

**Міністерство освіти і науки України  
Державний вищий навчальний заклад  
«Донбаський державний педагогічний університет»**

# **ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ СУЧАСНОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ**

**Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції  
викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного  
університету, учителів та учнів загальноосвітніх закладів**

**(м. Слов'янськ, 17–19 травня 2017 р.)**

***Випуск 9***

***Частина 1***

Затверджено  
на засіданні Вченої ради ДДПУ.  
Протокол № 9 від 27.04.2017 р.

**Слов'янськ – 2017**

**УДК 80**  
**ББК 80**  
**П 278**

**Редакційна колегія:**

**О. Л. Біличенко** – доктор наук із соціальних комунікацій, професор;

**В. А. Глущенко** – доктор філологічних наук, професор;

**І. М. Казаков** – кандидат філологічних наук, доцент;

**Н. М. Маторіна** – кандидат філологічних наук, доцент;

**Н. П. Нікітіна** – кандидат педагогічних наук, доцент;

**Н. І. Овчаренко** – кандидат філологічних наук, доцент;

**А. С. Орел** – кандидат філологічних наук, доцент;

**А. А. Рубан** – кандидат філологічних наук, доцент;

**К. А. Тищенко** – кандидат філологічних наук, доцент.

**П 278 Перспективні напрямки сучасної науки та освіти** : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного університету, учителів та учнів загальноосвітніх закладів (м. Слов'янськ, 17–19 травня 2017 р.) / відп. ред. Н. М. Маторіна. – Слов'янськ : ДДПУ, 2017. – Вип. 9. Ч. 1. – 311 с.

Розглядаються актуальні питання педагогіки, українського, російського й загального мовознавства, іноземних мов, теорії та історії літератури, методики викладання мови і літератури в педагогічному вузі та загальноосвітніх закладах.

Збірник розраховано на наукових робітників, викладачів вишів, учителів, аспірантів, студентів тощо.

УДК 80

ББК 80

© Н. М. Маторіна, 2017 (укладання)

ЗМІСТ

<i>Глущенко В. А.</i> П. Г. ЖИТЕЦЬКИЙ ПРО ЗВ'ЯЗОК ВОКАЛІЗМУ І КОНСОНАНТИЗМУ В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	9
<i>Ананьян Е. Л.</i> СИНТАКСИЧНА КОНВЕРГЕНЦІЯ ТА ЇЇ ОБРАЗНО-СТИЛІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ (на матеріалі англомовної емотивної прози).....	13
<i>Ананьян Е. Л., Зінченко С. О.</i> ДО ПРОБЛЕМИ САМОБУТНОСТІ ЛІНГВІСТИЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ АНГЛОМОВНОГО ГАЗЕТНОГО ЗАГОЛОВКА.....	16
<i>Ананьян Е. Л., Олениця К. В.</i> КАЛАМБУР ЯК СТИЛІСТИЧНА РЕАЛІЯ (на матеріалі англомовної емотивної прози).....	19
<i>Болотова О. С.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ НЕОЛОГИЗМОВ ХХІ В. В РУССКОМ ЯЗЫКЕ .....	22
<i>Будник С. В., Слабоуз В. В.</i> HISTORICAL ASPECT OF PHONETIC FEATURES OF THE ENGLISH LANGUAGE.....	26
<i>Голуб О. М.</i> ІНТЕГРОВАНІЙ ХАРАКТЕР КУРСУ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ТИПОЛОГІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ.....	29
<i>Грицай А. М.</i> ФУНКЦІОНУВАННЯ КОНТАМІНАНТІВ У СЛЕНГУ ТА В ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	32
<i>Данильченко Є. М., Кутова В. С., Коваленко В. П.</i> DIFFERENCES BETWEEN AMERICAN ENGLISH AND BRITISH ENGLISH.....	35
<i>Двинянина А. Э.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	39
<i>Дмитрієва О. В.</i> ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ.....	43
<i>Дудка І. М., Бондаренко Є. О., Коваленко В. П.</i> HISTORICAL AND BASIC CONCEPTS OF BRITISH SLANG .....	47
<i>Жукова М. К.</i> К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ УКРАИНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ.....	50
<i>Зеніна І. О., Лубинець А. В.</i> РЕЧЕННЯ З ОДНОРІДНИМИ ЧЛЕНАМИ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ .....	53

<b>Кандиба Г. А., Слабоуз В. В.</b> ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНИХ МЕТОДИК ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....	56
<b>Климко Н. С., Савченко Е. В.</b> ПОДЛЕЖАЩЕЕ И СПОСОБЫ ЕГО ВЫРАЖЕНИЯ (лингводидактический аспект) .....	61
<b>Kovalenko V. P.</b> BENDING THE GENDER OF INANIMATE NOUNS .....	67
<b>Коваленко Е. Д., Маторина Н. М.</b> СОСТАВНОЕ ГЛАГОЛЬНОЕ СКАЗУЕМОЕ И СПОСОБЫ ЕГО ВЫРАЖЕНИЯ (лингводидактический аспект).....	70
<b>Ковалёва И. В.</b> НЕОЛОГИЗМЫ И ПРОБЛЕМЫ ИХ ИЗУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ .....	75
<b>Кондрашова Т. В., Наріжна Л. М.</b> ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	79
<b>Коротяєва І. Б.</b> МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА ЯК СУЧАСНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ МАГІСТРАНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	82
<b>Korotiaieva I. B., Kovalova I. V.</b> COMMUNICATIVE APPROACH IN THE ESL CLASSROOM .....	87
<b>Korotiaieva I. B., Tkachenko I. O.</b> TASK-BASED APPROACH IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING.....	90
<b>Korotiaieva I. B., Zhukova M. K.</b> POPULAR METHODOLOGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES .	94
<b>Ледняк Г. В., Ледняк Ю. В.</b> PRÄSENS / ПРЕЗЕНС ЯК ЧАСОВА ФОРМА В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ.....	98
<b>Ледняк Г. В., Писаренко В. М.</b> FUTURUM / FUTURE В НІМЕЦЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ: ЗІСТАВНИЙ АСПЕКТ .....	101
<b>Лобовик Н. В., Маторина Н. М.</b> ОНОМАСТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКУ В ВУЗЕ (теоретический аспект) .....	105
<b>Маляр О. Ю., Нікітіна Н. П.</b> ОСОБЛИВОСТІ БІЛІНГВАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	109
<b>Маторин Б. И.</b> БЕССОЮЗИЕ В СИСТЕМЕ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ .....	112

<b>Маторин Б. И.</b> ДВУВИДОВЫЕ ГЛАГОЛЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	114
<b>Маторин Б. И.</b> К ВОПРОСУ ОБ АБЗАЦЕ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ.....	118
<b>Маторин Б. И., Новикова О. Ю.</b> К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ .	124
<b>Маторина Н. М.</b> ПРЕДИКАТИВАЦИЯ. СУБСТАНТИВНОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ СЛОВ КАТЕГОРИИ СОСТОЯНИЯ.....	128
<b>Маторина Н. М.</b> ЧУЖАЯ РЕЧЬ И СПОСОБЫ ЕЁ ПЕРЕДАЧИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (лингводидактический аспект) .....	132
<b>Маторина Н. М., Виноградская Н. В.</b> СЛОЖНОЕ СИНТАКСИЧЕСКОЕ ЦЕЛОЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ .....	136
<b>Маторина Н. М., Моцейчук Е. А.</b> К ВОПРОСУ О МОРФОЛОГИЧЕСКОМ РАЗБОРЕ СЛОВ (на материале категории состояния) .....	142
<b>Мелешко Н. В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНОСТІ АНТРОПОНІМІВ У НІМЕЦЬКОМУ ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ .....	145
<b>Милько О. С., Маторина Н. М.</b> ОНОМАСТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКУ В ВУЗЕ (прикладной аспект).....	148
<b>Наріжна Л. М.</b> ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ .....	152
<b>Науменко К. О.</b> ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ ІЗ ГАСТРОНОМІЧНИМ КОМПОНЕНТОМ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	155
<b>Нікітіна Н. П., Матюшина Л. В.</b> ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ «Я – КОНЦЕПЦІЇ»: СИНЕРГЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	158
<b>Палий М. В.</b> К ВОПРОСУ О МОРФОЛОГИЧЕСКОМ РАЗБОРЕ СЛОВ (на материале деепричастий).....	162
<b>Пампура С. Ю.</b> ЛІНГВІСТИЧНІ МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ В ЕТИМОЛОГІЇ.....	166
<b>Пампура С. Ю., Мелешко Н. В., Смоляр А. О.</b> ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ НЕОЛОГІЗМІВ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ В ПРЕСІ.....	169

