com/120-Obama-Turn-The-Page-Speech-California-DeomcraticConvention.htm
8. Obama B. Election Night Victory Speech November 4, 2008 [Електронний ресурс] / Obama B. – Режим доступу: http://obamaspeeches.com/E11-Barack-Obama-Election-Night-Victory-Speech-Grant-Park-Illinois-November-4-2008.htm
9. Obama B. Inaugural Speech 20th January 2009 [Електронний ресурс] / Obama B. – Режим доступу: http://obamaspeeches.com/P-Obama-Inaugural-Speech-Inauguration.htm

А. В. Троніна

ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕТИКЕТНИХ ФОРМУЛ В УКРАЇНСЬКОМУ ЛИСТУВАННІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

В епістолярію українських письменників виокремлюємо категорію звертання і пошанності та формули соціального етикету, які виражають у процесі спілкування різні значення ввічливого, делікатного ставлення адресантів один до одного.

Мовно-етикетні одиниці епістолярію українських письменників активно вивчалися С. К. Богдан [1]; Н. М. Журавльова [3]; К. В. Ленець [5], все ж подальше дослідження формул мовного етикету залишається одним із важливих завдань сучасного мовознавства.

Ввічливість реалізується в мовленні у прямому й опосередкованому планах. В основі цієї категорії лежить закріплений у мові комунікативно важливий зміст, який виражає мовленнєві інтенції (наміри) мовців, що знаходять типову реалізацію в конкретних мовленнєвих актах: привітання, подяки, вибачення, побажання, компліменту, співчуття тощо [1, 30-31].

Категорія ввічливості – своєрідна універсальна категорія, у фокусі репрезентації якої опиняються суб’єктивні смисли, які віддзеркалюють модусні ви-

явлення ввічливості, взаємини між тим, хто адресує мовлення, й тим, хто його отримує.

За характером взаємин адресантів звертання поділяємо на загальні й спеціальні; соціальні гоноративи; антропоніми, емоційні звертання; індивідуально-авторські та компліментарні [6, 117-118].

Загальні звертання виконують роль встановлення і підтримування контакту між співрозмовниками. Вони застосовуються в будь-якій сфері мовленнєвої взаємодії – офіційній і неофіційній. Так, звертання **добродію** мають офіційний характер і вживаються стосовно незнайомої чи малознайомої людини, вказують на нейтральні ввічливі стосунки: "**Високоповажний добродію!** *Дуже дякую Вам від себе і від імені мого чоловіка за надіслану книжку «Дум»"* [1, 144]. У листах до адресатів як до офіційних осіб вживаються звертання **товаришу/товаришко** і використовуються в ситуації статусної невизначеності адресата: "**Вельмишановна пані товаришко!** *Не зову Вас на ймення – «отчество», бо, правду кажучи, «отчества» Вашого якось я не знаю, та й не дуже люблю сей чуженародний звичай величання"* [1, 112].

До загальних етикетних формул належать і звертання до осіб, що перебувають у родинних зв'язках – звертання до батька, матері, сестри, брата: „**Люба мамочко!** *Хоч ти іронізуєш над сим виразом в наших листах, але я скажу тобі, що пишу його завжди од щирого серця, а не для лицемірства та облесливості. Ти маєш право вилаяти мене добре, коли я довго не пишу, але таких вразливих речей, яких ти понаписувала в своєму останньому листі, я все-таки не заслужила і не заслужу ніколи*" [1, 68].

Спеціальні звертання (на позначення посад, звань) використовують до осіб, які займають престижні посади в суспільстві. Соціальні гоноративи **пане/пані** вживаються в статусно-маркованих ситуаціях у взаєминах нижчому/вищому: "**Вельмишановна пані товаришко!** *Не зову Вас на ймення – «отчество», бо, правду кажучи, «отчества» Вашого якось я не знаю, та й не дуже люблю сей чуженародний звичай величання"* [1, 112].

Ввічливі прикметники **високоповажний** і **вельмишановний** у препозиції виконують не стільки оцінну, скільки етикетну функцію: "**Високоповажана пані!** *Будьте ласкаві прислати мені Франка «В поті чола» і які лише є в книгарні його ж белетристичні прозаїчні твори на народні теми"* [2, 89].

Звертання **панно, пані** служили для розрізнення соціального статусу осіб жіночої статі. Звертання **панно** стосувалося неодруженої дівчини, звертання **пані** індексувало статус адресата-жінки, яка перебувала у шлюбі: "**Дорога пан-**

но Ольго! *Не хутко Ви зібралися мені написати, та й я Вам не зараз, а все через ту саму причину: не було часу (от і як же нам стати «слов'янськими Шекспірами»?!)"* [2, 235]. "**Високоповажана пані!** *Будьте ласкаві прислати мені Франка «В поті чола» і які лише є в книгарні його ж белетристичні прозаїчні твори на народні теми"* [2, 89].

Найбільш численною групою в епістолярній комунікації є *звертання-антропоніми:* звертання на прізвище, звертання-патроніми, звертання на повні імена, на зменшувальні імена, на прізвиська.

Офіційність у спілкування вносять звертання-патроніми – звертання на ім'я по батькові до близьких друзів. Ними часно послуговуються адресанти в листах, передаючи шанобливе ставлення до адресанта старшого віку чи до осіб, рівних собі за соціальним статусом. Ім'я по батькові використовують у сполученні з оцінними прикметниками високошановний, вельмишановний: "**Вельмишановний Борисе Дмитровичу!** *Перед від'їздом з Кавказу написала я було до Вас, але забула листа дома, та ще й без адреси, так він там, очевидно, і завалявся, бо щось не маю ніякої ознаки, щоб він дістався до Вас"* [3, 109].

Цікавими є *індивідуально-авторські звертання*, оскільки вони не повторюють узвичаєні в мовленнєвому етикеті формули звертання, а створюються авторами. Оказіональні значення слів часто зумовлюються контекстом. При цьому нейтральні слова стають компліментарними: "**Дорогий хтосічку!** *Простіть, що я не писала Вам з Києва, якось не було часу, не так за роботою, як за людьми: повна хата була родини і знайомих, і все балачки, та й ніяк було писати*" [2, 218].

Отже, категорія звертання є різновидом соціальних категорій модусу, на відображення змісту якої впливають такі основні соціальні чинники, як-то: ситуація – офіційна/неофіційна; соціальна належність, соціальний статус адресантів; типи взаємин між ними – субординативні/несубординативні, вік, ступінь соціальної й психологічної близькості між адресантами; тональність комунікації.

Формули соціального етикету вітання

Формули ввічливості вітання функціонують в Україні "як добра традиція: вітатись з людьми незалежно від близькості знайомства". Вони зумовлені відповідною комунікативною ситуацією ввічливості та загальною побажальною семантикою предиката й утворюють синонімічні ряди, неоднорідні за стилістичним забарвленням. У ситуації вітання є формула, найбільш уживана, стилістично нейтральна, наприклад: *Здрастуйте! Добрий день!* [6, 92-93].

Найбільш уживаними формулами соціального етикету вітання в епістолярії є:

– з вітанням *здрастуйте*, первинним значенням якого" є не що інше, як побажання здоров'я": "**Здрастуй Лілія!** *Оце поки там Дора п'є чай, почну тобі листа, а коли скінчу, бог відає, бо якось той час дуже розірваний у мене, протее постараюсь скінчити за дня, а то увечері ніколи буде через «ассамблею Петра Великого"* [2, 52].

– з вітанням *добрий день* на позначення часового проміжку доби: "**Добрий день!** Дуже Вам дякую, що так хутко поспішилися прислати "Лорелеї" та "Народ", і те, і друге я вже прочитала, але мама ще не зовсім дочитала, і через те не можу Вам зараз одіслати "Лорелеї" назад" [2, 64].

– вітання з перформативною конструкцією *вітаю* + займенниковий іменник у формі знахідного відмінка: "**Вітаю тебе**, мій дорогий, мій єдиний друже!" [1, 325].

– з перформативним предикатом *кланяюсь*, іменником перформативом *уклін*, в яких передбачається передача паралінгвального знаку пошани – схиляння голови перед особою в поклоні: "Прощайте, милая бабушка, **кланяйтесь** дівчатам Стояновим" [3, 77].

– вітання з іменником *привіт*, *вітання*, які вказують на близьку соціальну чи особистісну дистанцію, невимушений реєстр спілкування: "**Привіт!** Одержала я твій лист і найсердечніше дякую за нього" [2, 212].

Формули соціального етикету подяки

Подяка – соціальна мовленнєва поведінка, яка віддзеркалює у висловлюванні почуття вдячності адресатові за певну послугу, допомогу. Формули соціального етикету подяки жорстко не регламентовані: вибір відповідної формули залежить від ситуації спілкування, емоційного настрою адресата. Поширеними є формули з перформативним предикатом *дякую*. Така форма більш прийнятна в неофіційній обстановці: "Дуже Вам **дякую** за посилку, котру ми недавно получили" [1, 18].

Формула з прикметником *вдячний* є узвичаєною в спілкуванні між особами з різними статусними векторами: "Дуже йому **вдячна** за лист і за всі новини, що мені списав" [12, 32].

Крім етикетних висловлень, що об'єднуються навколо предиката *дякую*, адресанти часто послуговуються синонімічним словом *спасибі:* "**Спасибі** тобі за такий милий лист, ти таки, я бачу, статкуєш" [1, 68].

Формули соціального етикету вибачення

Спілкування потребує від учасників діалогу дотримуватись соціальної поведінки, статусної самоповаги, яка вимагає від адресанта, у випадку не вчинення ним дії, зберегти з адресатом добрі стосунки [2, 88-89].

Вираження засмучення повідомляється адресантом щодо неввічливої дії, з метою виправдатися, подати раціональні докази вимушеної поведінки: “**Вибачайте**, що лист вийшов на клаптях, се так якось “нечаянно”, другий раз напишу докладніше” [3, 65].

Щоб попросити вибачення за причинені адресатові незручності адресант вживає формулу соціального етикету *прошу пробачення:* “**Прошу вибачення**, що такі нісенітниці Вам пишу, Вам, певне, не до того” [1, 109].

У листах спостерігається спектр варіативності формул соціального етикету вибачення. Часто адресанти використовують синонімічні предикати вибачення у формі наказового способу 2-ї особи однини та множини, дієслово у формі 1-ї особи однини дійсного способу теперішнього часу: “**Вибачай**, що не відповідала толком на деякі твої питання, бо наші листи раз у раз розминалися, і через те жадного пуття нема з перепискою” [3, 129]. “**Простіть**, що не в той же день одписую, але ж то все одно ні на що не придалося, бо сей лист однаково в той день не пішов би, - такі-то ще доісторичні тут пошти” [1, 51].

Формули соціального етикету прощання

Прощання належить до такого акту, в якому завершується процес спілкування, взаємини учасників спілкування. Якщо адресант не сподівається в найближчий час поновити стосунки, він послуговується формую соціального етикету *прощайте, прощавайте* [1, 30-34].

Прощальними дієсловами *прощайте, прощавайте* адресант перважно дає зрозуміти адресатові про завершення спілкування: “**Прощай**, цілую тебе, пиши про свої екзамени” [1, 22].

Водночас завершення контакту часто стає сигналом до наступного продовження взаємин. Синонімічною формулою соціального етикету *до побачення* адресант повідомляє про наступну зустріч з адресатом: “**До побачення** за місяць, а може (дав би бог!) скоріш. Цілую тебе щиро і міцно” [1, 88].

Прощатися – означає говорити слова прощання, тиснути один одному руки, поклонитися на прощання, зняти для вираження поваги до адресата капелюха чи шапку. Жести в усному мовленні замінюються в писемному спілкуванні формулами етикету з перформативними предикатами дії: “Бувайте здорові та не барітесь в дорозі. **Цілую тебе**, мамочко, і любу кна-кну” [1, 62].

Прощальні формули з лексемою *здоровий* формули соціального етикету прощання *бувай здоровий* містить значення побажання здоров'я певній особі: "**Бувайте здорові** та забудьте про свої ревматизми навіки" [1, 66].

Отже, етикетні формули епістолярію Лесі Українки є свідченням не тільки характеру певної епохи, ситуації, індивідуальності авторки та її настрою в момент написання листа, але й свідченням про особистісні взаємини з адресатом, про мету послання тощо. Яскрава індивідуальність авторки завжди відображається не тільки на своєрідному словесному обрамленні кожного листа, але й на його змісті, а загальну тональність листа, як вважають дослідники, визначають саме основні етикетні формули епістолярію - початок - звертання і завершальна кінцівка. Разом із тим, етикетні формули є показником високої культури письменниці.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Богдан С. К. Формули етикету в українській епістолярії С. К. Богдан // Урок української. – 2003. – №1. – С. 30 – 34.
2. Загнітко А. П., Українське ділове мовлення: професійне і непрофесійне спілкування. / А.П. Загнітко. – Донецьк: ТОВ ВКФ "БАО", 2004. – 480 с.
3. Журавльова Наталя. Мовний етикет української епістолярії / Наталя Журавльова. – Запоріжжя, 2002.
4. Плющ Н. П. Формули ввічливості в системі українського мовного етикету // Українська мова і сучасність. / Н. П Плющ. — К.: НМК ВО. — 1991. — С. 90-98.
5 Ленець Катерина. "Друже мій єдиний" (Початкова формула-звертання у листах Т.Шевченка) / Катерина Ленець // Урок української. — 2003. - № 8-9.
6. Мацько Л. І. Культура української фахової мови. / Л. І. Мацько,– К., 2007. – 198с

СПИСОК ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Українка Леся. Зібрання творів : у 12 т. / Леся Українка. – К. : Наук. думка, 1978. – Т. 10. – С. 85–542.
2. Українка Леся. Зібрання творів : у 12 т. / Леся Українка. – К. : Наук. думка, 1978. – Т. 11. – С. 24–480.
3. Українка Леся. Зібрання творів : у 12 т. / Леся Українка. – К. : Наук. думка, 1979. – Т. 12. – С. 42–694.

Науковий керівник Ганжа С. А.

О. В. Усс, О. Г. Акастьолова

ФУНКЦІЇ ПИТАЛЬНИХ РЕЧЕНЬ У ПОЕЗІЇ ЛІНИ КОСТЕНКО

Дослідження питальних речень для лінгвістики є досить актуальним, адже перш за все, ми розглядаємо комунікативний зміст, який втілюється процесі спілкування між об'єктом і суб'єктом дії. Слід наголосити на тому, що питальні речення в поезії переважно без відповіді, мають факультативний вияв, на відміну від розмовного мовлення. Створюють у поетичній творчості особливий тип мовленнєвого акту – питальну ситуацію. Питання завжди передає позицію активного комуніканта, додає цілісності до загальної картини світу , бо відноситься до невизначених фрагментів для суб'єкта мовлення.