<i>Rampura S., Zdvizova M., Krasnokutska V.</i> TO THE ISSUE OF TRANSLATION OF PHRASEOLOGICAL EXPRESSIONS.....	172
<i>Пащенко В. А., Маторина Н. М.</i> СОСТАВНОЕ ИМЕННОЕ СКАЗУЕМОЕ И СПОСОБЫ ЕГО ВЫРАЖЕНИЯ (лингводидактический аспект).....	175
<i>Піскунов О. В.</i> ФОНЕТИЧНИЙ ЗАКОН І АНАЛОГІЯ В УКРАЇНСЬКОМУ МОВОЗНАВСТВІ 30-х рр. ХХ ст. ....	181
<i>Піскунов О. В., Ковальова І. В.</i> УКРАЇНСЬКІ МОВОЗНАВЦІ 30-х рр. ХХ ст. ПРО ПРИЧИНИ МОВНИХ ЗМІН .....	183
<i>Піскунов О. В, Шилова І. М.</i> КРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ У СПРИЙНЯТТІ ІНШОМОВНИХ ТЕКСТІВ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	186
<i>Погорелова А. О., Маторина Н. М.</i> СЛОЖНОЕ СКАЗУЕМОЕ И СПОСОБЫ ЕГО ВЫРАЖЕНИЯ (лингводидактический аспект) .....	188
<i>Проскурин И. А.</i> АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ ВЕРА И ЛЮБОВЬ В МЕНТАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РУССКОЙ РЕЧЕМЫСЛИ.....	191
<i>Радзієвська О. В</i> РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....	195
<i>Радзієвська О. В., Сулейманова Е. А.</i> ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ..	200
<i>Решетняк О. О., Макуха Д. М.</i> КОНЦЕПТ ЖИТТЯ / СМЕРТЬ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ.....	204
<i>Рижкова С. В.</i> СПЕЦИФІКА ФУНКЦІОНАЛЬНОСТІ ТА ПЕРЕКЛАДУ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ .....	207
<i>Рижкова С. В., Гребенюк А. Ю.</i> NEOLOGISMS. WAYS OF THEIR FORMATION IN MODERN ENGLISH .....	210
<i>Роман В. В.</i> ДО ПИТАННЯ ПРО ПІДХОДИ ЩОДО МОДЕЛЮВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПИСЬМОВОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	214

<b>Роман В. В., Куренна К. Д.</b> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	218
<b>Руденко А. С., Маторин Б. И.</b> ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПУТИ РАЗВИТИЯ АНТРОПОНИМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ (на материале именника г. Славянска Донецкой области).....	223
<b>Руденко М. Ю.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ СЛЕНГУ В МОВОЗНАВСТВІ ХІХ ст.....	229
<b>Рябініна І. М., Жуманова О. О.</b> ЕРГОНІМІЯ м. СЛОВ'ЯНСЬКА З ТОЧКИ ЗОРУ ФОРМАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ.....	233
<b>Рябініна І. М., Ковальов Р. Д.</b> ЗАПОЗИЧЕННЯ МУЗИЧНИХ ТЕРМІНІВ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ МОВІ.....	237
<b>Рябініна І. М., Кузьменко В. С.</b> МЕТОДИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ДЕЯКИХ ГРУП ВЛАСНИХ НАЗВ. ТРАНСПОЗИЦІЯ. КАЛЬКУВАННЯ.....	240
<b>Рябкін О. О.</b> АДАПТАЦІЯ АНГЛІЙСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ.....	244
<b>Святченко В. В.</b> I. O. БОДУЕН ДЕ КУРТЕНЕ ПРО СИСТЕМНИЙ ХАРАКТЕР МОВИ.	247
<b>Sechka S.</b> ANTHROPONYM AS THE LEXICAL PHENOMENON OF THE ENGLISH LANGUAGE.....	251
<b>Сєчка С. В., Ульянова Е. В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ОСНОВНИХ СКЛАДОВИХ АНГЛІЙСЬКОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ: АФОРИЗМИ ТА ЕВФЕМІЗМИ .....	254
<b>Слабоуз В. В.</b> ДО ПИТАННЯ ПРО РЕФЛЕКСИВНО-ПЕРЦЕПТИВНІ ВЛАСТИВОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТРУКТУРІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ.....	257
<b>Спічка А. Г.</b> ВИКОРИСТАННЯ СТУДЕНТАМИ ЧИТАННЯ Й ГОВОРІННЯ ЯК НЕОБХІДНИХ ВИДІВ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	261
<b>Спічка А. Г., Зінченко С. О.</b> СТРУКТУРНО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СИНОНІМІВ У НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ.....	265

<b>Спічка А. Г., Олениця К. В.</b> ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРНОГО СКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ТА ЇХ ПЕРЕКЛАД У НІМЕЦЬКОМОВНІЙ ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ .....	267
<b>Стрилець М. В.</b> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ «ПОЧЕМУЧКИ» .....	270
<b>Тищенко К. А.</b> ПРО ФОНЕТИЧНИЙ ЗАКОН І АНАЛОГІЮ В РОБОТАХ А. Ю. КРИМСЬКОГО .....	273
<b>Ткаченко І. А.</b> АВТОРСКАЯ ПУНКТУАЦИЯ ИЛИ ПРОИЗВОЛЬНОЕ НАРУШЕНИЕ НОРМАТИВНОЙ СИСТЕМЫ? (К вопросу об использовании авторской пунктуации) .....	276
<b>Фесенко В. А., Маторина Н. М.</b> ДОПОЛНЕНИЕ. СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ДОПОЛНЕНИЙ (лингводидактический аспект) .....	280
<b>Чугаєва В. В.</b> ВЕРБАЛІЗАЦІЯ БІБЛІЙНОГО АРХЕТИПУ <i>ТЕМРЯВА</i> .....	282
<b>Швець Н. С.</b> О ПОДБОРЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕЖДОМЕТИЙ В ШКОЛЕ .....	285
<b>Швидка В. С.</b> НЕГАТИВНІ ЯВИЩА В МОВНОМУ УЗУСІ СЛОВ'ЯНСЬКА .....	294
<b>Швидка Н. В.</b> САКРАЛЬНА ПАРАДИГМА ВЕРБАЛІЗАТОРІВ КОНЦЕПТУ <i>КРАСА</i> .....	297
<b>Шевченко В. В., Савченко Е. В.</b> НЕСОГЛАСОВАННЫЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ (лингводидактический аспект) .....	300
<b>Шевченко М. Ю.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ТА ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ .....	303
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ .....</b>	<b>307</b>



Глущенко В. А.

## П. Г. ЖИТЕЦЬКИЙ ПРО ЗВ'ЯЗОК ВОКАЛІЗМУ І КОНСОНАНТИЗМУ В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Класичною працею з історії фонетичної системи української мови стала книга Павла Гнатовича Житецького «Очерк звуковой истории малорусского наречия» [6]. Як відзначив С. П. Бевзенко, у цій книзі зроблено першу спробу цілісного огляду історичної фонетики української мови [1, с. 170]. Системний підхід до мовних явищ у діяхронії реалізовано в запропонованій П. Г. Житецьким концепції зв'язку вокалізму і консонантизму в історії української мови [4, с. 91; 3, с. 49].

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

Проведене нами фронтальне вивчення праць ХІХ ст. – 30-х рр. ХХ ст. засвідчило, що саме Житецькому належить заслуга постановки проблеми зв'язку вокалізму і консонантизму в історії української мови і тим самим в історії слов'янських мов узагалі [4, с. 91; 3, с. 49]. Як відзначив В. К. Журавльов, реалізація необхідності подолати межі між вокалізмом і консонантизмом є значним досягненням славістики і вперше представлена в студіях О. О. Шахматова та Р. О. Якобсона [7, с. 485]. Аналіз зазначеної праці Житецького в контексті тогочасного мовознавства показує, що пріоритет у постановці проблеми зв'язку вокалізму і консонантизму в історії слов'янських мов належить саме йому.

Проте цей факт залишився непоміченим як у студіях з історичної фонетики, так і в лінгвіоісторіографічних дослідженнях, незважаючи на те, що студіям Житецького звичайно давали й дають високу оцінку. У зв'язку з цим ми хотіли б підкреслити, що «Очерк звуковой истории малорусского наречия» є значним внеском не тільки в україністику, а й у славістику: розв'язання проблеми зв'язку вокалізму і консонантизму на матеріалі будь-якої слов'янської мови має велике загальнославистичне значення [4, с. 92].

При цьому необхідно відзначити, що Житецький пише саме про однобічний зв'язок вокалізму і консонантизму, а не про їх взаємодію: в історії української мови зміни в підсистемі голосних (занепад редукованих) викликали зміни в підсистемі приголосних. Твердження про зворотний вплив консонантизму на вокалізм в історії слов'янських мов уперше представлене в працях Шахматова, який розглядав зв'язок вокалізму і консонантизму як взаємодію [там же, с. 157–165].

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

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

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

Зберігає актуальність і теза Житецького про те, що типологічні відмінності між слов'янськими мовами полягають не тільки у вокалізмі, а й у консонантизмі. На думку вченого, у вокалізмі «індивідуалізм слов'янських наріч різкіше впадає в очі; але аналіз малоруського консонантизму покаже нам, що й тут панують глибоко типові звукові риси, хоча значною мірою вони зумовлені перетвореннями в галузі голосних звуків» [там же, с. 145]. Це видається Житецькому закономірним: «Та інакше й бути не могло: своєрідна система голосних повинна була викликати своєрідну систему приголосних звуків» [там же].