Мова поетичних творів розглядалась різними мовознавцями, які окреслювали елементи для з'ясування статусу мовлення. По-перше, зазначалося існування особливої поетичної мови, по-друге, поетичної функції мови, по-третє, поетичного мовлення як реалізація естетичної функції мови. Таке дослідження набуло поширення, бо «поезія – це особливий вид мовлення, але не особлива мова, тому що прекрасне не міститься у готовому вигляді в системі мови, а створюється в мовленні шляхом використання певних засобів вираження» [4].

Питальні речення мають вагомий вплив на формування поетичної картини світу, яка має власну комунікативну специфіку у моделюванні художньо-словесної творчості. Вони залишаються актуальним предметом лінгвістичних досліджень таких українських мовознавців: І. Вихованець [1], П. Дудик [2], А. Загнітко [3], Н. Кондратенко[4], О. Пономарів[7], С. Шабат [8].

Питальні конструкції є чи не найхарактернішою ознакою ідіостилю Ліни Костенко. Адже творчість авторки – це не тільки поезія підсумків, афористичних висновків, відповідей, а ще й запитань, у віршах поетеси питальні конструкції посилюють характерну інтонацію роздуму вголос, знаменують сприйняття цілого життєвого плину як титанічної духовної роботи роздумів. Метою роботи є визначення функційних особливостей питальних речень, матеріалом дослідження слугували поетичні збірки Ліни Костенко. Спираючись на класифікацію А. Загнітка[3] розподілили на такі групи:

1**) власне-питальні** – це речення, в яких мовець спонукає адресата відповісти на запитання: «*Із ким він грає і куди він б'є? Свистить суддя. А власне, в чому*

©Усс О. В, Акастьолова О. Г., 2017

справа?» [5, 201], «*І як тепер тебе забути*?» [5, 21], *«Чи це тебе недоля не намучила? Чи не сліпить грозою ткана ніч?»* [5, 35], *«Де лицар мій, молитва де моя?»* [5, 52], *«І де ж мені взяти для дум зрівноважені чола, для смутків сутулих – непродощимі плащі*?» [5, 56], *«Що сьогодні? Який веселий фрагмент із моєї шаленої долі?»* [5, 81], *«Чи боліло в Адама ребро, коли Бог дав жону чоловіку?»* [6, 283], *«Душа полів, ти пам'ятаєш стерні?Оцю печаль, покинутість оцю?»* [5, 308], *«Навіщо ми до всього звикли? Навіщо звикло все до нас?»* [6, 321], *«Як вам, бджілко, ночувалось? Чи дощу не почувалось?»* [5, 327], *«Скажи, навіщо людству розум, щоб так цей світ занапастить?»* [6, 343], *«І я не знаю, це весна чи ні?»* [5, 360], *«А де початки, де її кінці?»* [5, 362], *«Що можеш ти, розгублене дитя, зробити для вселюдського прогресу?»* [5, 368], *«Де грім душі, народжений з любові?»* [5, 376], *«І по якій несповідимій карті знаходиш ти поетів на землі?»* [6, 394], *«Що він співає, що він там бормоче, цей передсмертно посивілий жрець?»* [6, 317], *«А як тоді жилось тобі, Клименко, нещасна, вірна жінко Прометея?»* [6, 150], *«Яким вогнем спокутувати мушу хронічну українську доброту?»* [6, 184], *«Гей,почім сьогодні душі? Чому такий неякісний товар?»* [5, 257].

2) **питально-стверджувальні** – це речення, що містять і питання, і відповідь на нього: *«Я вранці голос горлиці люблю?!»* [6, 203], *«А що, як любиш не мене?»* [6, 38], *«А що таке життя?Чи те, що переждалось? Чи все-таки життя – це те, що відбулось?»* [5, 290], *«Чи може, це приснилось нам купання в річці Геракліта?»* [5, 297], *«Чи так їм спиться непогано, що жоден встати ще не зміг?»* [5, 197].

3**) питально-заперечні** – речення, в яких по суті заперечується висловлене в самому питанні: *«Хіба можна так недбало ставитися до своїх обов'язків?»* [6, 135], *«Ех ,люди, ех, тарантули, і як вам не наскучило кусатися?»* [6, 375], *«Невже ж таки ніхто не женихався?»* [6, 108], *«О найнещасніший народ, що пережившии такі струси, не пережив своїх глупот?»* [5, 141].

4) **питально-риторичні** – речення, на висловлене питання яких не вимагається відповіді: *«Чи ж неповторне можна повторити?»* [5, 24], *«Чи ця поразка – це вже кінець? Чи лиш початок іншої поразки?»* [5, 271],*«Де на землі Земля Обітована?»* [5, 239], *«І хто б він був без Пушкіна, Дантес?»* [5, 170], *«Хто ж волю дасть, як не взяли самі?»* [6, 268], *«Де ж їм тепер пастися на ракетній базі?»* [6,111].

5) **питально-спонукальні** – речення, в яких простежується спонукання співрозмовника до певної дії: *«Біднесенький мій ліс, хіба уже пора? А може, ти ще*

в осені побудеш?» [6, 310], *«Чи ти за мене душу віддаси, чи розміняєш суєтно і дрібно?»* [6, 46], *«Скришились плечі, - може, скажеш,ні? Ти розумієш, бабо?»* [6, 108], *«Сказати б, зброя, це хіба єдине? Так що б зробили стражницькій юрбі?*» [5, 231], *«Що я хочу спитать у цієї сумної кравчині?»* [5, 299], *« Але ж навіщо убивати осінь мазутнім духом нескінченних трас?»* [5, 45], *«А соже, і собі закам'яніти серед оцих неперебутніх скель?»* [5, 225]. Окремо стоять речення, в яких виражаються ті чи інші емоції **– емоційно- питальні:** *« Як мовчанням душу уярмлю, то який же в біса я поет?!»* [5, 115], *«А де ж те Слово, що його Тарас коло людей поставив на сторожі?!»* [5, 209], *«І де межа між Зоною й не зоною?!»* [6, 259], *«А що ж ми винні, що ж ми винні, що вже акацій не їмо?!»* [6, 338], *«Ці дощі, отруєні стронцієм, засвистять, як стріли поганські?!»* [6, 203].

Було досліджено 170 питальних конструкцій, з яких у відсотковому відношенні найбільше виділено власне-питальних – 55%, це обумовлюється тим, що такий вони характерні перш за все, для діалогів, які будуються з метою отримання інформації. Група питально-спонукальних речень становить – 15%, які використані задля впливу на психологічно-емоційний аспект адресата. Доволі часто репрезентовані звертання до неживих істот: скіфської баби, лісу, клену, зброї, юрби. Саме через ці одиниці моделюється спонукання до дії.

Наступна група об'єднує 12% питально-окличних речень, що передають сильні емоції: від радості, захоплення до обурення, докору. Такі речення наділяють текст емоційно-експресивною насиченістю, виражають ставлення до певних фактів дійсності.

Питально-риторичні речення складають 10% від усіх досліджених, варто наголосити на тому, що автор у такій формі висловлює негативні думки, емоційний ефект підсилюється тим, що запитання не вимагає відповіді, головна функція – привернути увагу. У свою чергу це наштовхує читача на власні роздуми і втілення майбутніх ідей.

Найменшу кількість становлять питально-заперечні – 3% і питально-стверджувальні – 5%, адже їх вживання у тексті не продукує майбутнього діалогу або монологу, містять у собі ідею безапеляційного заперечення та ствердження.

Отже, в залежності від поставленої мети, врахування особливостей комунікативної ситуації Ліна Костенко використовує у своїй поезії той чи інший вид питального речення. Функціонування таких елементів виражає прагнення з'ясувати, підняти проблемне питання, що спрямовується на антропоцентрич-

ний аспект дослідження. Наведені приклади є дієвим засобом для надання синтаксичним структурам емоційного насичення та ритмічності поезії. На сьогодні глибокого аналізу потребують питально-спонукальні речення, виявлення зумовленості використання одних синтаксичних конструкцій у значенні інших.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Вихованець І. Р. Граматика української мови : Синтаксис : Підруч. для студ. філол. фак. вузів / І. Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 365 с.
2. Дудик П. С. Стилістика української мови : Навч. посібник / П. С. Дудик – К. : ВЧУ "Академія", 2005. – 368 с.
3. Загнітко А. А Український синтаксис: теоретико-прикладний аспект. – Донецьк, 2009. – 137 с.
4. Кондратенко Н. В. Питальні речення в українському поетичному мовленні: Автореф. канд. філол. наук. – Одес. нац університет ім. І.І. Мечникова. – Одеса, 2001. – 16 с.
5. Костенко Л. Триста поезій. Вибрані вірші. – К.: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2012. – 416 с.
6. Костенко Л. Річка Геракліта / Ліна Костенко; упоряд. та передм. О. Пахльовської. – К.: Либідь, 2011. – 336 с.
7. Пономарів О. Д Сучасна українська мова: Підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін. – 4-те вид. – К. : Либідь, 2008. – 488 с.
8. Шабат С.Т. Категорія питальної модальності в сучасній українській мові: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. філол. наук / С.Т. Шабат; Прикарпатський держ. ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2000. – 19 с.

А. О. Федорова, А. Г. Білова

ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ СОЦІОЛЕКТУ КОКНІ УКРАЇНСЬКОЮ ТА РОСІЙСЬКОЮ МОВАМИ (НА ПРИКЛАДІ П'ЄСИ Б. ШОУ «ПІГМАЛІОН»)

Колоритний та лексично оригінальний діалект «кокні», що зародився у східній частині Лондона, використовується не тільки в окремому колі спілкування людей, а й активно впроваджується в британську культуру, шляхом застосування римованого сленгу під час створення творів літератури. Діалект «кокні» має яскравий та цілком унікальний характер, що дає змогу використовувати його письменникам для передачі мовлення неосвічених людей нижчих прошарків суспільства. У своїх працях дослідник В. Н. Комісаров зазначав, що як правило, територіальні діалекти несуть в собі соціальну характеристику, тобто використання певного говору може вказувати на соціальну приналежність мовця [1, 217]. Таким чином, вживання «кокні» різними персонажами служить як стилістичним засобом, так і способом відтворення атмосфери й особливостей описуваного суспільства.

Проте, зважаючи переважно на фонетичні та лексичні особливості діалекту кокні, останній є неабияким викликом для опрацювання, а в результаті й адекватного відтворення перекладачами. Зважаючи на те, що будь-який переклад є лише авторською інтерпретацією оригінального тексту, абсолютна тотожність тлумачення є просто неможливою. Тим паче, як стверджує О. Д. Швейцер, з боку носіїв різних культур можуть спостерігатися розбіжності у сприйнятті одного і того ж тексту, що може бути зумовлене відмінностями у вихідних знаннях, уявленнях й інтерпретаційних нормах [5, 151].

У свою чергу, дослідник М. Павлов у своєму коментарі до перекладу «Пігмаліона» зазначає, що стилістично марковане мовлення виступає в п'єсі стрижневим аспектом, а не просто допоміжним засобом характеристики дійових осіб, яким можна знехтувати. Тому М. Павлов наголошує на необхідності перенесення задуму автора на український або російський культурний ґрунт шляхом транскрибування при відтворенні Елізиного діалекту, оскільки відмова від передачі фонетичних неправильностей у мовленні Елізи в перекладі зводить нанівець контраст між соціолектом лондонського сходу та соціолінгвістичними нормами літературної англійської мови (Standard English) [4].

Беручи до уваги факт, що діалект кокні відрізняється від літературної мови на різних рівнях мовленнєвої системи (фонетичному, граматичному, лексичному), а стилістично марковане українське мовлення, у свою чергу, має дещо інші ознаки, то відтворення такого типу елементів стало важким перекладацьким завданням.

Аналізуючи праці В. Н. Комісарова, О. Д. Швейцера, М. Павлова, Л. С. Бархударова, С. Влахова, С. Флоріна, можна відзначити, що основним способом передачі вмотивованих авторських відхилень таких як просторіччя та неправильна вимова є прийом компенсації, який є особливим різновидом заміни, що полягає в заміщенні певних елементів тексту оригіналу, які не мають еквівалентів у мові перекладу і не можуть бути передані її засобами.

Перекладач М. Павлов, на наш погляд, дуже вдало використовує прийом компенсації у перекладі п'єси Б. Шоу «Пігмаліон»:

THE FLOWER GIRL. Nah then, Freddy: look wh' y' ***gowin****, deah.* (B. Shaw)

КВІТКАРКА. Ну, ти ***Хреді,*** *диви куди* ***сунеш!*** (М. Павлов)

Як відомо, однією з характерних фонетичних рис діалекту кокні є спрощення вимови закінчення –ing, яке змінюється на –ng, але, зважаючи на особливості української мовної системи, яка не має засобів для вираження цього феномену, М. Павлов використовує вульгаризм «сунеш», що надає виразу додаткового емоційного забарвлення. Крім того, перекладач навмисне змінює літеру в імені «Фредді» на «х», бо це є типовою помилкою для українських мовців. Таким чином, М. Павлов намагається максимально адаптувати текст оригіналу для сприйняття українським читачем.

Стосовно російської інтерпретації тієї ж фрази, перекладач Є. Калашнікова у своїй праці використовує загрубілу лексику з яскраво вираженим експресивним забарвленням, а також фразеологізм:

ЦВЕТОЧНИЦА. Куда ***прешь****, Фредди!* ***Возьми глаза в руки****!*

Хоча в цьому перекладі ми також не спостерігаємо ні фонетичних, ані граматичних відхилень, але все одно читачу стає зрозумілим походження головної героїні та рівень її освіченості й вихованості.

Крім фонетичних особливостей, діалект кокні також відомий завдяки граматичним помилкам, якими рясніє мовлення головної героїні – Елізи, наприклад:

THE FLOWER GIRL [springing up terrified] I ***ain't done nothing*** *wrong by speaking to the gentleman. I've a right to sell flowers if I keep off the kerb.*

[Hysterically] I'm a respectable girl: so help me, I never spoke to him except to ask him to buy a flower off me (B. Shaw).

У цьому прикладі наявні очевидні граматичні помилки такі як: використання форми «*ain't*» замість «*is not*» або «*am not*», а також присутнє подвійне заперечення, що переважно є характеристикою української чи російської мови, але аж ніяк не англійської.

Перекладач М. Павлов відтворює репліку Елізи таким чином:

КВІТКАРКА, (підхопившись із переляку). Я ж ***нічо' тако'о*** *не зробила. Ну забалакала до* ***цьо'о*** *пана — так я ж маю право квітами* ***торгувать****, коли на* ***тротувар*** *не лізу. (Істерично)* ***Заступіця*** *за мене! Я ж порядна дівчина! Я ж* ***тіки*** *попросила, шоб він* ***букєтіка*** *купив!*

На наш погляд, тут перекладач увиразнює мовлення Елізи, вокористовуючи навіть більшу кількість лексем, ніж це зробив сам Б. Шоу. Тут ми спостерігаємо і пропущення приголосних чи складів всередині слова («*тако'о*» замість «*такого*», «*цьо'о*» замість «*цього*», «*тіки*» замість «*тільки*»), і «ковтання» складів, як у слові «*нічо'*» (нічого), і вживання неправильних закінчень, а також слів, що належать до суржику. Таким чином, надання додаткових характеристик мовленню героїні робить його більш живим, наближеним до читача і водночас розкутим, а використання транскрибування створює ефект звучання і посилює відчуття від прочитаного.

У свою чергу Є. Калашнікова зовсім не акцентує уваги на фонетичних чи граматичних відхиленнях, тому в її перекладі норма збережена на всіх рівнях:

ЦВЕТОЧНИЦА (вскакивает в страхе). А что же я такого сделала, если поговорила с джентльменом? Продавать цветы не запрещается. (Плаксиво) Я честная девушка! Вы все видели, я только попросила его купить цветочек.

У цьому випадку ми можемо говорити про втрату початкового задума автора та його стилю. Мовлення Елізи тут звучить прісно, і, безперечно, воно позбавлене, притаманного йому колориту.

Отже, стає очевидним, що абсолютно точне відтворення літературних текстів, що містять в собі фонетично чи граматично марковану лексику, є майже неможливим. Прагнучи досягнути максимальної схожості з текстом оригіналу, перекладачі в своїй роботі використовують різні прийоми, серед яких: компенсація, транскрибування, вживання фразеологізмів, вульгаризмів та іншої експресивно забарвленої лексики. Але всі «перекладацькі хитрощі» направлені, перш за все, на збереження колориту та головного задуму твору.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975. – 237 с.
2. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М. : Международные отношения, 1980. – 341с.
3. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров – М.: Высш. шк., 1990. – 253с.
4. Павлов М. Феномен Шоу для українського читацтва [Електронний ресурс] / М. Павлов. – Режим доступу: http://odes-transl.com/index.php?page=pavlov–-shaw.
5. Швейцер А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М., 1988. – 206с.

K. Cherkes

SOME ASPECTS OF TEACHING READING FICTION TO INTERMEDIATE HIGH SCHOOL STUDENTS

Reading is a fundamental component which contributes to the development of communicative and linguistic skills. Unfortunately, using language as a reading material became less popular when language teaching and learning started to focus on the functional use of language. However, teaching reading is one of the most important aspects of language teaching in EFL classes, especially in high school, because literature is not only the main source of the acquisition of knowledge of different language aspects for students, but also part of the target culture which has value as part of learners' general education.

Choosing appropriate reading material is the key to a successful home-reading lesson. Different linguists and methodologists, who studied the problem of teaching reading, claim that it is highly recommended to use authentic literature. Ch. Nuttall defines authentic texts as those which are "written for use by the foreign language community, not for language learners" [2, 177]. They offer real language which is contextually rich and culturally pertinent, and "they expose learners to the source of an unmodified language" [1], demonstrate its richness and power of the target language. Fiction is the most preferable genre of literature which is "realistic works, consisting of stories that attempt to portray people and events as they are in real life"

© Cherkes K., 2017

[6, 38]. It is widely used for teaching reading as it awakens EFL learners' interest in the culture of the country of the target language.

The purpose of this article is to consider the main advantages of using realistic fiction, particularly one of its genres – a short story – while teaching reading to intermediate high school students and to reflect on the ways of making a home-reading lesson appealing and pleasurable by providing effective strategies and techniques that could promote students' involvement, their appreciation of English literature and integration between language and literary texts.

Using fiction as a home-reading material gives EFL students an opportunity to broaden their horizons and outlook by giving them knowledge of the classics of literature. For a variety of linguistic, cultural and personal growth reasons, prose fiction is more motivating than texts that are usually used in language classrooms. Literary texts help learners to stimulate their critical and creative thinking, to expand their vocabulary, to promote language understanding and develop their appreciation of literature.

A short story is one of the most suitable literary genres to use in teaching reading to EFL students due to its size. Since the story is short, it usually contains only one plot, a few characters and it has no detailed description of setting. That is why it is easier for teachers to use short stories within the class time available and easier for the students to follow the story line of the text [3]. A short story is a good option to provide students with valuable life experience; short stories give learners an opportunity to express their feelings, emotions and thoughts on the material they have read [1].

The aim of every EFL teacher is not only to help students enhance the four basic skills – listening, speaking, reading and writing using literature, but also to awaken their enthusiasm and pleasure in reading fiction which can be done by engaging students in various creative tasks. When working with a literary text, students should actively participate in different activities to find deeper meaning within and beyond the text. These activities are chosen purposefully by teachers in order to get students to that point. A home-reading lesson is considered to be effective if EFL teachers use a wide variety of techniques, strategies and activities which improve motivation and encourage active participation of their learners during the study process. The most successful way of working with a literary text is to organize work with it at the three stages of reading – *pre-*, *while-* and *post-reading*.

Some of the most important tasks of the teacher at the *pre-reading stage* is to formulate the purpose for reading and increase the students' anticipation of the

content of the text. Pre-reading activities are essential for the learners' motivation, directing their attention to the text, eliciting the knowledge of cultural background of the story and presenting unknown vocabulary items. Pre-reading strategies include *brainstorming*, when learners together with the teacher discuss the title of a literary work and make predictions about its content, *semantic mapping*, when the teacher organizes the ideas of students about the topic of the text, *vocabulary previews*, a technique which deals with presenting unfamiliar vocabulary items. To achieve the desired effect, a teacher can propose some additional activities, such as *using visual aids*, which involves presenting pictures and other visual materials that can activate students' background knowledge, *KWL*, a technique which consists in answering three questions: What do I Know? What do I Want to learn? What did I Learn? [4] These activities are vital for teaching reading fiction, because they establish interest and expectation contributing to the success of teaching literature.

The *while-reading stage* is designed to improve learners' comprehension of the literary text. At the while-reading stage EFL students cope with problematic areas of the text, try to identify the basic points or ideas of a story and search for specific information in the text. Among the while-reading activities are *comparing*, *matching*, *filling in the blanks*; *text questions*, when the teacher asks questions which can be directly answered from the text, *brain questions*, which require students to analyse the piece of information they have read and make assumptions and predictions, *jumbled paragraphs*, a technique which involves putting paragraphs and sentences into logical order, *immediate feedback*, when the teacher interrupts the reading process and discusses separate parts of a story with students. Additional activities include *paraphrasing*, when students' task is to explain sentences or separate items of the text with their own words, *jigsaw reading*, which involves splitting a literary text into different parts that are given to each student to read and discussing those parts with the classmates in order to find out the whole message [5]. While-reading activities should not be omitted, because they promote critical thinking, improve the abilities of students to become more fluent in English and develop their speaking and reading skills.

The *post-reading stage* is essential for EFL students because it helps them to remember what they have created in mind while reading and clarify their interpretation of the literary text. This stage is represented by techniques which encourage further analysis of the text and develop students' skills in expressing their opinion on the topic. The most effective strategies are the following: *retelling* and *summarizing*, *role plays* based on the plot of a story, *talk show host*, an activity in

which one student becomes the talk show host, while the others play the role of guests discussing and expressing opinions on a certain issue, *multiple-choice questions*, *true-false questions*, students' *composing tests* for classmates. To get a deeper understanding of the characters of a literary text, a teacher may propose such activities as *character description*, when a student has to use adjectives to describe the characters, or an *interview* with one of the characters or with the author. Post-reading activities can also be aimed at the development of writing skills, for instance, students may be asked to write an essay on a certain topic related to the text or write a diary or a letter from the point of view of one of the characters. Post-reading activities help not only to get a better and deeper interpretation of a literary text, but also to develop necessary language skills and creative thinking.

In conclusion, teaching intermediate high school EFL students can not be considered efficient if a teacher does not use literature as a home-reading material, prose fiction in particular. Prose fiction offers a rich source of various vocabulary items and grammatical structures, which can help learners to practise the four main skills – speaking, listening, reading and writing. Reading literary texts in a foreign language on a regular basis forms positive attitude towards literature, makes EFL students well-educated and well-rounded personalities, develops their understanding of other cultures as well as tolerance and respect towards other nations. It is highly important for every EFL teacher to choose a set of exercises from a wide range of instructional strategies, activities and techniques for their home-reading lessons. Subdividing activities into three main stages: pre-reading, while-reading and post-reading makes every home-reading lesson effective and productive, helps EFL students to develop their communicative skills and use their imagination, awakens and develops their own creativity, motivates them to apply in their answers the knowledge they have acquired in their language classes and develops necessary language skills.

REFERENCES:

1. Clanfield L. Teaching Materials: Using Literature in the EFL/ESL Classroom / L. Clanfield // One Stop English [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-materials/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esl-classroom/146508.article
2. Nuttall Ch. Teaching Reading Skills in a Foreign Language / Ch. Nuttall. – Oxford: MacMillan, 1998. – 282 p.

3. Pardede P. Using Short Stories to Teach Language Skills / P. Pardede [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://parlindunganpardede.com/using-short-stories-to-teach-language-skills/
4. Porter K. Pre-Reading Strategies / K. Porter // Study Guides and Strategies [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.studygs.net/preread.htm
5. Sasson D. Implementing While-Reading Strategies in the EFL Classroom / D. Sasson // English Teachers Network [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.etni.org.il/etnirag/issue2/dorit_sasson.htm
6. Savage J. F. Teaching Reading Using Literature / J. F. Savage. – Boston College, 1994. – 464 p.

В. А. Чопорова, О. М. Крайняк

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СКЛАДНОСКОРОЧЕНИХ СЛІВ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Словотворення німецької мови є одним із найпродуктивіших способів німецької лінгвістики, однак існує ціла низка питань, які ще не отримали достатнього вивчення у сучасному мовознавстві. Саме до маловивчених проблем і відноситься дослідження структурно-семантичних особливостей складноскорочених слів німецької мови.

Постійна поява нових реалій слугує приводом для виникнення значної кількості невідомих раніше складноскорочених слів різного типу в сучасній німецькій мові. Продовжується становлення нормативних і граматичних ознак цього виду слів в процесі їх створення.

Актуальність цього дослідження визначається розвитком тенденції сучасної німецької мови до спрощення. Велику частину лексикону німецької мови складають різноманітні скорочення, абревіатури та акроніми, які увійшли в усі пласти словникового складу мови.

Скорочення – явище, яке виникло ще на початку розвитку мови. Перші скорочення використовувалися перш за все в розмовній мові для того, щоб скорочувати власні імена. З появою писемності почало поширюватися використання скорочень, з початкових букв (ініціалів) були сформовані окремі слова. Але значніше збільшення коротких слів відбулося лише на початку XX століття. Тільки в цей час розпочався процес дослідження скорочених лексичних одиниць та їх типології.

© Чопорова В.А., Крайняк О.М., 2017

Семантичну та деривaційну природу скорочених слів у німецькій мові описано в працях В. С. Вашуніна, Г. Вельмана, Г. Пауля, М. Д. Степанової, В. Л. Сіліна та ін.

Інтерес до способу утворення скорочених лексичних одиниць в різних структурах мови і до особливостей їх вживання обумовлений тим, що на сьогоднішній день процес усічення лексичних одиниць є одним із способів словотворення, що відповідає усім потребам сучасної мови.

До основних причин появи скорочень можна уналежнити установку на економію. Процеси різного роду скорочень, які ведуть тільки до спрощення структури мовної одиниці, часто пов'язують з тенденцією до економії мовних засобів, розумових зусиль і вдосконалення мовної форми [1]. У процесі скорочення утворюються лексичні одиниці, що включають в себе всі особливості слів. Під час вживання скорочення мовець використовує вираз з тією ж точністю, як і при вживанні повної форми.

Процес скорочення полягає в створенні нової лексичної одиниці в результаті усічення якогось елементу її вихідної форми (слова, словосполучення чи речення). Це не новий, але на сучасному етапі досить продуктивний спосіб словотворення. Дане явище відповідає суспільній потребі мови, а саме – тенденції економії мовних ресурсів [5, 159].

Скорочення слів – це такий спосіб словотвору, суть якого полягає у відсіканні частини основи, що або збігається зі словом, або являє собою словосполучення, об'єднане загальним смислом [2, 125].

В відповідності до структурного оформленя складноскорочені сліва можуть бути складами: *Aluminium – Alu*, морфемами (словотвірними і кореневими): *Extemporale – Ex, Maturum – Matur*, словами: *Achtzylindermotor – Achtzylinder*, словосполученнями: *ein Schauspiel für Götter, zwei Liebende zu sehen – ein Schauspiel für Götter* та реченнями: *daran erkenn' ich meine Pappenheimer – ich kenne meine Pappenheimer* [4, 31 – 32].

Окрім того скорочення німецької мови поділяються на лексичні та графічні. До лексичних скорочень належать скорочення складних слів, усічення означуваного або означального компонента композита та акроніми.

Усічення, що з'являються при скороченні першого слова, називають Kopfformen або Kopfwörter: *Omnibus – Bus*. Якщо ж скорочується останній (зазвичай другий) елемент складного слова, такі слова отримали назву Schwanzformen або Schwanzwörter: *Burgunderwein – Burgunder, Kraftwagen – Wagen.*

Акроніми – це скорочення, утворені з початкових літер, що входять до складу багатокомпонентної назви, наприклад: *UKW – Ultra-kurz-wellen* (скорочене слово складається із початкових букв дифісного композита); *Fewa – Feinwaschmittel, Kripo – Kriminalpolizei* (скорочене слово складається із початкових складів складного слова).

Абревіатура, або ініціальні скорочення як один з найбільш поширених типів фрагментації слова – це лексична одиниця, утворена з початкових букв слова або словосполучення [3, 25]. Основна сфера вживання абревіатур – професійна мова. Абревіація використовується в цілях номінації нових понять або повторної номінації вже існуючих понять.

Проміжне положення між цими видами усічених слів займають часткові усічення (partielle Kurzwörter), які виникають в результаті скорочення однієї із частини складного слова (при цьому друга частина не скорочується): *U-Bahn – Untergrundbahn, V-Mann – Verbindungsmann*.

Графічні скорочення утворюються в німецькій мові для позначення одиниць або величин виміру і є продуктивним способом усічення лексем: *cm, km, pdf*. Складні твірні слова та похідні скорочені слова мають певні лексико-семантичні значення та виконують у мові номінативну функцію. Абсолютна тотожність семантичного значення складних та скорочених слів можлива тоді, коли вони мають спільність у всіх значеннях. Більшість усічених слів пов’язані між собою спільністю змісту і відображають поняттєву, предметну й функціональну подібність позначуваних явищ.