Дістала великого поширення та подальшого поглиблення й ідея Житецького про провідну роль вокалізму в процесі перетворення підсистем вокалізму і консонантизму української та інших слов'янських мов: саме зміни в підсистемі голосних (занепад редукованих) викликають наступні зміни як у підсистемі голосних, так і в підсистемі приголосних. З

погляду Житецького, для прасхіднослов'янської епохи характерне «процвітання глухих (редукованих – В. Г.) голосних» [там же, с. 67]. Цей час і був періодом відносної рівноваги вокалізму і консонантизму у фонетичних системах слов'янських мов. Прямо на це Житецький не вказує, проте зазначене твердження представлено в ученого імпліцитно: воно органічне для системи ідей Житецького. Про це свідчить, зокрема, і те, як зображує вчений еволюцію фонетичної системи української мови після занепаду редукованих голосних: «Рух звуків у малоруському наріччі, як і в усіх слов'янських наріччях, почався, на нашу думку, з втрати глухих звуків *ъ* і *ь*...» [там же, с. 50].

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

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

З нашого погляду, суворість цих оцінок можна пояснити тим, що історичний зв'язок вокалізму і консонантизму в концепції Житецького виступає значною мірою в занадто загальному та схематичному вигляді. Так, занепад редукованих (причина) викликає повноголосся (наслідок), але механізм процесу залишено нез'ясованим. Звернення в цього випадку до тенденції відновлення вокалізму, ослабленого занепадом редукованих, є, на нашу думку, і сильною, і слабкою стороною гіпотези Житецького: намагання вченого визначити рушійні сили в самій фонетичній системі мало, безумовно, новаторський характер, проте реалізовано такий підхід занадто абстрактно та схематично [3, с. 94]. Це й призвело до того, що Потебня [14, с. 44–45] та Колосов [12, с. 261] відкинули встановлений Житецьким причиново-наслідковий зв'язок між занепадом редукованих і повноголоссям.

Отже, Житецьким було реконструйовано системи архетипів і системи фонетичних законів з подібним механізмом (об'єднаних спільною причиною). Завдяки цьому історія фонетичної системи української мови в

трактуванні Житецького виступає як ланцюг причиново пов'язаних фонетичних процесів на рівні підсистем (вокалізм і консонантизм) і ознак звуків (сила і слабкість, глухість і дзвінкість, твердість і м'якість приголосних). Це й зумовило те, що концепція зв'язку вокалізму і консонантизму в історії української мови Житецького зберегла актуальність у порівняльно-історичному й типологічному мовознавстві ХХ ст. – початку ХХІ ст.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бевзенко С. П. Історія українського мовознавства. Історія вивчення української мови / Бевзенко Степан Пилипович. – К. : Вища школа, 1991. – 231 с.
2. Бромлей С. В. Различия в степени вокализованности сонорных и их роль в противопоставлении центральных и периферийных говоров / Бромлей С. В. // Диалектография русского языка / отв. ред. Р. И. Аванесов, А. И. Горшков. – М. : Наука, 1985. – С. 8–31.
3. Глущенко В. А. П. Г. Житецький і проблеми фонологічної типології слов'янських мов / Глущенко В. А. // Історія української лінгвістики : зб. наук. праць. – К. ; Ніжин : Наука-сервіс, 2001. – С. 49–52.
4. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. ХІХ ст. – 20-і рр. ХХ ст.) / Глущенко Володимир Андрійович / НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні ; відп. ред. О. Б. Ткаченко. – Донецьк, 1998. – 222 с.
5. Горшкова К. В. Соотношение вокализма и консонантизма в истории древнерусского языка / Горшкова К. В. // Славянская филология. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1963. – Вып. 5. – С. 40–53.
6. Житецкий П. И. Очерк звуковой истории малорусского наречия / Житецкий П. И. – К., 1876. – IV, 376 с.
7. Журавлев В. К. Наука о праславянском языке: эволюция идей, понятий и методов / Журавлев В. К. // Бирнбаум Х. Праславянский язык : достижения и проблемы в его реконструкции. – М. : Прогресс, 1987. – С. 453–493.
8. Иванов В. В. Историческая грамматика русского языка / Иванов Валерий Васильевич. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1990. – 400 с.
9. Исаченко А. В. Опыт типологического анализа славянских языков / Исаченко А. В. // Новое в лингвистике. – М. : Изд-во иностр. лит., 1963. – Вып. 3. – С. 106–121.
10. Колесов В. В. Историческая фонетика русского языка / Колесов Владимир Викторович. – М. : Высш. школа, 1980. – 215 с.
11. Коломиец В. Т. Историческая типология славянских языков : фонетика, словообразование, лексика и фразеология / Коломиец В. Т., Линник Т. Г., Лукинова Т. Б., Мельничук А. С., Пивторак Г. П., Склярченко В. Г., Ткаченко В. А., Ткаченко О. Б. / под ред. А. С. Мельничука. – К. : Наук. думка, 1986. – 287 с.
12. Колосов М. А. Обзор звуковых и формальных особенностей народного русского языка / Колосов М. А. – Варшава, 1878. – X, 270 с.
13. Плачинда В. П. Павло Гнатович Житецький / Плачинда Володимир Петрович. – К. : Наук. думка, 1987. – 208 с.
14. Потебня А. А. К истории звуков русского языка / Потебня А. А. – Воронеж, 1876. – Ч. 1. – VI, 243 с.

Ананьян Е. Л.

**СИНТАКСИЧНА КОНВЕРГЕНЦІЯ ТА  
ЇЇ ОБРАЗНО-СТИЛІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ  
(на матеріалі англомовної емотивної прози)**

Досліджуючи механізми використання однорідних членів речення на сторінках художнього тексту, науковці відзначають їхні емотивно-експресивні можливості. У словниках лінгвістичних термінів визначення та тлумачення однорідних членів речення свідчить, що вони є “членами речення, які виконують однакову синтаксичну функцію, об’єднані однаковим відношенням до одного й того ж члена речення, пов’язані між собою сурядним зв’язком. Сурядний зв’язок знаходить своє вираження в сурядних сполучниках та інтонації перелічення або тільки в інтонації (безсполучникове поєднання однорідних членів). Інтонація перелічення виражається в однаковій силі вимови однорідних членів, посиленому наголосі на кожному з них, наявності єднальних пауз при відсутності сполучників або при їх повторенні” [11].

З погляду граматичної науки, у блоці однорідних членів його частини пов’язані між собою за змістом є семантичною цілісністю. За таких умов мовне значення блоку однорідних членів бачиться в однотипності понять, виражених однорідними членами [3]. Досліджуючи стилістичне застосування однорідних членів речення, науковці використовують синонімічні назви цього явища: стилістичне перелічення та синтаксична конвергенція. Потрапляючи до художнього тексту, однорідні члени речення вже не виконують свою граматичну функцію, що зводиться до перелічення лексичних одиниць, які відносяться до одного й того ж самого родового поняття.

Аналізуючи автентичні твори емотивної прози, спостерігаємо так звану “руйнацію” “семантичної виваженості” та “структурної дисциплінованості” ряду однорідних членів. Цей процес відбувається тоді, коли автор свідомо розриває ланки ланцюга однорідних членів і контамінує лексичними одиницями, наповненими іншою семантикою, що, на перший погляд, не можуть існувати та сприйматись у даному лексико-семантичному оточенні. Але це стилістично виправдано, бо утворюються “додаткові мовленнєві смисли, які руйнують його зовнішню однотипність, одномірність” [3]. Як результат, автор досягає більшої зацікавленості читача в даному моменті твору; поглиблюється осмислення написаного; загострюються емоції. Перелічення (*enumeration*) як стилістичний прийом дозволяє декодувати інтенцію автора; розкрити глибини емоційності контексту; актуалізувати змістовність та повноту презентації предметів, подій, обстановки, не використовуючи при цьому великі за об’ємом описи-дискриптиви.

Зазначимо, що стилістичне явище, представлене вище, розглядається науковцями у площині стилістичної конвергенції [2]. Сучасний науковець О. В. Іванова підкреслює, що конвергенція – це “співпадіння в одному місці пучка стилістичних прийомів, які беруть участь у єдиній стилістичній функції. Взаємодіючи, стилістичні прийоми відтіняють, висвітлюють один одного, і сигнал, який вони передають, не може пройти непоміченим. Термін і поняття конвергенції були введені Майклом Ріффатером. Конвергенції цікаві не тільки тим, що виділяють найбільш важливе в тексті, а й тим, що на основі зворотного зв’язку можуть служити критерієм наявності стилістичної значущості тих чи інших елементів тексту” [2]. І. В. Арнольд визначає стилістичне перелічення як “синтаксичну конвергенцію”, яка є різновидом стилістичної конвергенції. На думку науковця, ефект синтаксичної конвергенції “може базуватися на семантичній неоднорідності синтаксично однорідних членів. Так, комічний або сатиричний ефект створюється так званим хаотичним переліченням, при якому в один ряд ставляться предмети дрібні, прозаїчні та піднесені, живі люди та абстрактні поняття, далеке та близьке” [1, с. 257]. Отже, розкривається потенціал синтаксичної конвергенції презентувати різні інформаційні, семантичні, концептуальні, образні, емотивні та експресивні змісти в межах певного синтаксичного фрагмента. За таких умов можна спостерігати, як автор одночасно передає матеріал, значний за об’ємом та різний за своєю інформативністю.