Говорити про єдність семантики між компонентами складних слів і усічених одиниць можна лише у випадку моноваріантності слів, коли, наприклад, як композит, так і симплекс мають по одному значенню у своїй словниковій статті. Такі пари слів існують, порівняймо: *Tigertier – Tiger* ‘тигр’, *Benefizvorstellung – Benefiz* театр.‘бенефіс’, *Eintopfgericht – Eintopf* ‘обід з одного блюда’. Повними синонімами є також словотвірні, кореневі скорочення та абрівіатури. Більшість же, із проаналізованих нами прикладів скорочених слів є багатозначними словами.

Отже, лексика сучасної німецької мови безперервно поповнюється новими лексичними одиницями скороченої форми. Скорочення як принцип номінації відповідає наміру мовця до раціональної комунікації, так як при тому ж змісті воно спрощує форму номінальної одиниці. Скорочені слова та абревіація як один із типів усічення слугують підвищенню результативності комунікації, що

є однією з основних причин розвитку суспільства і мови як засобу спілкування в ньому.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Бычков П. Н. Развитие системы профессионального иностранного языка в техническом вузе (на примере немецкого языка) / П. Н. Бычков, И. К. Забродина // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 5. – С. 52 – 55.
2. Єрмоленко С. Я. Українська мова : Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. / Єрмоленко С. Я., Бибик С. П., Тодор О. Г. – К. : Либідь, 2001. – 156 с.
3. Чубова Л. В. Усечение как средство пополнения словарного состава немецкого языка : материалы для практических занятий по курсу "Лексикология немецкого языка" / Л. В. Чубова – М. : МГПИ им. Ленина, 1982. – 200 с.
4. Dorothea Kobler-Trill. Das Kurzwort im Deutschen. Eine Untersuchung zu Definition, Typologie und Entwicklung / Kobler-Trill, Dorothea. – Tübingen : Nimeyer, 1994. – 290 s.

O. Shokalo, L. Lukianenko

USING ENGLISH SONGS IN THE EFL CLASSROOM

During rather a long period of time teaching English as a foreign language was characterized by its traditional one-sided Grammar Translation Method, which made the main emphasis only on some speech skills, such as reading and writing, neglecting and underestimating the value of speaking and listening. However, since the influence of globalization, socialization and powerful technological progress has spread all over the world, completely new teaching requirements appeared and took on special significance in the sphere of communication.

Nowadays with more and more emphasis being shifted to communicative competence, both teachers and students have become aware of the importance of listening as a language skill for communication. It is now beginning to receive more attention. In the past twenty years we have seen the publication of several major works, both practical and theoretical, specifically dealing with listening skills: D. Mendelson and J. Rubin [4], L. Miller [5], G. White [7], G. Buck [1], M. Rost [6] and others. Due to these books, there is now greater awareness among EFL teachers that

© Shokalo O., Lukianenko L., 2017

they have to help learners develop their listening skills rather than rely on the skill developing itself.

There is no denying that choosing appropriate listening materials is one of the constituents of a successful listening lesson. Since nowadays the main aim of teaching foreign languages includes improving both linguistic and sociocultural competencies, authentic materials, which are not created for students as the target audience but for native speakers, can help prepare students for intercultural communication and encourage them to learn a foreign language with interest. Their obvious advantage as compared to simplified or learner-authentic materials is that, by using them, EFL teachers acquaint EFL students with actual everyday language, just as it appears in real life. According to J. Harmer, "authentic material is language where no concessions are made to foreign speakers. It is normal, natural language used by native or competent speakers of a language. This is what our students encounter (or will encounter) in real life if they come into contact with target language speakers, and, precisely because it is authentic, it is unlikely to be simplified or spoken slowly" [3, 273]. The use of authentic listening materials which can exemplify a wide range of topics, such as advertisements, news broadcasts, poetry reading, plays, speeches, telephone conversations, songs etc. gives learners the opportunity to get information about current world events and the target culture, and "puts them in touch with the world outside the confines of the classroom" [7, 88].

Songs as authentic materials have long been a favourite resource for EFL teachers. By learning a language, students study culture directly or indirectly. It is therefore not surprising that English songs are presented in most EFL teachers' lesson plans. They have become an integral part of our language experience, and if used in coordination with a language lesson, they can be of great value.

Although the list of publications devoted to the problem of using songs in the EFL classroom continues to grow yearly, there are still several aspects which require careful consideration. The traditional listening classroom seems to have failed to help learners become effective listeners. Many students often complain that they do not benefit much from listening lessons as many teachers often tend to test listening rather than teach it. Those teachers seldom care about good listening strategies. Introducing some difficult vocabulary before listening to a song, doing some comprehension exercises, which are often reduced to filling in blanks of the lyrics of a song with some words missing, checking the answers at the post-listening stage can make such lessons boring and may discourage students. Even though songs are a great tool that can be used in a language classroom, everything depends on teachers

and their ability to use them in numerous ways possible. The text itself is only one element in a listening activity. Equally important is how EFL teachers approach it and the activities they use with it [2, 77].

The purpose of this article is to give some reasons for using songs in the EFL classroom by demonstrating their effectiveness as a learning tool and help less experienced teachers learn how to use songs in the language classroom by providing them with some effective techniques and activities that can be done at the three stages of listening.

English songs may be used for a variety of useful purposes and have a great number of advantages in comparison with other authentic materials. First of all, they help to focus students' attention on some grammar structures, since songs often contain essential aspects of grammar and provide ample opportunities for students to learn them. In addition, they can be used with a view to improving learners' pronunciation and intonation patterns. Listening to them, students may get acquainted with a wide range of different accents, such as British or American, Canadian or Australian and cultivate their ability to speak fluently and eloquently. Besides, authentic English songs could serve as a reputable source of high frequency vocabulary, idioms and contemporary expressions which every student needs to know in order to be able to speak fluently and eloquently. Apart from this, they contribute to aesthetic education of learners, promote students' unity, discover and develop their creative abilities. Thanks to songs which EFL students listen to in the language classroom more pleasant and favourable learning environment is created as well as interest towards the target language incredibly increases. Another advantage of English songs is that they help learners to discover the culture and traditions of another country where the language is spoken. Through songs students assimilate new knowledge and values of native speakers and broaden their minds. Moreover, songs promote building linguacultural and intercultural competencies, enable to compare and contrast realia of different countries and have positive effect on personal and emotional state. Last but not least, they could be quite useful in improving students' communicative skills and developing their motivation since they provide students with a chance to learn how to react spontaneously in different life situations which students are likely to face outside the classroom.

The value of English songs in motivating students to learn English and enhancing their involvement is acknowledged by many EFL teachers. In their language classes they have incorporated meaningful English songs which take up the whole class period instead of only being used as warm-up activities or time-fillers.

Such songs become a powerful and effective communication tool which requires careful consideration so as to be used successfully in the language classroom.

EFL teachers can make the work with English songs more realistic and interesting by following well-structured pre-, while- and post-listening stages with their specific techniques and strategies.

The activities of the *pre-listening stage* usually prepare students for information they are going to receive while listening and provide them with the necessary background they will need during the next two stages. They include *guiding questions* to exploit passages, *elicitation* or *discussion* about the theme of the song, which is normally based on its title or the singer, *brainstorming* enabling students to predict the words likely to appear in the song, *"scrambled lyrics"* and *"gapped lyrics"*, which envisage producing a reasonable hypothesis about the song. *"Scrambled lyrics"* is a technique which consists in learners' putting the lyrics, which are cut into separate lines and put into scrambled sets, into the correct order before listening [2, 162]. Alternatively, students may work with the lyrics with gaps for some of the words. They read them and complete what they can. Then the song is played at the next stage so that learners can check or complete missing items [2, 162-163].

Pre-listening activities also include linguistic preparation as unknown key words and complex grammar structures of authentic materials can cause difficulties and misunderstanding, which may discourage students from further learning.

The purpose of the *while-listening stage* is to understand a general message of the song and collect all the necessary information. At this stage students should not worry about interpreting long questions or giving full answers, but they should concentrate on comprehension whether they have understood important information from the passage. While-listening exercises should be interesting and challenging, they should guide the students to handle the information and messages from the song. The most effective activities at this stage are the following: *comparing* the listening passage with the pre-listening phase, which is as important at this stage as the strategy of *prediction* in pre-listening; *note-taking,* when learners are encouraged to catch the key words, main points and vital details which can be used to confirm or negate their predictions; *ticking off items*, when students listen to a list of words and tick off or categorize them as they hear them; *putting the lines into the right order*, *detecting differences* and *correcting mistakes.* All the above mentioned task-based exercises can encourage students to use different kinds of listening skills and strategies to achieve understanding in an active way. Task-based activities of this

kind reflect much more closely the type of response that might be given to a listening experience in real life.

The *post-listening stage* is considered to be one of the most important since it enables students to consolidate new vocabulary and grammar presented at the pre- and while-listening stages. The main objective of the final stage is to summarize the content of the song that students have just listened to. It is also necessary to estimate how well students understood the lyrics of the song. Activities that can be done at this stage help learners to connect what they have heard with their own ideas and experience. In order to complete post-listening tasks successfully, students have to activate their previous knowledge and existing vocabulary, and use the language heard in the song to give their answers to some comprehension or interpretation questions. Besides, it is well known that students' listening skills can never be improved without improving their speaking, reading and writing skills at the same time. So it is necessary to make the post-listening stage serve as a bridge between listening activities and speaking or writing activities. There are a number of techniques and tasks which can be used by EFL teachers in the classroom after listening to a song. They include checking the answers and analyzing common mistakes, discussing some questions based on the topic of the song in pairs or in groups and responding to the passage orally or in writing. Some of the most productive speaking activities are making up and acting out dialogues in a form of interviews with the main character, setting up a role play associated with the song. Writing tasks may include writing a letter to the main character, speculating what could happen to the characters in the future, writing opinion, for-and-against essays or stories related to the song.

To sum up, English songs are a unique teaching tool. Using them in the EFL classroom can increase students' motivation and their involvement in EFL learning. They provide students with the opportunity to get familiar not only with some popular collocations and idioms but also discover new culture, traditions and way of life. They are a very effective means of developing learners' communicative competence and reinforcing their language skills. Using songs in the EFL classroom is more than just listening to them and testing students' comprehension. EFL teachers must realize that the ultimate goal of teaching listening is to help their students become competent listeners. This can be achieved through following the three-stage framework of listening process and, of course, using a variety of techniques and activities. The above-mentioned listening strategies can help learners develop good

listening habits which allow them to comprehend and process the information received while listening to songs better.

REFERENCES:

1. Buck G. Assessing Listening / G. Buck. – Cambridge: CUP, 2000. – 274 p.
2. Davies P. Success in English Teaching / P. Davies, E. Pearse. – Oxford: OUP, 2000. –221 p.
3. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Harlow: Pearson Education Limited, 2007. – 448 p.
4. Mendelson D. A Guide for the Teaching of Second Language Listening / D. Mendelson, J. Rubin. – San Diego, CA: Dominic Press, 1995. – 236 p.
5. Miller L. Developing Listening Skills with Authentic Materials / L. Miller // ESL Magazine. – 2003. – V.6/2. – P.16-18.
6. Rost M. Teaching and Researching Listening / M. Rost. – London: Pearson, 2002. – 309 p.
7. White G. Listening / G. White. – Oxford: OUP, 1998. –143 p.

О. М. Шкваря, І. Г. Безродних

МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНЯМИ СТАРШИХ КЛАСІВ

В світлі сучасної глобалізації стає очевидною все більш значуща роль таких важливих для мовленнєвих спільнот різних країн понять як мультикультуралізм, діалог культур. Зважаючи на це, для ефективної професійної діяльності та повсякденного існування перед сучасною особистістю постає необхідність опанування мовленнєвою компетенцією, яка і є метою мультилінгвального методу вивчення іноземних мов, що активно розвивається на загальноєвропейському освітянському просторі.

В цьому контексті видається досить переконливим твердження, що впровадження у сучасних європейських та світових школах мультилінгвальної системи навчання є необхідною умовою для розвитку соціально-комунікативних здібностей учнів ще зі шкільного віку, оскільки це полегшить співіснування особистостей в іншомовній культурі у майбутньому.

Зважаючи на актуальність цього питання, що підтверджується наявністю цілої низки наукових розвідок, серед яких слід особливо відзначити Джейсон Сіноз, Вівіан Кук та Ненсі Горнбенгер, перед вітчизняними спеціалістами постає нагальна потреба його дослідження на власному освітянському ґрунті.

Метою цього дослідження є визначення особливостей використання мультилінгвального методу вивчення іноземних мов з акцентуванням уваги на процесі формування мультилінгвальної компетенції в учнів старших класів.

Термін «багатомовна освіта» (Multilingual education) в організації UNESCO використовується з 1953 року. Він передбачає застосування в навчальному процесі двох і більше мов з метою їх опанування як систем і використання як засобів навчання (наприклад, одночасне вивчення англійської та французької мов). Варто зазначити, що методика мультилінгвального підходу до вивчення іноземних мов вимагає наявності інтродуктивного рівня знання першої іноземної мови (за загальною шкалою Загальноєвропейських рекомендацій – A1 або Breakthrough) для здобуття базових знань з другої іноземної мови, при цьому перша іноземна грає роль мови-посередника. Тобто, одночасно вивчаючи англійську мову, як першу іноземну, а французьку, відповідно, як другу, учні засвоюють основи французької мови, одночасно закріплюючи та підвищуючи рівень знань англійської.

Як зазначає Вівіан Кук, мультилінгвальна компетентність скоріше психологічна концепція, ніж соціологічна: це перспектива для перегляду підходів до вивчення другої іноземної мови і, таким чином, має стосунок як до людини, так і до суспільства. Також науковець наголошує, що це поняття, ймовірно, найближче до підходів, які розглядають мову як систему, яка постійно змінюється. Мультилінгвальна компетенція, таким чином, не може вважатися, на її думку, ані моделлю, ні теорією: вона змінює кут, з якого проглядається вивчення другої мови [7]. Тобто, учні старших класів, які навчаються за мультилінгвальною методикою, здатні користуватися двома або більше мовами, використовуючи ту з них, що найбільше відповідає меті комунікації.