Синтаксична конвергенція може бути створена однорідними додатками, означеннями, обставинами, прикладками, підметами та присудками, які можуть поєднуватися між собою за допомогою сполучників або, навпаки, демонструвати асиндетон. Конвергенцію також створюють підрядні речення у складі складнопідрядного речення, що відносяться до одного й того ж члена головного речення; безсполучникові складні речення, що складаються з ряду однорідних сурядних речень. На сторінках текстів автентичної емотивної прози дуже часто зустрічаються розгорнуті синтаксичні конвергенції, використання яких розраховане на отримання значно ширшого узагальнення. Автор також може звернутися до так званої “стилістичної техніки”, коли синтаксична конвергенція ускладнюється іншими тропами та фігурами мовлення. За таких умов синтаксична конвергенція трансформується в стилістичну конвергенцію, функцією якої є акумулювання “в певній точці текста кількох різних стилістичних прийомів, експресивність яких складається при виконанні спільної стилістичної функції” [1, с. 257].

Проілюструємо матеріал, представлений вище, прикладами стилістично маркованих блоків однорідних членів з творів англomовної емотивної прози.

“No, but the intonation of his voice, and the movement of his supple, handsome body and the fine texture of his flesh and his hair, the slight arch of his nose, the quickness of his blue eyes would easily take the place of poetry” [8].

“It is equally unlikely that Hilda remembers me; or that, with her incomparable yellow hair, her white dance dress, her soft blonde flesh and her rare scent of wallflowers, she once asked me to give her my opinion as a man” [4].

“She was small, with a pretty little figure, with large grey eyes, a pale skin and soft, mouse-coloured hair” [9].

“And he was a sight, too, with his rum-painted nose and his red whiskers and elephant feet with leather sandals strapped to them” [7].

“I don’t know how long we worked for Don Jaime; but it was through two or three rainy spells, eight or ten hair cuts, and the life of thee pairs of sail-cloth trousers” [7].

“He had seen her fair hair in all kinds of light, in and out of doors, crowned in hats in succeeding fashions, bound with ribbon, decorated with combs, jauntily stuck with flowers ... , and had never for one moment felt remotely attracted by her” [10].

“In fact he had none; just enrolled a barrister, with literary aspirations, the world before him, no father or mother, and four hundred a year of his own” [6]. “Great men are seldom over scrupulous in the arrangement of their attire; the operation of shaving, dressing, and coffee-imbibing was soon performed; and, in another hour, Mr Pickwick, with his portmanteau in his hand, his telescope in his greatcoat pocket, and his note-book in his waistcoat, ... had arrived at the coach-stand in St. Martin’s-le-Grand” [5].

“The principal productions of these towns,’ says Mr Pickwick, ‘appear to be soldiers, sailors, Jews, chalk, shrimps, officers, and dockyard men’ [5].

Отже, досліджений матеріал засвідчив, що в автентичній емотивній прозі автор часто використовує стилістичне перелічення, яке виступає засобом детального та яскравого опису. Синтаксична конвергенція посилює виразність художнього мовлення, презентує контрасти змістів, надає фрагменту текста динамічності.

#### ЛІТУРАТУРА

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык : [учебник для вузов] / И. В. Арнольд. – [4-е изд.]. – М. : Флинта : Наука, 2002. – 384 с.
2. Иванова Е. В. Когнитивный аспект перевода стилистической конвергенции : дис. ... кандидата филол. наук : 10.02.20 / Елена Викторовна Иванова. – Уфа, 2006. – 194 с. : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dslib.net>
3. Семантика блока однородных членов : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://scicenter.online>
4. Bates Н. Е. Love in a Wych-Elm : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.freeclassicebooks.com>
5. Dickens С. The Pickwick Papers : [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

<http://www.freeclassicebooks.com>

6. Galsworthy J. The Apple Tree : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.freeclassicebooks.com>

7. Henry O. The Day We Celebrate: [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.freeclassicebooks.com>

8. Lawrence D. H. England, my England : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.freeclassicebooks.com>

9. Maugham W. S. A man with a Conscience : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.freeclassicebooks.com>

10. Waugh E. On Guard : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.freeclassicebooks.com>

11. <https://slovar.cc/rus/term>

*Ананьян Е. Л., Зінченко С. О.*

### **ДО ПРОБЛЕМИ САМОБУТНОСТІ ЛІНГВІСТИЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ АНГЛОМОВНОГО ГАЗЕТНОГО ЗАГОЛОВКА**

Газетна публіцистика є віддзеркаленням подій і звертається до різних проблем суспільства – політичних, соціальних, культурних, освітніх, філософських, побутових тощо. Вивчення газетного заголовка становить одну з актуальних проблем сучасної лінгвістики. Сучасний науковець О. А. Зуброва у своєму дослідженні характеристик англomовного газетного заголовка презентує варіанти визначення даного структурного компонента газетної публікації. Так, заголовок трактується як “речення (або комплекс речень), що виконують функцію назви твору (або його частини), стоять перед текстом твору та відображають певну сторону його ідейно-тематичного змісту” (В. М. Ронгінський); як “цілісна одиниця мови, що стоїть перед текстом, вказуючи на зміст цього тексту та відокремлюючи даний відрізок мовлення від інших” (В. С. Мужев); як “компонент тексту, який, з одного боку, спроможний обмежувати текст, а з іншого – наділяти його завершеністю” (Н. В. Шевченко); як явище, що, “з одного боку є іменем тексту, тобто номінативною одиницею, а з іншого – комунікативною одиницею, котра виражає самостійне закінчене судження” (Л. В. Терентьева); як “домінантна функція тексту, метою якої є надати чітке уявлення про зміст повідомлення та звернути на нього увагу читача” (Е. О. Лазарева) [3].

Аналіз лінгвістичної літератури довів, що за формою інформації, яку містять заголовки, вони поділяються на такі види: 1) назва-символ; 2) назва-теза; 3) назва-цитата; 4) назва-повідомлення; 5) назва-натяк, інтрига; 6) назва-розповідь [1, с. 134].

Підкреслимо, що за ступенем складності своєї мовної структури газетний заголовок може бути представлений різними видами (простий, ускладнений та заголовний комплекс), але, існуючи як невід’ємний елемент дизайну публікації, він має відповідати певним загальним



вимогам: написання стислою та лаконічною мовою; уникання двозначності заголовка; протиріччя між змістом заголовка та змістом тексту або між їхньою оціненістю; лексичний склад заголовка становлять ключові слова публікації; уникання складного граматичного матеріалу як на рівні морфології, так і на рівні синтаксису; змішання книжкового та розмовного варіантів літературної мови; адекватне та дозоване експериментування з жаргонною лексикою та вокабуляром, який надає заголовку розмовно-фамільярного характеру; влучне використання сталих словесних комплексів, стилістичних засобів та авторських оказіональних модифікацій.

Саме за умови відповідності представленим вище вимогам заголовок буде демонструвати “максимальну інформативність; об’єктивне відображення тематичного змісту тексту; самобутність та оригінальність; публіцистичну гостроту та експресивність, виразність почуттів, думок; структурну завершеність та інтонаційну виразність; точність термінів” [4, с. 109].

Зазначимо, що особливий інтерес у площині вивчення мовної специфіки побудови англomовного газетного заголовка, викликають так звані “граматичні вимоги”, що висуваються до нього та розцінюються як суттєві механізми у створенні його інформативної потужності.

Так, в автентичних газетах спостерігаємо перевагу дієслівних заголовків типу: “Trump administration grudgingly faces reality on the Iran nuclear deal”, “Republicans avoid embarrassing defeat in Georgia House race”, “Justices express sympathy with Missouri church at Supreme Court hearing”, “Sean Spicer wants to argue about what the definition of ‘is’ is” [8].

Певні особливості існують у манері використання форм часу дієслова. Створюючи заголовок, автор публікації в більшості випадків віддає перевагу неперфектним формам дієслова. Для того, щоб презентувати події, що стались у недалекому минулому, обирається теперішній історичний час, з метою “оживити” заголовок, наблизити події до читача та дати йому можливість відчувати себе їх учасником; пробудити зацікавленість до контенту статті.

Використання минулого простого часу (Past Simple Tense) прийнятне, коли подія, яка описується в заголовку, детермінована обставиною часу або якщо читач володіє інформацією, що подія відбулась у певний момент минулого: “Great white shark cull debate sparked after tragic death of teenage surfer”, “Paris gunman served more than 12 years in jail for shooting at police” [5].

Спостерігається також і уникання використання дієслів у формі майбутнього часу. У якості їхніх еквівалентів використовується інфінітив (Infinitive): “George Osborne to stand down as MP ‘for now’”, “Labour to promise unpaid carers 17% allowance increase”, “Haiti to rebuild National

Palace smashed in 2010 earthquake”, “Obama to make first post-presidency public appearance in Chicago next week” [7].

Залучаючи до заголовка прогресивні часові форми дієслова (Continuous Tenses) та форми пасивного стану (Passive Voice), автор перебудовує їх на еліптичні форми з опущенням допоміжного дієслова “to be”: “Husband helping to save his wife’s life by donating a kidney to a STRANGER”, “Italy experiencing measles epidemic after fall-off in vaccinations”; “Ex NFL star Aaron Hernandez found dead in prison days after murder acquittal”, “Dennis Skinner told to ‘put a sock in it’ by heckler after blasting ‘squalid’ election” [5].

Широке використання пасивних конструкцій є виправданим, оскільки для цього граматичного ресурсу характерна стилістична, оцінна та емоційна нейтральність, що дозволяє автору публікації уникнути згадування суб’єкта дії та одночасно привернути увагу читача до об’єкта дії: “Theresa May accused of ‘stealing’ energy price cap manifesto pledge from Ed Miliband” [6].