Становлення двомовності має динамічний характер, що зумовлено психолінгвістичним підходом, оскільки враховується функціонування психолінгвістичних механізмів на різних ступенях розвитку. Методика багатомовного навчання, на думку О. К. Бобришевої, має базуватися на положеннях психолінгвістики і враховувати принципи дії й особливості формування та функціонування мисленнєвих і мовленнєвих механізмів, які мають свою специфіку [1]. Як відзначає ряд психологів, зокрема В. М. Поліщук, Р. В. Павелків та О. Г. Видра, старшокласникам властиве переважно довільне запам'ятовування, яке є ефективним у тому випадку, якщо вони усвідомлюють необхідність запам'ятовування того чи іншого матеріалу. Тому дуже важливо пояснювати учням, чим мотивований вибір конкретного матеріалу та теми уроку. Велика увага на старшому

ступені навчання приділяється усному мовленню, яке набуває якісно нового розвитку стосовно вмотивованості та інформативності, орієнтуючись на використання іноземних мов у подальшій діяльності школярів.

Згідно з О. О. Першуковою, спираючись на досвід провідних країн у питанні багатомовності, основним принципом інтегрованого навчального плану на завершальному етапі має бути відсутність у мовленні учнів рідної мови як мови-посередника [5]. Крім того, якомога ширше застосовується трансфер, тобто перенос інформації між мовами, які вивчаються.

Одним із найефективніших інструментів, що допомагає розвинути в учнів здатність до систематизації при мультилінгвальному підході до вивчення мов, є європейське мовне портфоліо, яке, на жаль, ще не знайшло свого практичного відображення на уроках іноземної мови в українських школах. Основна суть портфоліо – «показати все, на що ти здібний(а)». Педагогічна філософія портфоліо передбачає: зміщення акценту з того, що учень (учениця) не знає і не вміє, на те, що він знає і вміє з певної теми, розділу; інтеграцію кількісних і якісних оцінок; підвищення ролі самооцінки.

Як зазначають Л. Є. Купчик та Т. Коробейнікова, коли учні вивчають більш ніж одну іноземну мову, вчитель повинен використовувати знання різних мов. Заняття з першої іноземної мови повинне готувати до навчання наступних, а заняття з наступних може системно використовувати те, що вже є вивченим. У лінгвістично й культурно неоднорідних класах учителі намагаються створювати інноваційний навчальний простір, використовуючи методи викладання як першої, так і другої мови з метою забезпечення усіх учнів орієнтованими на них навчальними завданнями. Учитель двох або більше іноземних мов має оволодіти плюрилінгвальною комунікативною компетенцією, що передбачає його здатність користуватися поперемінно іноземними та рідною мовами в повсякденному житті та професійній діяльності. Робота педагога не обмежується передачею попередньо визначених, предметних знань, а поширюється на використання наявного соціального, культурного й етнічного розмаїття школярів як навчального ресурсу, полегшуючи, таким чином, навчання усіх учнів [3; 4].

На думку О. Коваленко, досвід вивчення рідної й другої іноземної мов дає можливість здійснювати позитивне перенесення вже отриманих знань і вмінь у галузь вивчення другої іноземної мови. Багатомовна (мультилінгвальна) освіта розвиває лінгвістичні здібності учнів: вербальний інтелект, мовну флексію, аналітично-когнітивні здібності, пам’ять, мовну інтуїцію [2, 14].

Однак, за свідченням Т. Коробейнікової, проблеми мультилінгвального навчання досить складні. Вона зазначає, що на сучасному етапі розвитку методики ще не розроблені чіткі критерії того, який рівень володіння іноземними мовами можна вважати ознакою мультилінгвізму. Безперечно, рівень володіння мовами залежить від частоти вживання цих мов, від конкретних потреб та цілей спілкування ними [3].

Отже, мультилінгвальне навчання має широкий спектр дидактичних засобів, що забезпечують не тільки альтернативні можливості навчання іноземної мови, а й широкий процес прилучення учнів до цінностей світової культури. Тому, на нашу думку, мультилінгвізм можна вважати ефективним у сучасній освітній діяльності.

Перспективи подальшого розвитку проблеми вбачаються нам у розробці планів-конспектів уроків і системи вправ з англійської мови у мультилінгвальному аспекті для учнів старших класів, а також у продовженні аналізу програм країн, в яких впроваджена багатомовна система навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. Бобришева О. К. Теоретичні та практичні передумови впровадження мультилінгвального вивчення іноземних мов [Електронний ресурс] / О. К. Бобришева // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. – 2002. – Режим доступу до ресурсу: http://multilingualeducation.org/storage/uploads/articles_contents/150707075544.pdf.
2. Коваленко О. Модернізація системи іншомовної освіти в Україні/ О. Коваленко // Іноземні мови у навчальних закладах. – К., 2003. – №1. – С.11-16.
3. Коробейнікова Т. Особливості формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів [Електронний ресурс] / Тетяна Коробейнікова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2015. – Режим доступу: eadnurt.diit.edu.ua/.../Korobeinikova%20T._The%20Subsys
4. Купчик Л. Є. Багатомовність як компонент професійної підготовки вчителя іноземної мови у німецькомовних країнах (Австрії, Швейцарії та Люксембурзі) [Електронний ресурс] / Л. Є. Купчик – Режим доступу: http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/5331

5. Першукова О. О. Методичні рекомендації з розвитку багатомовної освіти у навчальних закладах України [Електронний ресурс] / О. О. Першукова, Ж. В. Кошкіна – Режим доступу: http://mon.gov.ua/activity/education/zagaln
6. Cenoz, Jason and Genesee, Fred. Beyond bilingualism: Multiligualism and multilingual education [Електронний ресурс]/ Jason Cenoz and Fred Genesee. – Режим доступу: https://books.google.com.ua/books?hl.
7. Cook, Vivian. Working definition of multi-competence (2015): the overall system of a mind or a community that uses more than one language [Електронний ресурс]/ Vivian Cook. – Режим доступу: http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/MCentry.htm

Ю. Ю. Шуфрич, М. Ю. Шевченко

СЕМАНТИЧНА ІЗОТОПІЯ «ОДЯГ» У ТЕКСТАХ СУЧАСНИХ ФРАНЦУЗЬКИХ ЖУРНАЛІВ МОД

Поняття ізотопії було уведено в 60-х роках XX ст. А.-Ж. Греймасом, воно розроблялось західноєвропейськими лінгвістами (Ф. Растьє, К. Кербра, Е. Агрікола, М. Арріве) та вітчизняними мовознавцями (І. Арнольд, Н. Ніколаева, К.Е. Штайн) [1, 83].

Під ізотопією зазвичай розуміють особливий різновид семної комбінаторики, а саме рекурентну послідовність семантичних компонентів у складі вислову чи тексту [2, 78]. А.-Ж. Греймас застосовував термін «ізотопія» для позначення повторів семантичних елементів різних контекстів. Ізотопними він уважав такі повідомлення, які мають спільні «класеми» (контекстуальні семи) [3, 76].

Значний внесок до розуміння поняття ізотопії зробив Ф. Растьє. До нього ізотопію визначали як результат комбінації сем, він же припустив, що ізотопія – це явище, яке постає в якості основного регулюючого фактора розподілу смислу. Не рекурентність заданих сем утворює ізотопію, а навпаки, презумпція ізотопії дозволяє актуалізувати семи в тексті. З самого початку тексту приписується семантична зв’язність, ізотопія сем [4, 84-88].

Ізотопії «одяг» в текстах сучасних французьких журналів мод утворюються на основі синонімії/антонімії, гіпо-гіперонімічних зв’язків та лексичної

©Ю. Ю. Шуфрич, М. Ю. Шевченко

анафори, за рекурентністю до різних видів сем. Залежно від цих критеріїв утворюються ті чи інші види ізотопії «одяг». Так, явища синонімії та антонімії породжують інгерентні чи аферентні ізотопії «одяг», залежно від того за рекуренцією до інгерентних чи аферентних сем вони утворюються. Наприклад, ізотопія між лексемами «jupe» (спідниця) і «pantalon» (штани), в основі якої лежить антонімія, є аферентною, оскільки рекуренція відбувається до аферентних ознак /жіночність/, /маскулінність/. А ізотопія між лексемами «pull» (светр) та «chemisier» (блузка), в основі якої також лежить антонімія, є інгерентною, адже рекуренція відбувається до інгерентних сем /в'язаний/ та /з тонкої тканини/.

На основі гіпо-гіперонімічних зв'язків будуються видові та родові ізотопії «одяг» за рекурентністю відповідно до видових чи родових сем. Наприклад, «pantalon», «jupe», «pull», «chemisier» вступають у відношення родової ізотопії за родовою ознакою /побутовий одяг/. «Chaussures à talons» та «chaussures plates» утворюють видову ізотопію за рекурентністю до видової семи /наявність підборів/, що сприяє їх розрізненню. Лексична анафора призводить до утворення ізотопій «одяг», проте вона сприяє побудові ізотопій не за актуалізацією якихось спільних ознак (інгерентних, аферентних, родових чи видових), а на основі забезпечення повторюваності одних і тих же лексем у різному вигляді в тексті. Таким чином, утворені на основі лексичної анафори ізотопії не можна віднести до інгерентних, аферентних, родових чи видових, вони є окремим видом. Основною їх функцією, окрім властивої усім ізотопіям функції забезпечення когерентності тексту, є уникнення тавтологій у тексті. Проте їх можна класифікувати на основі такого критерію як ступінь протяжності в тексті, тобто вони можуть бути локальними або глобальними. Прикладами таких ізотопій може бути ізотопія, утворена між лексемами «un pyjama de jour» та «cette petite coquetterie», «il» - займенник, який замінює словосполучення «un pyjama de jour», адже в її основі лежить лексична анафора.

Однією з основних функцій ізотопій «одяг», виявлених у сучасних французьких журналах мод, є забезпечення когерентності тексту. Присутність повторюваних смислових компонентів, на основі яких можна побудувати ізотопії «одяг» і забезпечує реалізацію цієї функції ізотопій.

Існує зв'язок між видом ізотопій та функціями, які вони виконують в тексті. З цим пов'язано те, що у різних видах тексту журналів мод переважають ті чи інші види ізотопій. Так, у аргументативних текстах журналів мод, рекламних текстах, метою яких є вплинути на читача, спонукати його до певних дій, привернути увагу потенційних покупців, ізотопії виступають інструментом

нав’язування певної думки адресату. У виконанні цієї функції провідна роль належить аферентним ізотопіям, які і переважають у кількісному та якісному відношенні в текстах даних типів. Наприклад, у статті «Les chaussettes fantaisie» [5] лексема «chaussettes» вступає в ізотопічні відношення зі словосполученням «véritable accessoire de mode» (справжній модний аксесуар) за актуалізацією аферентної ознаки /модний/. Таким чином, адресату нав’язується думка щодо модності, актуальності даного елементу одягу.

У текстах журналів мод, метою яких є проінформувати читача про якесь модне явище, проаналізувати наявність певних модних тенденцій, аферентні ізотопії «одяг» присутні в малій кількості, й не відіграють провідної ролі, а переважають інгерентні ізотопії «одяг», основною функцією яких є забезпечення когерентності тексту та єдності його прочитання. Так, наприклад, у тесті «Tendance : on veut toutes du rose!» [6] переважають інгерентні ізотопії, оскільки метою тексту є проінформувати читача про певну тенденцію в моді, зокрема в цьому випадку, про модність рожевого кольору та довести до відома читача, що така тенденція дійсно існує.

Кожен вид ізотопії «одяг» в певній мірі виконує функцію, яка обумовлює однозначне прочитання тексту журналів мод. Однак, провідна роль у задоволенні цієї функції належить глобальним ізотопіям «одяг», оскільки вони містять основний смисл, зміст тексту. Об’єднання усіх глобальних ізотопій «одяг» у тексті, в якому йде мова про моду, дозволяє прослідкувати головну думку тексту. Тобто глобальні ізотопії «одяг» спрямовують читача до головної думки тексту, чим саме і обумовлюється його однозначне прочитання. Так, у статті «Tendance : on veut toutes du rose !» глобальною ізотопією є «rose» (рожевий), навколо якої об’єднується увесь текст, і яка сприяє його однозначному, правильному прочитанню.

Утворення в тексті журналів мод ізотопій «одяг» різних видів, їх функціонування, взаємодія між ними призводить до формування ізотопічної сітки «одяг» даного тексту, від функціонування якої залежить реалізація функцій даних ізотопій. Проте існують випадки неправильного функціонування ізотопій «одяг», тоді утворюються ізотопічні розриви, породженню яких може сприяти гумор, невпевненість, прагнення автора надати твору відтінку неординарності та новаторства тощо. Ізотопічні розриви, як і ізотопії, сприяють когерентності тексту журналів мод, його однозначному прочитанню, направляють читача у процесі прочитання тексту, тобто задають певний напрямок його розуміння. Прикладом неправильного функціонування ізотопій «одяг» є словосполучення

«un pyjama de jour» (денна піжама). У цьому випадку функціонування ізотопії є неправильним, оскільки цю ізотопію утворюють лексеми, які протирічать одна одній. Читач має звертати увагу на те, з якою метою автор використав ізотопічний розрив, що він цим хотів сказати, яку ролі відіграє цей розрив у забезпеченні зв'язності тексту мод та яким чином його можна використати задля якнайповнішого розуміння авторського задуму.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика // Избранные труды. – М.: Языки русской культуры, 1995. – 472 с.
2. Бочкарев А. Е. Изотопия как способ оформления субстанции содержания / А. Е. Бочкарев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – М., 2008. – С. 77-86.
3. Греймас А.-Ж. Структурная семантика: Поиск метода / А. Ж. Греймас. – М.: Академический проспект, 2004. – 368 с.
4. Погосян Р. Г. Концепт «судьба» и его языковое выражение в поэтическом тексте Ф.К. Сологуба / Р. Г. Погосян. – Пятигорск, 2005. – 197 с.
5. Les chaussettes fantaisie [Эл. ресурс] – Режим доступу: http://www.elle.fr/Mode/Accessoires-de-Mode/Chaussettes-fantaisie-3393311.
6. Tendance : on veut toutes du rose! [Эл. ресурс] – Режим доступу: http://www.elle.fr/Mode/Dossiers-mode/Tendance-on-veut-toutes-du-rose-3394670.

М. О. Щербакова, О. І. Панченко

СУЧАСНИЙ АНГЛОМОВНИЙ СЛЕНГ ТА БЛИЗЬКІ ДО НЬОГО МОВНІ ЯВИЩА

Загальновідомо, що будь-яка мова є живим явищем, що відображає буття та стан конкретної культурно-історичної епохи. Наявність у мові сленгу є важливим елементом цього відображення. Сленг вбирає у себе новітні хвилі змін, змінюючись одночасно із світом навколо, зазнаючи перетворень. Завдяки використанню сленгу здійснюється міжкультурна комунікація, так як сленг стає засобом порозуміння між однаковими віковими групами із різних країн та культур.

Багато науковців та мовознавців, таких як Е. Партрідж, І. Гальперін, Г. Менкен, В. Вілюман, М. Маковський, В. Балабін, О. Клименко, Г. Іванова присвятили свої праці дослідженню поняття «сленг» та його особливостей.