Для англomовного газетного заголовка характерне опущення артикаля (Article): “New contender in hunt for alien life discovered by astronomers”, “Pollsters believe general election is ‘foregone conclusion’”, “Canada police charge woman with smuggling refugees from US” [7]. Опущення артикаля привертає увагу, робить заголовок більш експресивним. Артикаль зберігається лише в тих випадках, коли його опущення може привести до неправильної змістової інтерпретації.

Автентичний газетний заголовок презентує широке використання атрибутивних груп (Attributive Groups), у тому числі багаточленних (складних) атрибутивних груп, які, у свою чергу, є зразками важкої примодифікації (Heavy Premodification): “Starbucks’ Unicorn Frappuccino tastes like sour birthday cake and shame”, “Iron ore price slump raises spectre of new downturn”, “Mo Farah doctor failed to record giving performance-enhancing supplement”, “Sarin was used in deadly Syria attack, chemical weapons watchdog confirms”, “Facebook fights fake news online with full-page print newspaper ads” [8].

Використання службових частин мови в англomовному газетному заголовку зведено до мінімуму, оскільки вважається, що їхнє опущення робить газетний заголовок більш інформативним.

Аналізуючи особливості синтаксису автентичного газетного заголовка, підкреслимо, що перевагу має двоскладне, поширене речення. Цей вибір аргументований тим, що саме речення такого типу дозволяють найбільш повно описати ситуацію, яка стала предметом новин.

Зазначимо, що для заголовка як для головного засобу привертання уваги читача до змісту статті, характерні такі функції: інформативна, рекламна, номінативна, емоційна, оцінна, спонукальна та інтригуюча.

Беззаперечним є факт, що емоційно-оцінний та експресивний потенціал газетного заголовку досягається певними стилістичними, структурними та графічними ресурсами. Так, газетний заголовок друкується великим кеглем, виділяється курсивом або напівжирним накресленням. З метою пояснення газетного заголовка, його деталізації та надання йому більшої інформативності вживаються підзаголовки.

Отже, матеріал, представлений вище, демонструє так звану “самобутність” автентичного газетного заголовка, який створюється з урахуванням певних мовних правил та норм. Результатом таких вимог до лінгвістичної оформленості газетного заголовка є повна реалізація наступних інтенцій: висвітлити основну мету повідомлення; установити контакт з читачем, пробудити інтерес до теми матеріалу, що публікується.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / Петр Яковлевич Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 140 с.
2. Євграфова А. О. Заголовок як актуалізатор текстової інформації // Стиль і текст. – 2003. – № 4. – С. 141– 149.
3. Зуброва О. А. До питання характеристики англомовного газетного заголовку : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eKhSUIR.kspu.edu>
4. Іванов В. Ф. Техніка оформлення газети: Курс лекцій / Валерій Феліксович Іванов. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2000. – 222 с.
5. <http://www.express.co.uk>
6. <http://www.telegraph.co.uk>
7. <https://www.theguardian.com>
8. <https://www.washingtonpost.com>

*Ананьян Е. Л., Оленця К. В.*

### **КАЛАМБУР ЯК СТИЛІСТИЧНА РЕАЛІЯ (на матеріалі англомовної емотивної прози)**

Каламбур є однією з найменш досліджених тем як у зарубіжній, так і в вітчизняній лінгвістиці.

Термін «calembour», на думку деяких учених, з’явився як результат телескопічного способу словотворення: «calembredaine» – «балаканина, жарт» та «bourde» – «брехня, нісенітниця». Історію походження слова «каламбур» також пов’язують з прізвищем німецького барона фон Каленберга (von Kalenberg) з Вестфалії, який під час служби при дворі Людовика XV (1710 – 1774 рр.) через погане знання французької мови прославився мимовільними дотепами, що, у свою чергу, стали результатом кумедної перестановки звуків у суміжних словах [5]. Є також припущення, що лексема «каламбур» походить від італійського виразу «calamo burlare», що означає «жартувати пером» [3].

З плином часу із значення слова «каламбур» зник елемент випадковості, сьогодні це вже інтенційно створений автором стилістичний

прийом, який поєднує слова або словосполучення, схожі за звучанням, але різні за значенням. Саме зіставлення значень обігрується для того, щоб створити комічний ефект.

Природі, механізмам дієвості, стилістичній потужності каламбуру І. А. Блинової, О. А. Земської, С. С. Іванова, О. Ю. Коновалової, С. Г. Міхейкіної, В. П. Москвіна, С. Ж. Нухова, В. З. Саннікова, О. П. Сковороднікова, А. О. Терещенкової, М. В. Ушкалової та О. П. Ходакової. Однак аналіз наукового доробку засвідчив, що в сучасній лінгвістичній науці все ще не існує єдиного розуміння сутності каламбуру. Це підтверджує як варіативність у назві цього стилістичного прийому («гра слів», «словесний дотеп», «подвійний зміст»), так і тлумачення самого поняття. Так, каламбур визначається як «дотепний вираз, в основі якого лежить гра на рівнозвучності або близькозвучності мовних одиниць» [5]; як «словесні ігри, при яких відбувається вживання одного слова відразу у двох значеннях – у прямому та переносному, зіткнення двох лексико-семантичних варіацій багатозначного слова» [3]; як «мовна гра, як комічне в цілому, – це відступ від норми, щось незвичайне» [6]; як «стилістична фігура, яка виділяється специфічністю своєї мовної форми: слово вживається в такому лексичному оточенні, яке примушує сприймати його у двох планах, з двома значеннями, що надає думці несподіваного комічного напрямку. Каламбурне вживання слова надає особливої яскравості, емоційності всьому висловлюванню» [4, с. 54–55].

На думку сучасного лінгвіста В. П. Москвіна, «каламбур є не лише звуковою грою, а й тонким спостереженням або повчанням, він виражає натяк, оцінку, глузування або іронію, має прихований смисл. Іншими словами, він є єдністю форми та змісту; відсутність будь-якого з цих двох компонентів руйнує каламбур» [5, с. 39–40]. Науковець вважає, що основою для моделювання каламбуру можуть стати наступні мовні та мовленнєві ресурси: рівнозвучність форми (полісемія, омонімія); схожість форми (близькозвучність, дериваційна близькість). Отже, матеріалом, з якого автор створює каламбур, можуть слугувати полісеманти, омоніми, спільнокореневі, рівнозвучні та близькозвучні слова.

Аналіз наукової літератури показав, що існують різні класифікації каламбуру. Так, у Великій радянській енциклопедії представлено найбільш загальну з них, яка розрізняє: 1) співставлення омонімів; 2) співзвуччя слів у вузькому контексті; 3) зіткнення омофонів; 4) співставлення омографів; 5) руйнацію та переосмислення стійких словосполучень, фразеологізмів; 6) різні значення слова або словосполучення; 7) жартівливу етимологізацію [1].

Класифікація каламбуру, запропонована О. П. Сковородніковим, презентує типи каламбуру з урахуванням таких лексичних явищ, як полісемія, паронімія, антонімія та омонімія. Як результат, існують

полісемічні, паронімічні, антонімічні та омонімічні типи каламбуру [2].

На думку німецького науковця Л. Райнерса, типологізація каламбуру передбачає існування чотирьох типів прийому, який досліджується: 1) гра слів, що виникла через двозначність звучання одного слова; 2) гра слів, що виникла внаслідок співзвучності двох слів; 3) гра слів, побудована на їхній перебудові, внаслідок якої частина одного слова стає схожою на частину іншого; 4) гра слів, що створюється внаслідок паліндромії [7].

У питанні класифікації каламбуру цікавим і, на нашу думку, певною мірою фігуративним (дослідник кодує кожний вид каламбуру під так званою образною назвою) є варіант, запропонований В. З. Санніковим. Науковець умовно поділяє каламбур на такі типи, як «сусіди», коли підсумовуються змісти співзвучних слів; «маска», де відбувається боротьба двох змістів; та «сім'я» – спостерігаємо сполучення рис груп, представлених вище (“як у каламбурі-«масці», слова, що обігруються, різко зіштовхуються одне з одним, однак у цьому зіткненні немає переможця, друге значення не відміняє перше, і це ріднить каламбур-«сім'ю» з каламбурами першої групи”) [6].

Проілюструємо матеріал, представлений вище, зразками з творів автентичної емотивної прози.

Так, у реченні “But no stability – especially in a boat!” обігруються два значення іменника *stability*: 1) the state of being stable; 2) determination and strength of character [8, с. 55].

“But you must not only take him as you find him, but when you find him” [8, с. 83]. Автор створює каламбур, використовуючи багатозначність дієслова *to find*: 1) to accept someone for who he/she is; 2) to discover, especially where a person is, either unexpectedly or by searching.

“‘He did it awfully well,’ said the crestfallen Rat. ‘He did you awfully well!’ rejoined the Badger hotly” [8, с. 161]. Каламбурна гра слів зосереджена в багатозначності дієслова *to do*: 1) to do something = to perform an action; 2) to do someone = to fool someone.

У реченні “‘What did they draw?’ said Alice, quite forgetting her promise. ‘Treacle,’ said the Dormouse, without considering at all this time” обігруються два значення дієслова *to draw*: 1) to produce a picture by making lines and marks on paper with a pencil, crayon, felt pen, etc.; 2) to take liquid from a container or receptacle [9].