© М.О. Щербакова, О.І. Панченко, 2017

Незважаючи на активне вивчення сленгу, його визначення є одним з найбільш суперечливих питань. «Український Радянський Енциклопедичний словник» подає таке визначення: «Сленг (англ. slang) – 1. Інтердіалектна, напівдіалектна мова певних соціальних прошарків чи професійних груп (напр., сленг моряків, художників). Іноді сленг називають жаргоном або арго. 2. Слова чи вирази, характерні для людей певних професій або соціальних прошарків [4, 464].

Існують різноманітні мовні явища, функційно схожі на сленг: професіоналізми, жаргонізми, арго, колоквіалізми, вульгаризми та кент. Проте розмежувати ці лексичні феномени – важке завдання, так як вони діють і існують у спільній сфері, єдиному «функціонально-стилістичному ареалі» [1, 26].

Мовою соціальної або професійної групи є жаргон, що характеризується особливим складом слів і виразів у порівнянні із загальноприйнятою мовою. Будучи умовною мовою, вона є зрозумілою лише в певному середовищі і складається з багатьох штучних, іноді умовних слів і виразів. Сленг теж характеризується деякою соціальної обмеженістю, але не конкретною груповою, а інтегрованою: він не має чіткої соціально-професійної орієнтації, їм можуть користуватися представники різного соціального статусу та рівня освіти. Інша відмінна риса сленгу – його вторинне утворення в порівнянні з жаргоном, оскільки він черпає свій матеріал насамперед із соціально-групових та соціально-професійних жаргонів.

Щодо кенту, Е. Патрідж визначав його як технічний термін для словника представників злочинного світу. Для кента характерна обмежена сфера вживання, яка навмисно засекречується користувачами цього мовного явища. Майже тотожним є арго. За В. М. Жирмунським, арго – конспіративний, утаємничений жаргон, певна запаролена сигнальна мовна система, завдяки використанню якої, члени угрупування впізнають один одного [1, 8]. Кент та арго мають обмежений ареал поширення порівняно зі сленгом, оскільки ті, хто користуються ними, зацікавлені у збереженні секретності свого мовного коду. Арготизми, зазвичай, позбавлені яскравого оціночного забарвлення, що й відрізняє їх від сленгу, хоча і вони можуть виступати експресивними номінаціями. У сленгізма майже завжди існує семантична паралель у літературній мові, у той час як у арготизма її може і не бути. Інша ж відмінність полягає в тому, що сленг не містить раціональних номінацій – терміноїдів, відомих лише вузькому колу носіїв діалекту.

Необхідно також розмежовувати професіоналізми та сленг. Професіоналізми – це слова або вислови, властиві мові певної вузької професійної групи людей, поставлених в особливі умови життя та праці. Професіоналізми, на відміну від їх загальновживаних еквівалентів, слугують для розмежування близьких понять, що використовуються у певному виді діяльності людей. Професіоналізми відрізняються емоційною виразністю, проте швидко застарівають. Професіоналізми можуть ставати частиною літературної мови в разі втрати їх стилістичної маркованості. Професіоналізм – поняття вужче, ніж сленг, воно використовується для найменування предметів або явищ, що належать до певної сфери діяльності і невідомо людям, які з цією діяльністю не пов'язані, так наприклад, «*Irish mail»* позначає мішок картоплі в мові англійських моряків.

Вульгаризми належать до пейоративно-забарвлених одиниць. Вони порушують літературну норму і не вважаються нормальними та прийнятними для освічених людей, проте цей спеціальний лексикон активно вживається в'язнями, наркоманами, безпритульними і т. д. Сленг та вульгаризми, зазвичай, мають аналоги в літературній мові, а відмінність між ними полягає в тому, що сленг можуть вживати представники різних верств населення, у тому числі й освічені люди, сленгові одиниці можуть зустрічатися не тільки в усній комунікації, а й в художній літературі, і в засобах масової інформації, в той час як вживання вульгаризмів обмежено соціальними нормами. Сленг є ширшою лексичною системою, ніж вульгаризми, його вживають ширші верстви населення, не обмежені рамками однієї соціальної або професійної групи.

Диференціація сленгового лексикону та колоквіалізмів є ще складнішим завданням. Згідно з В. Кухаренко, колоквіалізми – загальнородова група слів, що позначають повідомлення як неформальне, неофіційне та розмовне, і які містять у своєму складі сленг, жаргонізми, вульгаризми та діалектизми [2, 30]. Головні відмінності між сленгом та колоквіалізмами полягають у тому, що сленг сигналізує, що учасників комунікації єднає якийсь особливий зв'язок, у той час як колоквіалізми лише позначають соціоситуацію як неформальну. Колоквіалізми належать до стандартної мови, у той час, як сленг розглядається лише як неформальний лексикон. Що стосується колоквіалізмів, то їх вживання географічно обмежено, в той час як сленг може бути використаним у будь-якій культурі та представниками будь-якого прошарку суспільства. До того ж, на відміну від колоквіалізмів, сленг характеризується більш яскравим емоційним забарвленням.

Якщо порівнювати сленг з діалектом, то діалект є більш сталим явищем: основні діалекти, особливо географічні, в сукупності своїх фонологічних, граматичних та лексичних компонентів існують в мові давно, в той час як сленгові одиниці недовготривалі. Спільним для сленга та діалектів є те, що вони використовуються переважно в усній комунікації [5, 28].

О. Уздинська висловлює думку, що сленг становить собою особливу підмову в складі загальнонаціональної мови. Молодь використовує сленг для спілкування, вважаючи, що вносячи у своє мовлення сленгові слова, вони наближаються до співбесідників, створюють атмосферу невимушеності та відкритості [3, 51]. Приклад молодіжного сленгу: *birdcage* – студентський гуртожиток, *chap, fellow* – товариш, *chill* – розслабитися.

Наразі сленг впроваджується і через бульварні, і досить поважні ЗМІ та, особливо, Інтернет. У різних сферах вживаються різні сленгізми, колоквіалізми та професіоналізми. Наприклад, наступні сленгізми використовують в різних сферах комунікації: *icebag* – холодильник; *blah-blah* – балачки; *buddy-buddy* – людина, яка нав'язує свою дружбу.

Необхідно детально розглядати мовні явища на позначення неформального мовлення, так як, незважаючи на дещо схожі характеристики, вони все ж є різними, особливими лексичними одиницями, що вживаються у певних обмежених сферах комунікації. Проте останнім часом ці сфери не обмежуються кордонами. Глобалізація та інтернетизація створює сприятливі умови для поширення сленгу та інших схожих явищ саме тому, що вони вважаються забороненими або прихованими, проте вживання таких лексичних одиниць певним чином дає мовцю відчути себе обраним, приналежним до відокремленої групи.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Жирмунский В. М. Национальный язык и социальные диалекты / В. М. Жирмунский. − Л. : Худож. лит., 1936. – 215 с.
2. Кухаренко В. А. Практикум з стилістики англійської мови (A Book of Practice in Stylistics): Підручник. – 2-ге вид., перегл. та пошир. – Вінниця: Нова книга, 2000. – 160 с.
3. Уздинская Е. В. Семантическое своеобразие современного жаргона / Активные процессы в языке и речи. – Саратов, 1991 – 210 с.

4. Український радянський енциклопедичний словник: Український радянський енциклопедичний словник в 3 т. / [А. В. Кудрицький (ред.)]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1987. – Т.3. – 734 с.
5. Хомяков В. А. Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.04. – Л., 1980. – В. А. Хомяков. – 39 с.

П. І. Юркіна, А. І. Анісімова

ОСОБЛИВОСТІ КОНЦЕПТІВ CONTINUING EDUCATION ТА PREPARATORY COURSES В ОСВІТНЬОМУ ДИСКУРСІ США

У наш час актуальним і важливим є питання освіти загалом. Суспільство все більше усвідомлює, що від якості освіти залежить прорив, лідерство в економічному, культурному та науковому житті. У цій статті розглянуто питання американського освітнього дискурсу та таких форм освіти, як безперервна освіта та підготовчі курси у США.

Об‘єктом нашого дослідження є безперервна освіта (CONTINUING EDUCATION) та підготовчі курси (PREPARATORY COURSES) в освітньому дискурсі США, предмет вивчення – структура концептів CONTINUING EDUCATION та PREPARATORY COURSES. Метою дослідницької роботи є аналіз фреймової структури концептів CONTINUING EDUCATION та PREPARATORY COURSES.

Головною інтенсіональною настановою освітнього дискурсу є комунікація освітніх закладів з їх споживачами, основними напрямами якої є набір до ВНЗ, зустрічі з майбутніми студентами, профорієнтація, консультування [2, 58]. Учасниками такого дискурсу виступають безпосередньо всі представники освітнього процесу. Треба сказати, що освітній дискурс як тип інституційного дискурсу охоплює чимало напрямів вербальної діяльності, пов'язує на рівні комунікації освітні заклади та їх споживачів [1, 45], а істотними чинниками формування освітнього дискурсу є: 1) науковість; 2) точність; 3) зв’язність, послідовність; 4) доступність інформації; 5) багатство, різноманіття; 6) чистота мовлення; 7) виразність [1, 9].

В американському освітньому дискурсі виділяється такі основні групи комунікативних подій як аудиторні та позааудиторні заняття. Аналіз фактичного матеріалу показав, що до аудиторних занять належать: лекція (lecture), заняття-опитування (discussion section, або recitation), лабораторне заняття (lab section),

семінар (seminar) та студентська презентація (student presentation). До позааудиторних заходів відносяться: консультація (advising session), колоквіум (colloquium), інтерв'ю щодо написання наукових статей (interview), зустріч з керівництвом факультету або студентською радою (meeting), офісна година (office hour), службова зустріч (service encounter), семінар дослідницьких груп (study group), тур-екскурсія бібліотекою, музеєм або студентським містечком (tour) та консультація з викладачем або керівником (tutorial).

Освітній дискурс США передбачає такі форми освіти, як CONTINUING EDUCATION (безперервна освіта) та PREPARATORY COURSES (підготовчі курси).

У науковій літературі США з питань CONTINUING EDUCATION найбільш часто вживаними є такі терміни, як «adult education» (освіта дорослих), «lifelong learning» (навчання протягом життя), «continuous learning» (безперервне навчання), «recurrent education» (поновлювана освіту) та ін. Така різноманітність термінів пов'язана не тільки з недостатньою визначеністю поняття, але і з включенням в нього декількох ідей [4]. *Continuing education* – a program of instruction designed primarily for adult students who participate part-time (Multitran dictionary).

Синонімічними поняттями до CONTINUING EDUCATION є *lifelong learning, lifelong education, recurrent education, permanent education, further study (Multitran dictionary); adult education, apprenticeship, blended learning, CAL, coeducation, consciousness-raising e-learning, homeschooling, mixed-ability, nursery education* (Cambridge dictionary).

Проаналізувавши синонімічний ряд CONTINUING EDUCATION, можна визначити, що CONTINUING EDUCATION є безперервним процесом розвивання освітнього потенціалу на протягом життя, удосконалення набутих освітніх навичок для дорослих.

Аналіз словникових дефініцій концепту PREPARATORY COURSES показав, що PREPARATORY COURSES визначається як курси, які підготовлюють студента до майбутнього навчання. PREPARATORY COURSES є курсами, які спрямовані на вдосконалення навичок у різних наукових галузях. Ці курси розраховані на отримання досвіду роботи у групах та публічну демонстрацію навичок, які є необхідними для навчання у вищому навчальному закладі. Усі курси викладаються у формі лекцій та мають програму за семестрами, визначається певна кількість годин, яка відводиться на навчання. Explanatory English dictionary дає наступне визначення: *Preparatory courses* –

courses that prepare the student for future training (Explanatory English dictionary bed edition). Синонімічними поняттями до PREPARATORY COURSES є *foundation programmes, pathway programmes, undergraduate certificates and diplomas, pre-Bachelors, pre-Masters, IELTS language preparation courses, university entry programmes* (Multitran dictionary).

Для того щоб зрозуміти структуру концептів CONTINUING EDUCATION та PREPARATORY COURSES, звернемося до аналізу їх фреймової структури. Теоретичним осмисленням фрейма займалися такі вчені, як Ч. Філлмор, М. Мінський, Т. А. Ван Дейк, Г. Бейтсон, Е. Гоффман, Н. Ф. Алефіренко, Ю. Н. Караулов та інші дослідники. В. В. Красних визначає фрейм-структуру свідомості як когнітивну одиницю, що формується кліше і штампами свідомості і представляє собою «пучок» передбачуваних валентних зв'язків (слотів) і векторів спрямованих асоціацій [3, 54]. Для аналізу фреймової структури ми використовували концепцію В. В. Красних.

Беручи до уваги дані, які були отримані при аналізі концепту CONTINUING EDUCATION, можна побудувати його фреймову модель, вершиною якої буде поняття ADULTS EDUCATION. Слотом, що розкриває поняття ADULTS EDUCATION, є поняття NON-FORMAL EDUCATIONAL SYSTEM. Дефініційний та компонентний аналіз понятть ADULTS EDUCATION та NON-FORMAL EDUCATIONAL SYSTEM дав змогу виділити такі слоти, як: part-time education, evening classes, CAL (computer-aided learning, e-learning, lessons over the Internet). Базою фреймової структури концепту CONTINUING EDUCATION є результат безперервної освіти: опанування предметом, який не був достатньо вивчений у школі (learn failed school subject) та отримання необхідних знань necessary knowledge to be applied in the work.

Якщо узагальнити отримані дані щодо концепту PREPARATORY COURSES у вигляді фреймової структури, вершиною фрейму буде поняття training courses. Терміналами нижчого рівня, які розкривають суть вершини, є поняття admission to an institution. За допомогою дефініційного та компонентного аналізу PREPARATORY COURSES as *preparing for a university degree course* нами виділені підфрейми: *part-time education, CAL (computer-aided learning, e-learning, lessons over the Internet*). Основою фреймової структури концепту PREPARATORY COURSES є те, заради чого, власне, і проводяться підготовчі курси, можливість отримати необхідні знання та навички, для вступу у вищий навчальний заклад: *admission to an institution.*

Як бачимо, фреймова структура PREPARATORY COURSES відображає семантичні особливості вербалізації концепту в освітньому дискурсі. Поняття PREPARATORY COURSES визначається як навчання для студентів, підготовка до вступу у вищий навчальний заклад. Навчання проводиться у вільний час з використанням Інтернет-засобів навчання, що підтверджується лексичними одиницями, які покривають концепт PREPARATORY COURSES.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ:

1. Богуцкая И. Н. Школьныйобразовательный дискурс: лингвокультурологические основы его формирования: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. фил. наук : спец. 10.02.01 “Русский язык” / Богуцкая И. Н. – Тюмень, 2010. – 27 с.
2. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации / В. Б. Кашкин. – Воронеж : ВГУ, 2003. – 173 с.
3. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций / В. В. Красных. – Москва: Гнозис, 2002. – 284 с.
4. Nowlen P. M. A New Approach to Continuing Education for Business and the Professions. New York: Macmillan Publishing Company, 1988. – 244 с.

A. O. Zaikina, I. V. Shyshkina

FEATURES OF STYLISTIC ORGANIZATION OF RAY BRADBURY’S POETRY

Ray Bradbury is a recognized American prose writer known by his metaphoric and lyrical style. No wonder that Swedish critic Artur Lundkvist called him “a literary magician, the poet of the space age” [6]. Moreover, Bradbury has published several books of his own poetry. However, as much research on his novels and short stories was undertaken, as little (if any) critical works on his poetry can be found. Yet the style of his poetry is significant. He can be considered as a peculiar follower of Walt Whitman who “rejected point-blank the traditional European mode of versification” and “found his own style of expression” [2, 101]. Bradbury was a master of a free verse, and in order to understand his manner of writing profoundly, the thorough stylistic analysis of his poetic works was made.

According to the work of V. A. Kukharenko’s, there exist three levels of stylistic devices: phono-graphical, lexical and syntactical. Each of them performs a special function in a text [3].

The lowest level is phono-graphical. On this level we have studied the **rhythm** in the poems and found out that rhythmical patterns are usually unstable, the number of feet and sometimes the type of a meter change from line to line, like in a poem "That Woman on the Lawn": "Sometimes, gone late at night, / I would awake and hear / My mother in another year and place / Out walking on the lawn so late" [4, 59].

As for the **rhyme**, it also doesn't have its constant patterns. The types of rhyme or its absence are mixed within one poem, as in four lines from "If Only We Had Taller Been": "If only we had taller been / And touched God's cuff, His hem, / We would not have to go with them / Who've gone before" [4, 41]. However, the author reaches a melodic effect using **inner rhyme** quite often. A good example from a poem "They Have Not Seen the Stars" is: "No beast of all the beasts has stood / On meadowland or plain or hill / And known the thrill of looking at those fires. / Our soul admires what they, / Oh, they, have never known" [5]. Another effect of this device is that the logical stress falls on the end of the line as well as on the word that is rhymed inside a line emphasizing the words that are significant for the content.

The works with constant rhythm and rhyme can also be found among Bradbury's poetry, for instance, a poem called "Of What is Past, or Passing, or to Come" which is written in five-feet iambus with a couplet rhyme.

Unlike prose works, in his poetry phono-graphical means are used comparatively rarely. In a poem "If Only We Had Taller Been" only the device of **alliteration** was found ("The fence (…) / Did balance us serene" [4, 41] – these sound combinations make a reader feel calm and harmonious).

As we can see, features of a free verse – absence of constant rhythm and rhyme – are characteristic to Bradbury's poetry. However, frequent use of inner rhyme makes his works extremely emotional and melodic.

The next level of stylistic analysis is lexical. Original and peerless **metaphors** play the most crucial role in Bradbury's poetry on this level. This device helps him stay laconic and is the means of actualization which, according to I.O. Annina's opinion, is the most expressive feature of poetry [1]. A leading image of "If Only We Had Taller Been" is the humankind stretching out and itching to reach the skies which symbolize higher knowledge and spiritual development. The hint of this metaphor is given in the very name of the poem, and the following lines illustrate it more deeply: "If we could reach and touch, we said, / 'Twould teach us, not to, never to, be dead" [4, 41].

The leading imagery of another poem, "They Have Not Seen the Stars", is different but the motifs correspond to those in the previous one. For example, an

emotional line describing the feelings of a person looking at the stars: “And known the thrill of looking at those fires” [5]. Here heavenly bodies are compared to the distant fires that represent near to humans’ hearts aims that are consonant with the aims from “If Only We Had Taller Been”. The metaphoric description of the miracles of the space is also vivid: “Vast circlings of sounding fire and frost” [5]. Here the understanding of the structure of the Universe is combined with a subjective impression of a spectator.

A remarkable fact is that the use of **metonymy** that deals with singular and plural also plays the similar role in both works. In “If Only We Had Taller Been” Bradbury unites all the people in one desire to “keep their land / Their home, their hearth, their flesh and soul” [4, 41]. In “They Have Not Seen the Stars” we come across a word combination “our soul” that underlines the unity of the humankind having common gift. However, metonymy is used not as frequently as metaphor in Bradbury’s poetry.

The same concerning **epithets** can be observed: concentrating the idea of a poem in vivid and laconic metaphors, the author less likely turns to epithets, but being used these devices not only perform a descriptive function, but also are significant for the sense of the whole work. For example, two key epithets in “If Only We Had Taller Been” – “short” та “tall” – repeat and form a basic antithesis of the poem. Eternal desire of humankind to reach the heights (the last lines express an elevated cry from the depth of the Universe: “We've reached Alpha Centauri! / We're tall, O God, we're tall!” [4, 42]) is opposed to real abilities of modern inhabitants of the planet as well as their predecessors: “them / Who've gone before, / Who, short as us, stood as they could stand” [4, 41].

The **similes** in his poems also appear not often. Their function is to enhance the emotions, as in a poem called “Remembrance”. It reflects a monologue about childhood memories of a person that uses a lot of evocative phrases in order to express what he actually feels. This is how a lyrical hero reflects about a note written long years ago: “It’s scattered to the lake like pollen, chestnut leaf / Or smoke of dandelion that breaks along the wind of time...” [4, 50]. When the note is finally found, it is “Like mothwings neatly powdered on themselves, and folded close” [4, 50].

A very frequent device in Bradbury’s works is **allusion**. The author often uses biblical images, as in “If Only We Had Taller Been”, where he mentions Michelangelo’s fresco to express a great desire of humans to accomplish the last leap on our path to greater knowledge: “At last put Adam's finger forth / As on the Sistine

Ceiling, / And God's hand come down the other way" [4, 41]. Here Adam is an embodiment of all humanity. The images of Lazarus, Ahab, Eden etc. are frequently found in Bradbury's poetry ("That is Our Eden's Spring, Once Promised", "Ahab at the Helm", "Old Ahab's Friend and Friend to Noah Speaks His Piece").

Another lexical device is **hyperbole** which in a poem "They Have Not Seen the Stars" unites all the beasts in their tragical inability to see what people can see: "But not once in all those years / Has lion, dog, or bird that sweeps the air / Looked there" [5]. Thus, it plays the role of generalization.

The third level of stylistic analysis is syntactical. To our mind, **repetition** plays here the most significant role. In "They Have Not Seen the Stars" the main function of this device is to enhance hyperbole, as it can be seen in the example above or in the lines "Not one, not one / Of all the creatures on this world / In all the ages since the sands / First touched the wind" [5].

In a poem "If Only We Had Taller Been" it increases the power of the key words: "We'd reach our hands to touch and almost touch the sky / If we could reach and touch, we said…" [4, 41]. These words are repeated further during the whole poem.

The stylistic device of **enumeration** is also seen frequently in Bradbury's works. The description of the ravine in "Remembrance" becomes highly poetic with the help of this device: "Ravines are special fine and lovely green / And secretive and wandering with apes and thugs / And bandit bees…" [4, 49]. Another example is from "They Have Not Seen the Stars": "On meadowland or plain or hill" [5]. It is remarkable that almost every use of enumeration is accompanied by **polysyndeton** which underlines the meaningfulness of every enumerated word. Absence of commas creates a special effect while reading a poem: the speech of a reader speeds up and becomes more emotional.

Climax also helps the author enhance some shades of meaning and emotions, as in a poem "Old Ahab's Friend and Friend to Noah Speaks His Piece": "Forty days, forty years, forty-hundred years" [7].

All three devices besides playing an important role in expressing the idea of the poems also perform an important function of maintaining rhythm of the texts.

On a syntactical level we also distinguish **antithesis** which appears in Bradbury's poetry in two forms: "pass-through" (e.g. the opposition of the words "short" and "tall", mentioned above) and "local" (e.g. "Hoping an inch of Good is worth a pound of years" [4, 49]). In the second example the words "inch" and

“pound” are opposed to show that the writer’s hard work might add at least something to the general progress of humankind.

During analyzing the role of stylistic devices in some of the prominent poetic works of Ray Bradbury it was discovered that the phono-graphical level contains the least number of them. An extremely melodic effect is achieved by means of lexical and syntactical stylistic devices. Plenty of allusions, original metaphors and a reasonable use of epithets and similes makes Bradbury’s poetry laconic and eloquent. The rhythm, in its turn, is maintained with the help of inner rhyme, repetition, enumeration and climax.

REFERENCES:

1. Анніна І. О. Словесний образ у поезії і прозі (на матеріалі поеми Т. Г. Шевченка «Княжна» і повісті «Княгиня») / І. О. Анніна // Культура слова. – 1976. – Вип. 10. – С. 50-56.
2. Геккер М. Ю. Американская литература: Учебное пособие / М. Ю. Геккер, А. Ф. Головенченко, Б. И. Колесников. – М. : Просвещение, 1978. – 255 с.
3. Кухаренко В. А. Практикум з стилістики англійської мови: Підручник / В. А. Кухаренко. – Вінниця. : Нова книга, 2000. – 160 с.
4. Bradbury, R. I Live By The Invisible. New and selected poems / R. Bradbury. – Ireland. : Salmon Poetry, 2002. – 85 p.
5. Bradbury, R. They Have Not Seen The Stars [Electronic source]. URL: raybradbury.ru/library/poems/they_have_not_seen_the_stars (:17.09.2016).
6. Holmberg, J.-H. “The Poet of the Space Age”: In Memory of Ray Bradbury [Electronic source]. URL: thetattooedgirl.wordpress.com/2012/06/21/the-poet-of-the-space-age-in-memory-of-ray-bradbury/ (:16.02.2017).
7. Popova, M. Ray Bradbury’s Unpublished Poems and His Meditation on Science vs. Religion [Electronic source]. URL: brainpickings.org/2012/08/22/ray-bradbury-science-vs-religion-poetry/ (:17.02.2017).

А. І. Александрова, С. А. Ганжа. ТЕНДЕНЦІЇ ПЕРЕДАЧІ ІНШОМОВНИХ РЕАЛІЙ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОЇМОВИ НА ПРИКЛАДІ БЕСТСЕЛЕРА «THREE CUPS OF TEA» Г. МОРТЕНСОНА ТА Д.О. РЕЛША	3
Л. С. Ахмедова, О. І. Станкевич ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСОБИ СПОНУКАННЯ В АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТАХ РЕКЛАМИ	6
О. М. Багрій, Г. А. Онищенко ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ СИНТАКСИСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 7 – 9 КЛАСАХ ГВАРДІЙСЬКОЇ ЗОШ І – ІІІ СТУПЕНІВ	10
Н. А. Бережко ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ БЕЗЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ В ЯПОНСЬКИХ ПРИСЛІВ'ЯХ І ПРИКАЗКАХ	14
O. Bliednykh WAYS OF INCREASING EFL STUDENTS' MOTIVATION IN TEACHING LISTENING1	24
К. С. Бондар, М. Ю. Шевченко ОСНОВНІ ЛІНГВІСТИЧНІ ПАРАМЕТРИ ПАРФУМЕРНОГО ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСУ	27
І. В. Бондаренко, І. П. Мамчич СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З ТОПООНОМАСТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ	30
Д. С. Бондарчук, Г.В. Дащенко ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ПЕРЕКЛАДУ КИТАЙСЬКИХ ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТІВ НА ЄВРОПЕЙСЬКІ МОВИ	34
М. І. Бречка, О. І. Панченко ВІРШ РОБЕРТА ФРОСТА «QUESTION»: СПРОБА ВЛАСНОЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ	38
О. І. Броженець, А. І. Анісімова СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПТУ «МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА» В МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ	42
A. Bystrova THE CHOICE OF READING MATERIAL IN HOME-READING CLASSES IN SECONDARY SCHOOL	46
І. В. Варич, В.В. Яшкіна ЛІНГВОСТИЛІСТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТА ЙОГО МІСЦЕ СЕРЕД МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ	49
Д. І. Вєргазова, Н. А. Баракатова ФОРМИ РЕПРОДУКЦІЇ ЧУЖОГО МОВЛЕННЯ У РОМАНІ В. ЛИСА «СОЛО ДЛЯ СОЛОМІЇ»	53
Т. Ф. Вертелецька, Н. М. Семешко ДЕЩО ПРО СТИЛІСТИЧНУ ІНТЕРПРЕТАЦІЮ ОПОВІДАНЬ Ф. С. ФІЦДЖЕРАЛЬДА	56
Ю. О. Волчкова, Н. О. Лисенко ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ЕКСПРЕСИВНОСТІ В АНГЛОМОВНИХ АФОРИЗМАХ ПРО КОХАННЯ ТА НЕНАВИСТЬ	59
К. К. Гапонова, Л. М. Тетеріна ФРАЗЕОЛОГІЗМИ В П'ЄСАХ БЕРНАРДА ШОУ В ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ АСПЕКТІ	63
В. В. Герве, В.М. Зеленцова ЛЕКСИЧНІ ТА ГРАМАТИЧНІ ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ «СВІЙ-ЧУЖИЙ» В РОМАНІ ХАРУКІ МУРАКАМІ «КРАЇНА ЧУДЕС БЕЗ ГАЛЬМ ТА КІНЕЦЬ СВІТУ»	66
Н. О. Головань, В. В. Яшкіна КОЛІР ЯК ОДИН ІЗ КЛЮЧОВИХ КОНЦЕПТІВ КУЛЬТУРИ	70
Є. В. Голубицька, А. І. Анісімова ОСОБЛИВОСТІ КОНЦЕПТУ «УСПІХ» В АНГЛІЙСЬКОМУ ФРАЗЕОЛОГІЧНОМУ ПРОСТОРІ	74
V. Hostieva, L. Lukianenko SOME ASPECTS OF TEACHING INTENSIVE READING TO INTERMEDIATE EFL STUDENTS	78
Н. Л. Гуманенко, О. К. Степаненко ВИКОРИСТАННЯ СИТУАЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ (КЕЙС-МЕТОД) НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	82
А. В. Демченко, Я. В. Ковальова ЖАНРОВА ПОЛІФОНІЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕКСТІВ	86
О. Д. Денисик, О. О. Конопелькіна АНГЛІЙСЬКІ ЗООНІМИ В ФУНКЦІОНАЛЬНОМУ ТА СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНОМУ АСПЕКТІ В ФРАЗЕОЛОГІЧНІЙ КАРТІ СВІТУ	91