“‘You can draw water out of a water-well,’ said the Hatter; ‘so I should think you could draw treacle out of a treacle-well—eh, stupid?’ ‘But they were IN the well,’ Alice said to the Dormouse, not choosing to notice this last remark. ‘Of course they were,’ said the Dormouse; ‘– well in’” [9]. Автор створює гру слів *in the well – well in*, використовуючи омонімію слів 1) well (*n*) = a deep hole in the ground from which water can be obtained; 2) well (*adv*) = in a

condition of prosperity or comfort.

Отже, вивчений матеріал дає можливість стверджувати, що каламбур у всій своїй видовій різноманітності функціонує на сторінках англomовного художнього тексту, демонструючи стилістичну потужність та потенційну спроможність надавати тексту цікавості, оригінальності, дотепності та іронії.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Большая Советская Энциклопедия : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://bse.chernport.ru>
2. Игра как прием текстопорождения : [коллективная монография] ; под. ред. А. П. Сковородникова. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2010. – 341 с.
3. Каламбур – це що? Що таке каламбур в літературі? : [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://sylukr.ru>
4. Коваль А. П. Практична стилістика сучасної української мови / А. П. Коваль. – К. : Вища школа, 1987. – 349 с. : [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.twirpx.com>
5. Москвин В. П. Каламбур: приемы создания и языковая основа / В. П. Москвин. – Русская речь. – № 3. – 2011. – С. 35–42.
6. Санников В. З. Русский язык в зеркале языковой игры / В. З. Санников. – М. : Языки славянской культуры, 2002. – 552 с. : [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <https://www.litmir.co/br>
7. Языковая игра : [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://stylistics.academic.ru>
8. Grahame K. The Wind in the Willows / Kenneth Grahame. – Moscow : Progress Publishers, 1981. – 360 p.
9. Carroll L. Alice's adventures in Wonderland / Lewis Carroll : [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://lib.ru>
10. Oxford Dictionaries : [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <https://en.oxforddictionaries.com>

*Болотова О. С.*

#### **АКТУАЛЬНОСТЬ НЕОЛОГИЗМОВ ХХІ в. В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

**Научный руководитель –**  
канд. филол. наук, доцент **Н. М. Маторина**

В современный русский язык проникают (а часто просто «лезут») чужие, заимствованные слова. В основном – англицизмы – из речи журналистов на телевидении и других представителей «масс-медиа и PR»; из рекламы в той или иной степени сомнительного товара от современных российских бизнесменов; из болтовни современной молодежи, бездумно подхватывающей тех и других.

Часто процесс заимствования в современном русском языке (использование новых заимствованных иностранных слов, не вошедших в русский язык) определяется:

– незнанием соответствующих русских слов (как будто это перевод

на русский иноязычной фразы роботом, который не знает всех слов русского языка и оставляет исходное слово – *адвертайзинг, бэкграунд, камбэк* и др.);

– нежеланием сделать текст понятным для целевой аудитории из-за снобизма или лени (*хедлайнер, паттерн* и т. п.);

– желанием скрыть за красивым словом сомнительный или не очень нужный товар или услугу (*секонд-хенд, айдендика* и т. п.);

– желанием сказать «оригинально» или показать себя «в теме» и т. п.

Вот к таким проявлениям «заимствований» стоит привлечь внимание, заострить, так сказать, копьё, в надежде, что мы пореже будем с такими «заимствованиями» сталкиваться. Читать статью на русском языке со словарем не дело.

Конечно, всё не так просто. Процесс заимствования слов в русском языке неизбежен. Бывает, что нового понятия в русском языке просто нет, и его надо описывать многими словами. Зачастую англоязычные термины короче русского слова, и тем более, описания (например, *ритейл* – розничная торговля). Русский язык, по-видимому, утратил способность создавать свои ёмкие короткие слова для описаний не наших идей, процессов, товаров и пр. (как, например, *самолёт*).

Но заимствование слов – еще полбеда. Совсем плохо, когда происходит вытеснение, замещение русских слов иностранными: премия – бонус, направление – тренд, творческий – креативный и пр. Вот с этим надо «просто-таки нещадно бороться»!

Есть мнение, что заимствования – безусловно хорошо. Они, мол, обогащают язык, расширяют его словарный запас. Это мнение отчасти верно: и когда у нового понятия вообще нет обозначения в языке (*бутик, маркетинг, риелтор, интерактив*), и когда новое слово хоть и синоним существующим в языке словам, но имеет явные дополнительные смыслы (*рецепция, слоган, экстрим*). Хотелось, чтобы неологизмы были легко произносимыми, встраивались в русскую грамматику.

В публикации приведем примеры неологизмов – новейших заимствований слов, возникших уже в XXI веке. Основной источник таких заимствований – английский язык и его американский диалект, т. е., в основном, имеем дело с англицизмами.

### **Что такое «скриншот»?**

... «Новая газета» опубликовала такие документы (там и скриншоты есть)».

*Скриншот* (англ. screenshot) дословно переводится как «снимок экрана». Термин «скриншот» может применяться как к физическому носителю сохраненной с экрана информации – графическому файлу (можно сказать «копии экрана в файл»), так и к представлению,

отображению этого графического файла на экране или в напечатанном документе. Например: «смотри ниже скриншот поисковой выдачи Яндекс» – в электронном документе или на странице сайта; «скриншот сообщения об ошибке прилагается» – в электронном письме в службу технической поддержки; «скриншот электронного письма прилагается» – в заявлении в суд.

Еще вариант «скриншота» – кадр с экрана видеокамеры. Однако если этот кадр имеет вид просто фотографии, без характерной дополнительной графики для скриншота, то так и надо говорить – «кадр».

«Видеоролики на сайте платные, но скриншоты из них доступны для всеобщего просмотра».

### ***Что такое «коворкинг»?***

*«В Одессе заработал первый коворкинг-центр».*

*Коворкинг* (англ. co-working, совместно работающие) – формат офисной работы, удобный для фрилансеров и начинающих предпринимателей, не имеющих возможности или необходимости в аренде полноценного офиса, но нуждающихся в рабочем месте.

Как я понимаю, в первую очередь речь идет об аренде не офиса, а офисного рабочего места в общем офисе. Аналогично: не может небогатый человек позволить себе снять отдельную квартиру – снимает комнату, не может снять комнату – снимает «угол».

### ***Что такое «спойлер» и «спойлерство»***

«И, наконец, сталкиваемся с переписанным финалом – тут, чтобы обойтись без спойлеров, я лучше не буду приводить детали».

*Спойлер* (от англ. spoil – испортить, загубить) – в кино, компьютерных играх, литературе – преждевременно раскрытая важная сюжетная информация, которая разрушает задуманную авторами интригу, не даёт её пережить, прочувствовать самостоятельно, и соответственно лишает зрителя / игрока / читателя некоторой части удовольствия от этого сюжета, чем портит впечатление от него».

Есть и другие значения слова «спойлер». Но нас сейчас интересует именно указанное выше значение. Вообще-то на специализированных сайтах и форумах это слово вполне уместно, не требует перевода, тем более, перевод, как чаще всего бывает, многословный. Но когда статья на сайте общеинформационном, то было бы правильным не использовать это слово, а написать, например: «...сталкиваемся с переписанным финалом – тут, чтобы не раскрывать сюжет, не буду приводить детали».

Фрагменты «обойтись без спойлеров» и «не раскрывать сюжет» примерно равны по количеству символов, так что здесь даже не действует общее правило «в русском языке всё длиннее».

### ***Что такое «фандрайзинг» и «краудфандинг»?***

*«...проект, собрав за короткий период времени более 6,5 млн рублей, показал пример успешного сетевого фандрайзинга».*



*«...организовать сбор средств (благо, краудфандинг в Украине – уже не утопия)...».*

**Фандрайзинг** (англ. fundraising) – процесс привлечения денежных средств и иных ресурсов организацией (преимущественно некоммерческой) с целью реализации как определённого социального проекта, так и серии проектов, объединённых одной общей идеей или же «вектором движения». Средства могут поступать от частных лиц, коммерческих организаций, фондов, правительственных организаций.

**Краудфандинг** (англ. crowdfunding) – народное финансирование. Примерно то же, что и фандрайзинг.

Слово «фандрайзинг» вполне может быть заменено словосочетанием «сбор средств». Однако в вышеприведённом отрывке уместно оставить «фандрайзинг» как термин. Просто «сбор средств» явно неполно, и даже искажённо отразит ситуацию. Что ж, есть заимствования вполне уместные: не было такого понятия раньше, и, в таком случае, если слово незнакомо, надо узнать, что это, и запомнить на будущее.

А «краудфандинг» по-русски – народные пожертвования. Разве что с дополнительным уточняющим смыслом – «через Интернет», и в этом смысле может быть использовано.

#### **Что такое «кофе-брейк»?**

*«После кофе-брейка зал оживился...»; «...с перерывами на кофе-брейк и обед».*

**Кофе-брейк** (англ. Coffee break — кофейный перерыв) – короткий перерыв (15–40 мин.) во время научной конференции для приема пищи и неформального общения. Обычно представляет собой стол с чашками, банками растворимого кофе, емкостями с горячей водой, конфетами, сахаром, сливками и печеньем. Как и во время фуршета, кофе-брейк не подразумевает фиксированных мест, участники сами себе наливают кофе и едят стоя.

Лучше сказать «перерыв на кофе». Только почему именно «на кофе»? Это в Америке непрерывно пьют именно кофе, а у нас кто что: и чай, и кофе. Так что с таким же успехом можно сказать «перерыв на чай».

В любом случае стоит писать «перерыв на ...», а не «...-брейк».

И уж совсем дико звучит «...с перерывами на кофе-брейк и обед»!

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Безбородова Л. В. Неография заимствований: к проблеме лингво-информационного обеспечения / Л. В. Безбородова. – Казань, 2004. – 182 с.
2. Гацалова Л. Б. Неология как наука в общей парадигме современного языкознания / Л. Б. Гацалова. – Нальчик, 2005. – С. 356–398.
3. Зирка В. В. Роль неологизмов в рекламных текстах / Зирка В. В., Хабарова Н. А. // Учёные записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского: Научный журнал. Серия: Филология. Социальные коммуникации. – Симферополь: ТНУ им. В. И. Вернадского, 2013. – Т. 26 (65). – № 2. – Ч. 1. – С. 368–372.

4. Зирка В. В. Словарь рекламных терминов. Русско-украинский-английский. Под общим научным руководством члена-корреспондента НАН Украины В. В. Акуленко // Зирка В. В., Кожушко С. П., Столярова Л. П. – Д. : Вид-во ДУЕП, 2006. – 128 с.

*Будник С. В., Слабоуз В. В.*

## **HISTORICAL ASPECT OF PHONETIC FEATURES OF THE ENGLISH LANGUAGE**

The word “phonetics” is derived from the Greek “φωνη” (sound). Phonetics is not a separate science. It is a branch of linguistics, like the other branches, such as grammar, lexicology and stylistics. It studies the phonetic structure of the language, i.e. speech sounds, word stress, syllabic structure and intonation. These four components form the pronunciation of a language. Therefore, the knowledge of the phonetic system of the language and the mastery of its pronunciation involve the study and mastery of each component of its phonetic structure [2, p. 9].

The phonetic features of the English language is one of the priority topics. Because when any person begins to learn a foreign language he comes across the pronunciation and reading of sounds and words. Firstly, we get acquainted with the alphabet, then learn how to pronounce new sounds and words correctly, trying to catch the peculiarities of this pronunciation. Each language, including English, has its own peculiarities of pronunciation and reading rules.

Many people wonder why the words in English are very often read in a completely different way than they are written. For example, some people say that German pronunciation is much simpler, while English pronunciation is a complete mess. To understand what exactly is the cause of such a mess, we should look at the history of the English language.

The XI – XIV centuries is a period, which so-called the Middle English period. There was no generally accepted spelling norm, so the spelling of words depended on their pronunciation. The appearance of printed books, the formation of the national language and the literary form of the English language – all these reasons required the creation of a single spelling norm. Of course, the formation of the spelling of the English language did not happen immediately.

One of the reasons, why there are sometimes discrepancies in the spelling and pronunciation of words in English, is Latinization of the spelling of a number of words. The essence of Latinization is as it follows: there were words that were borrowed from the French language. And to them it was added a consonant, which was originally absent in this word, but it was in the corresponding Latin word. There was another version of the manifestation of romanization: the vowel letter was replaced. Sometimes Latinization included

both adding a consonant and replacing a vowel.

For example, many English language learners know the words with “mute” *b*, for example, *doubt*, *debt*. Once they had a completely different spelling (without *b*), much more suited to their pronunciation: *doute*, *dette*. Thus, as a result of the change in spelling, the spelling of words has changed, and the pronunciation has remained the same.

There are also the words *firm*, *confirm*, which were once written through *e*: *ferm*, *conferm*, but, because of Latinization (by analogy with the Latin word *firmus*) the letter *e* was replaced by *i*.

There are a lot of similar examples, they are all very diverse, and that’s why it is rather difficult to describe each case.

In the XV century in English the change in the vowel system began. Therefore, there was “The Great Vowel Shift”, which affected the system of long vowels. As a result, many words began to be read differently, as we read them now. There were observed the following sound transitions:

- [o:] became [u:]. We all know the words *roof*, *cool*. Previously these words were read as [ro: f] and [ko: l], but now we read them as [ru:f] and [ku:l].

- [e:] became [i:]. For example, *we* ([we:] turned into [wi:]), *sheep* ([ʃe:p] turned into [ʃi:p]) [4].

In the course of time there were more complex transitions:

- [a:] - [æ:] - [ɛ:] - [e:] - [eɪ]. For example, the word *make* has the following changes in pronunciation: [ma: k] - [mæ: k] - [mɛ: k] - [me: k] - [meɪk].

- [ɛ:] - [e:] - [i:]. For example, the word *beak*: [bɛ:k] - [be:k] - [bi:k].

- [i:] - [eɪ] - [æɪ] - [aɪ]. For example, the word *five*: [fi: v] - [feɪv] - [fæɪv] - [faɪv].

- [u:] - [uɔ] - [əɔ] - [aɔ]. For example, the word *mouse*: [mu:s] - [muʊs] - [məʊs] - [maʊs].

- [ɔ:] - [o:] - [oʊ]. For example, the word *boat*: [bɔ:t] - [bo:t] - [boʊt] [3].

In addition to the above changes, there were also transitions of short vowels:

- [e] became [a] before [r]. For example, the words *star* and *far* earlier had the other spelling (*sterre* and *ferre*), and the other pronunciation with [e].

- [a] became [æ]. For example, the word *cat* was previously read as [kat], but later the pronunciation changed and the word began to be read as [kæt].

- [a] became [ɔ] after [w]. So, earlier the pronunciation of the word *want* corresponded more to its writing [want], but soon it began to be read as we have now got used to reading it: [wɔnt].

- [u] became [ʌ]. For example, the word *run* was read [run], but after the changes occurred, it was pronounced as [rʌn]. Nevertheless, a number of words retained their pronunciation with [u], e.g. *bull*, *full* and others [1, p. 203].

In fact, all of the above-listed is just a small part of the changes that have occurred in the system of vowels of the English language for several centuries. About them we can talk much longer. In addition to the known changes in the vowel system, there have also been changes in the consonant system.

For example, some voiceless consonants were voiced ([v] instead of [f], [z] instead of [s]). There was some reduction of the consonant groups (for example, the word *lamb* used to be read earlier [lamb], the way it was written, but as a result of reduction, a new pronunciation [læm] was acquired; or the word *knife*: it was previously written and read as *knyf* [kni: f], and later acquired a rather different writing: *knife*, and simplified pronunciation: [n] instead of [kn] – [naɪf]). There were also new hushing sounds.

Of course, all those processes that occurred in the phonetic system of the English language are difficult to encompass in a short time. Not without reason the students, engaged in linguistics, should spend a lot of time on studying all the aspects of historical changes in the system of vowels and consonants in the English language. It would be difficult for a person, who is little acquainted with phonetics of the language, to understand all the sides of the pronunciation of English words at first sight.

The information described in this article is enough to understand one important truth: there are rules in the English language that you just need to learn. Whether we like it or not, the rules of reading and the many exceptions that exist in the English language, we will just have to remember, often checking with the dictionary. The phonetic features of the English language should be known by anyone who wants to improve their pronunciation and understand the essence of English phonetics.

#### REFERENCES

1. Аракин В. Д. История английского языка / В. Д. Аракин. – М. : ФИЗМАТЛИТ, 2003. – 272 с.
2. Зырянова А. В. Теоретическая фонетика английского языка : учебно-практическое пособие / сост. А. В. Зырянова. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 154 с.
3. Великий сдвиг гласных – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
4. Великий сдвиг гласных в новоанглийском языке // Молодежный научный форум : Гуманитарные науки : электр. сб. ст. по материалам XXV студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. – М. : «МЦНО». – 2015. – № 6(24). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://nauchforum.ru/archive/MNF\\_humanities/6\(24\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/6(24).pdf)

Голуб О. М.

## ІНТЕГРОВАНІЙ ХАРАКТЕР КУРСУ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ТИПОЛОГІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

Застосування міждисциплінарних зв'язків є однією з ключових умов формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності [6, с. 163]. Це вимагає, по-перше, розв'язання проблеми діагностики й оцінки зв'язків між дисциплінами. Наприклад, знання, отримані при вивченні курсів загальнолінгвістичного характеру, поглиблюються, конкретизуються, систематизуються на матеріалі конкретної іноземної мови, з якої спеціалізується студент. По-друге, акцент на зв'язках між спеціальними дисциплінами вимагає від викладачів кооперації та спільних зусиль з підвищення рівня навчання, виховання та розвитку студентів. Побудова навчальних програм дисциплін з урахуванням міжпредметних зв'язків повинна включати відомості про суміжні поняття та терміни, закони, факти мови, сучасні теорії, спільні методи пізнання, історію суміжних дисциплін тощо. Саме таким чином можна досягти наступності у навчанні.

За умови врахування міждисциплінарних зв'язків при розробленні навчальних планів, програм, при обранні форми занять тощо, можна досягти цілої низки позитивних результатів:

1) врахування міждисциплінарних зв'язків у викладанні спецдисциплін розвиває творче мислення студентів під час вирішення проблемних ситуаційних завдань професійного спрямування;

2) міждисциплінарні зв'язки стимулюють студентів до усвідомленого активного навчання, розвивають навички критичного мислення [3, с. 60]. У результаті інтенсивного інтегрування суміжних дисциплін у процесі підготовки майбутніх фахівців у них формується цілісний науковий світогляд.