Б. Р. Дмитренко, Н. О. Черниш ПУБЛІЦИСТИЧНИЙ СТИЛЬ У КИТАЙСЬКІЙ УСНІЙ ПУБЛІЧНІЙ ПРОМОВІ	94
K. I. Dolgopolova THE PECULIARITIES OF THE SOCIETY'S IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF STUDENTS` SPEAKING SKILLS	97
К. Ю. Дорошенко, Г. А. Онищенко ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ОРФОГРАФІЇ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	101
О. І. Дудула, С. Ю. Гонсалєс-Муніс ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЕЗІЇ «SKUNK HOUR» РОБЕРТА ЛОВЕЛЛА	106
Р. О. Дуров, Ю. О. Шепель ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ У ПЕРЕКЛАДІ АНТРОПОЦЕНТРИЧНИХ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ МЕТАФОРИЧНИХ МОДЕЛЕЙ ЗІ ЗБЕРЕЖЕННЯМ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ МОВИ ОРИГІНАЛУ	111
К. П. Дячкіна ЕВФЕМІЗАЦІЯ МОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО ДИСКУРСУ ТА ПЕРЕКЛАД ЕВФЕМІЗМІВ УКРАЇНСЬКОЮ. ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ	116
М. А. Єфремова, О. М. Крайняк СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕКЗОТИЗМІВ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	119
С. М. Жаворонок, Л. О. Глухова РОЗВИТОК СЕМАНТИЧНОЇ СТРУКТУРИ ЛЕКСИЧНОЇ ОДИНИЦІ SCHOOL У ДІАХРОНІЧНОМУ АСПЕКТІ	122
С. С. Жгир, В. М. Дядя ІСТОРІЯ ПОХОДЖЕННЯ ІСПАНСЬКОЇ ЛІТЕРИ "Ñ"	125
І. О. Земляна, Н. О. Лисенко КОМУНІКАТИВНИЙ І КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ АНГЛОМОВНИХ АФОРИЗМІВ	128
Б. І. Змарко, С. Ю. Гонсалєс-Муніс ЛЕКСИЧНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ КОНЦЕПТУ «БДЖОЛА» В ПОЕЗІЯХ СИЛЬВІЇ ПЛАТ «THE BEE MEETING», «STINGS», «THE SWARM»	132
Н. В. Ісабекова, Я. І. Рибалка ФРАЗЕОЛОГІЗМИ В РОМАНІ АНДРІЯ КОКОТЮХИ «АДВОКАТ ІЗ ЛИЧАКІВСЬКОЇ»	136
Т. О. Калмикова ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	139
О. А. Карась НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ	142
Н.П. Кинебас, М.С.Ковальчук ЗАПОЗИЧЕНА СПОРТИВНА ЛЕКСИКА В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ	145
О.С. Кіблицька, О. С. Палькевич АСИМІЛЯЦІЯ ТА АДАПТАЦІЯ ЗАПОЗИЧЕНЬ У СЛОВНИК ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ	149
A. Kyrychenko, L. Lukianenko TEACHING ENGLISH VOCABULARY TO HIGH SCHOOL STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF COMMUNICATIVE METHODOLOGY	154
В. П. Княгницька, Н. В. Левун НАЗВИ ОСІБ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ ОСТАННІХ ДЕСЯТИЛІТЬ	158
M. V. Kobiakova, N. A. Safonova MULTILINGUAL APPROACH TO TEACHING VOCABULARY IN MODERN SECONDARY SCHOOL	163
К. С. Козаченко, А. І. Анісімова ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ ЯК ФРАГМЕНТ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ:ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ НЕВДАЧА	167
М. В. Козека, О. І. Станкевич ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСОБИ ВПЛИВУ НА АУДИТОРІЮ В АНГЛОМОВНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ	170
Г. О. Козирєва, Н. А. Хабарова ЛІНГВІСТИЧНА СУТНІСТЬ СУЧАСНОГО ДРУКОВАНОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТУ	174
А. А. Колесник ДОСЛІДЖЕННЯ ІМЕННИКІВ ІЗ КАТЕГОРІЄЮ ЧИСЛА PLURALIA TANTUM	177
А. А. Колодіна, О. К. Ковальова ОСОБЛИВОСТІ НОВИННОЇ ЗАМІТКИ В ОН-ЛАЙН ПРЕСІ	180

Д. В. Коневецька, С. А. Ганжа ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 5-6 КЛАСАХ	184
О. В. Котельчук, Г. А. Онищенко ЗАГАДКИ ЯК ТВІР МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО ЖАНРУ	189
Г. А. Кривохат, І. П. Мамчич МОВНОСТИЛІСТИЧНІ ФУНКЦІЇ ТРОПІВ У ПОЕЗІЇ С. ЖАДАНА (на матеріалі збірки «Месопотамія»)	193
О. О. Куля ОСНОВНІ СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНІВ	196
Д. О. Куц, В. В. Яшкіна ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОЕЗІЇ Т.С.ЕЛІОТА “PORTRAIT OF A LADY”	200
А. В. Лимаренко, Н. М. Семешко ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ПАРТІЇ ГОЛОВНИХ ГЕРОЇВ П’ЄСИ «БУДИНОК, ДЕ РОЗБИВАЮТЬСЯ СЕРЦЯ» БЕРНАРДА ШОУ	203
В. В. Лихненко, В. П. Гайдар ДЕЯКІ МОВНОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ В ТВОРЧОСТІ ІВОН БОЛАНД (НА ПРИКЛАДІ ВІРША «MOTHER IRELAND»)	206
О. С. Лоза, В. В. Зайцева МЕТАФОРА В ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО	210
V. Ludan, O.V. Budilova THE FLIPPED CLASSROOM APPROACH TO TEACHING ENGLISH IN HIGH SCHOOL	214
М. А. Ляшко, М. Ю. Шевченко ПОНЯТТЯ ЕФЕКТУ САСПЕНСУ У СУЧАСНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРАХ	217
А. О. Максимова, О. Г. Акастьолова ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВИ СУЧАСНИХ ЗМІ	221
E. A. Marchenko,O. I. Stankevych SOME ASPECTS OF ANTHROPONYM TRANSLATION IN THE NOVEL "Harry Potter and the Half-Blood Prince" BY Joanne Rowling	226
А. В. Машталяр, Н. А. Сафонова СВОЄРІДНІСТЬ ВПРАВ ДЛЯ РОБОТИ З АВТЕНТИЧНИМИ РОЗВАЖАЛЬНИМИ ТЕЛЕПЕРЕДАЧАМИ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ	230
М. В. Мєдвєдєва, В. В. Яшкіна ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТОВИХ МАТЕРІАЛІВ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ	234
Д. Д. Мельникова ПОЕТИКА ЧЕРВОНОГО КОЛЬОРУ В ПОЕЗІЇ РІЧАРДА ОЛДІНГТОНА	238
Д. О. Мішонова, О. В. Гурко ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ З КОМПОНЕНТОМ НАЗВИ ТВАРИН, РОСЛИН ТА ПТАХІВ В АСПЕКТІ АНГЛО-УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ	241
Д. А. Мунько ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РАССКАЗОВ ЭРНЕСТА ХЕМИНГУЭЯ	244
А. І. Набок, Л. О. Глухова ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЕМАНТИЧНОЇ СТРУКТУРИ ЛЕКСИЧНОЇ ОДИНИЦІ *ACADEMY* У ДІАХРОНІЧНОМУ АСПЕКТІ	248
K. D. Nizkodubova SOCIOLOLINGUISTICS IN TERMS OF ACQUIRING COMMUNICATIVE COMPETENCE BY EFL STUDENTS	252
О.В. Ніколайчук, В. М. Дядя СЛОВОТВІР В ІСПАНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ	255
В. В. Никоненко, Л. А. Кім ЕМОТИВНІСТЬ У СЕМАНТИЦІ СЛОВА	258
О. О. Новікова, С. А. Ганжа СЕМАНТИКА І ФУНКЦІОНАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ ЕТИКЕТНИХ ОДИНИЦЬ У ПРИВАТНОМУ ЛИСТУВАННІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ	261
А. Ю. Ноздря, Н. Г. Майборода ПОБУТОВА ЛЕКСИКА У ПОВІСТІ	265

Д.ЯВОРНИЦЬКОГО «ПОМІЖ ПАНАМИ»	
Н. С. Носик , Л. О. Глухова ДЕЯКІ СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИЧНОЇ ОДИНИЦІ ACADEMIC YEAR В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	269
О. О. Отришко, О. К. Степаненко КОГНІТИВНА СКЛАДОВА У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНО КОМПЕТЕНТНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ	272
Т. В. Павленко, В. В. Зайцева ВЛАСНІ ТА ЗАГАЛЬНІ НАЗВИ ЯК СКЛАДНИКИ МЕТОНІМІЧНИХ ЗСУВІВ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ ГАЗЕТИ)	276
Г. В. Панченко, Я. І. Рибалка ЛЕКСИЧНА МАТРИЦЯ ІСТОРИЧНОГО РОМАНУ А. КОКОТЮХИ «КИЇВСЬКІ БОМБИ»	281
А.В. Парубець, Н.В. Левун СЛОВОТВІР ВІДТОПОНІМНИХ НАЗВ ДНІПРОПЕТРОВЩИНИ	284
Ю. В. Паславська, В. В. Зайцева ДІАЛЕКТИЗМИ В МОВІ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В. ЛИСА	288
С. Ю. Передерій, А. Г. Білова ПЕРЕКЛАД «ПРОМОВИСТИХ» ІМЕН ВЛАСНИХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УКРАЇНСЬКОЮ ТА РОСІЙСЬКОЮ НА ПРИКЛАДІ МУЛЬТФІЛЬМУ «ЗООТРОПОЛІС»	292
A. P. Peremetko, N.A. Safonova MULTICULTURAL ASPECT OF TEACHING LISTENING	295
А. С. Петрова, Н. О. Лисенко КОНЦЕПТ «МУДРІСТЬ» В АНГЛОМОВНІЙ АФОРИСТИЦІ	298
K. A. Plechen, I. V. Shyshkina LINGUO-STYLISTIC ORGANIZATION OF THE TRILOGY “EARTHSEA” BY URSULA K. LE GUIN	302
А.С. Подольчак, Н.В. Левун НАЗВИ ЯВИЩ ПРИРОДИ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ	308
А. А. Пойда, А. Г. Білова ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ «ІМЕН, ЩО ГОВОРЯТЬ» В РОМАНІ ДЖ. РОЛІНГ «ГАРРІ ПОТТЕР ТА ФІЛОСОФСЬКИЙ КАМІНЬ»	312
І. С. Полтавець, О. М. Крайняк ОСНОВНІ СПОСОБИ СЛОВОТВОРЕННЯ ІМЕННИКІВ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	315
О. О. Пономаренко, О. А. Мащенко СУЧАСНІ АСПЕКТИ ОНОМАТОПОЕТИКИ ТА ЗВУКОНАСЛІДУВАННЯ У ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	318
О. В. Ревенко, Н. О. Лисенко МОВНО-СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ ЕКСПРЕСИВНОСТІ В АНГЛОМОВНИХ АФОРИЗМАХ ПРО ЩАСТЯ	322
К. О. Русакова ПРИСЛІВ’Я ТА ПРИКАЗКИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ. ЛІНГВОПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ. Фразеологічний аналіз англійської народної казки «Jack the Giant Killer»	326
В. В. Саєнко, О. О. Конопелькіна НЕОЛОГІЗМИ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ	332
А. Ю. Салімон, С. Ю. Гонсалєс-Муніс ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИРАЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В РОМАНІ В. С. МОЕМА «ТЕАТР»	335
К. В. Середа, О. А. Хрушкова МЕТАФОРА В ПОЕЗІЇ ЕММИ АНДІЄВСЬКОЇ	338
Т.О. Созонець, Л.А. Кім ФОРМУВАННЯ МЕДІАОБРАЗУ УКРАЇНИ У ФРАНЦІЇ	341
Ю. Ю. Стешенко, О. О. Конопелькіна МОРФОЛОГІЧНИЙ І СИНТАКСИЧНИЙ ПРИНЦИПИ СТРУКТУРНОЇ КЛАСИФІКАЦІЇ МЕТАФОР У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ	344
L. S. Strots THE CATEGORY OF POLITICAL CORRECTNESS IN THE POLITICAL DISCOURSE	348

A.Tanska SOME IDEAS OF TEACHING SPOKEN COMMUNICATION SKILLS TO INTERMEDIATE EFL STUDENTS THROUGH ROLE PLAY	351
Д. М. Ткачук, О. О. Конопелькіна ФРАЗЕОЛОГІЧНА ОСНОВА ТЕКСТІВ ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВ НА ПРИКЛАДІ ПРОМОВ БАРАКА ОБАМИ	355
А. В. Троніна ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕТИКЕТНИХ ФОРМУЛ В УКРАЇНСЬКОМУ ЛИСТУВАННІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ	359
О. В. Усс, О. Г. Акастьолова ФУНКЦІЇ ПИТАЛЬНИХ РЕЧЕНЬ У ПОЕЗІЇ ЛІНИ КОСТЕНКО	362
А. О. Федорова, А. Г. Білова ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ СОЦІОЛЕКТУ КОКНІ НА УКРАЇНСЬКУ ТА РОСІЙСЬКУ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ П'ЄСИ Б. ШОУ «ПІГМАЛІОН»)	366
K. Cherkes SOME ASPECTS OF TEACHING READING FICTION TO INTERMEDIATE HIGH SCHOOL STUDENTS	372
В. А. Чопорова, О. М. Крайняк СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СКЛАДНОСКОРОЧЕНИХ СЛІВ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	376
O. Shokalo, L. Lukianenko USING ENGLISH SONGS IN THE EFL CLASSROOM	379
О. М. Шкваря, І. Г. Безродних МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНЯМИ СТАРШИХ КЛАСІВ	384
Ю. Ю. Шуфрич, М. Ю. Шевченко СЕМАНТИЧНА ІЗОТОПІЯ «ОДЯГ» У ТЕКСТАХ СУЧАСНИХ ФРАНЦУЗЬКИХ ЖУРНАЛІВ МОД	388
М. О. Щербакова, О. І. Панченко СУЧАСНИЙ АНГЛОМОВНИЙ СЛЕНГ ТА БЛИЗЬКІ ДО НЬОГО МОВНІ ЯВИЩА	391
П. І. Юркіна, А. І. Анісімова ОСОБЛИВОСТІ КОНЦЕПТІВ CONTINUING EDUCATION ТА PREPARATORY COURSES В ОСВІТНЬОМУ ДИСКУРСІ США	395
A.O. Zaikina, I.V. Shyshzkina FEATURES OF STYLISTIC ORGANIZATION OF RAY BRADBURY'S POETRY	398