3) Збільшується обсяг інформації, що підлягає засвоєнню, таким чином розвиваються як інтелектуальні здібності, так і прийоми розумової діяльності студентів, активізується їхня пізнавальна діяльність;

4) студенти вчаться встановлювати логічний зв'язок між елементами знань, самостійно розв'язувати проблемні питання, доводити правильність висунутого положення, трансформувати наявні знання в нових умовах [5].

5) Міждисциплінарні зв'язки вирішують задачу органічного поєднання нової теми з попередніми і наступними знаннями, визначення логічних зв'язків між різними дисциплінами, розділами, темами, визначення місця та призначення різних дисциплін в майбутній професійній діяльності [5]. Отже, посилюється систематизація знань.

6) Активне застосування міждисциплінарних зв'язків під час

викладання дисциплін забезпечує успішне виконання курсових і дипломних проектів, завдань виробничої практики тощо.

7) Широке застосування завдань, прикладів, проблемних питань інтегрованого характеру сприятиме вихованню у студентів цілісного розуміння майбутньої професії та ціннісного до неї ставлення.

У нашому розумінні мети і завдань порівняльної типології як навчальної дисципліни ми спиралися на фундаментальні розробки В. Д. Аракіна [1] і І. В. Корунця [4] у цій галузі. В інтерпретації ролі міждисциплінарних зв'язків у процесі підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ ми зверталися до дослідів таких науковців, як С. Е. Мороз [6], О. С. Кривоконь, М. А. Омелько [5], М. С. Козолуп [3] та ін. Особливості порівняльної типології як навчальної дисципліни окреслені в одній із наших попередніх публікацій [2].

Метою викладання навчальної дисципліни «Порівняльна типологія англійської та української мов» є виділити та провести системне порівняння одиниць, явищ, їхніх умов, взаємозв'язків тощо на всіх рівнях обох мов. Через виділення системи типологічних параметрів мови планується визначення місця мови у типологічній класифікації мов. Встановлення ізоморфних й аломорфних рис порівнюваних мов, крім іншого, спрямоване на визначення сфер можливої інтерференції рідної мови в іноземну.

Оскільки порівняння двох мов здійснюється на кожному окремому рівні, то особливого значення для порівняльної типології набувають відомості з теоретичної та практичної граматики, теоретичної та практичної фонетики, лексикології, стилістики, історії мови тощо. Саме дані з цих розділів мовознавства допоможуть порівняти системи двох мов і визначити їх місце у типологічній класифікації мов світу.

Крім того, не можна залишати поза увагою ключове значення порівняльної типології для методики навчання іноземної мови. Цей зв'язок проявляється у тому, що саме типологія рідної та іноземної мови покликана діагностувати труднощі вивчення іноземної мови на основі аналізу та співставлення системи двох мов, а відповідно до одержаних даних розподіляється мовний матеріал, що підлягає опануванню, обираються оптимальні методи та засоби його презентації, розробляється система тренувальних, а у разі появи так званих «стійких» помилок, і **корективних** вправ. Отже, типологічний аналіз кожного рівня порівнюваних мов обов'язково повинен закінчуватися окресленням значення одержаних даних для теорії і практики викладання іноземної мови, виконанням проблемних завдань з методики, моделюванням тощо.

Важливе значення при викладанні курсу порівняльної типології відіграють також зв'язки цієї дисципліни з теорією та практикою перекладу. Ті одиниці та явища, які здаються схожими в обох мовах,

можуть виявитися відмінними, а ті, які видаються відмінними, у процесі перекладу можуть виявитися еквівалентними. Тому особливо під час аналізу ізоморфних й аломорфних рис лексичних систем англійської та української мов важливо застосовувати інтегровані завдання, покликані активізувати, узагальнити та систематизувати знання з порівняльної типології та теорії та практики перекладу.

Під час типологічного співставлення фонетико-фонологічного рівнів англійської та української мов важливою є актуалізація знань студентів, здобутих у процесі вивчення практичної та теоретичної фонетики. Спільними є поняття про звуки/фонеми, їх основні типи, фонетичні процеси, склад, наголос, інтонацію тощо. У процесі вивчення практичної та теоретичної граматики у студентів уже склалося уявлення про морфеми, частини мови, морфологічні категорії, словосполучення, речення, типи синтаксичних зв'язків тощо. З курсу лексикології студенти вже володіють поняттями про морфемний склад слова, словотворення, фразеологію та т. ін.

Таким чином, на основі раніше здобутих знань студенти повинні робити порівняльно-типологічний аналіз фонетичних і фонологічних, граматичних, лексичних та інших явищ англійської та української мов, надавати правильну теоретичну інтерпретацію мовним явищам й ілюструвати кожне положення конкретними прикладами. Крім того, спеціальні інтегровані завдання мають бути спрямованими на те, щоб визначити шляхи застосування висновків, одержаних внаслідок порівняльно-типологічного аналізу, у практиці перекладу або викладання іноземної мови у школі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Аракин В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков / В. Д. Аракин. – М. : Просвещение, 1989. – 254 с.
2. Голуб О. М. Висвітлення особливостей словоскладання в англійській та українській мовах // О. М. Голуб, О. М. Бондаренко / Мовознавчий вісник: Збірник наукових праць / Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2013. – Вип. 16–17. – С. 133–141.
3. Козолуп М. С. Міждисциплінарний підхід до формування академічної комунікативної компетенції у студентів природничих спеціальностей в університетах США / М. С. Козолуп // Науковий Вісник Ужгородського національного університету : Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород : Говерла, 2014. – Вип. 30. – С. 60–63.
4. Корунець І. В. Порівняльна типологія англійської та української мов / І. В. Корунець. – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 460 с.
5. Кривоконь О. С. Міждисциплінарні зв'язки як засіб комплексного формування майбутнього фахівця [Електронний ресурс] / О. С. Кривоконь, М. А. Омелько // Матеріали I Науково-практичного конгресу конференції «Междисциплинарные исследования в науке и образовании». – 2012. – № 1 Кг. – Режим доступу URL : <http://mino.esrae.ru>
6. Мороз С. Е. Взаємозв'язок навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки у процесі формування готовності майбутніх товарознавців-

експертів / С. Е. Мороз // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – Харків : ХНПУ, 2013. – Випуск 40. – С. 163–168.

Грицай А. М.

## ФУНКЦІОНУВАННЯ КОНТАМІНАНТІВ У СЛЕНГУ ТА В ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Науковий керівник –

канд. філол. наук, доцент **О. М. Голуб**

Контаміновані одиниці виконують важливі функції у процесі спілкування, серед яких найголовнішими є функція скорочення звукового ланцюжка, функція десигнації логічних понять, функція мовної гри, функція створення комічного ефекту, експресивна та емотивно-оціночна функція, сугестивна та моделююча функції. Більшість контамінантів виконують одночасно більше ніж одну функцію.

Контамінанти рідко виникають під час спонтанної розмови (якщо ми не говоримо про обмовки) та утворюються навмисно, цілеспрямовано для характеристики будь-якого предмету або явища, а також для передачі ставлення мовця до цього предмета або явища. Контамінанти іноді зустрічаються у сленгу.

Для підтвердження цієї думки наведемо приклади контамінантів, які можна зустріти у мовленні англомовних мовців і які не входять до складу загальноживаної лексики, як і більшість словників сучасного сленгу [3, с. 21]:

Контамінант **midiot** (**Midi** – *musical instrument digital interface, devised for storing and communicating music between electronic instruments* + **idiot**) вживається по відношенню до людини, яка полюбляє електрону, синтезовану музику.

Контамінант **Britcom** (*British sitcoms*) позначає «комедію стану Великобританії» і виник у той час, коли цей жанр був популярним.

Контамінант **faction** (**fact** + **fiction**) використовується по відношенню до художнього короткометражного фільму, у якому зображені реальні події.

Серед неологічних контамінантів, що пройшли через стандартизацію, можна виокремити наступні: **shamateur**, **galumph**, **brash**. Спочатку вони мали жартівливий або метафоричний характер, однак згодом перший контамінант став термінологічним і позначає *спортсмена, який отримує гонорар, але не є професіоналом*. Контамінант **galumph** уперше з'явився у книгах Л. Керолла. Завдяки популярності автора та його творів це слово стало невід'ємною частиною англійської мови. У цьому випадку важливим став фактор популярності. Останній контамінант (**brash**) з'явився за аналогією зі словами **bold**, з одного боку, та **crash**, **bang**, **smash**, з іншого боку. Ізолюючий, аналітичний характер англійської



мови сприяє утворенню односкладних слів для передачі «різкості», «динамічності», можливо – жорстокості, що відображається у семантиці слова **brash**.

Таким чином, якщо контамінант утворюються у прошарку сленгової лексики, частотне використання його у сферах повсякденного спілкування може призвести до зміни стилістичного статусу такого утворення і він перейде до сфери розмовної лексики (інколи, навіть, нейтральної).

Контамінація зустрічається в:

- художніх прозових текстах;
- поетичних текстах;
- газетно-журнальних публікаціях.

Контамінація – явище досить відоме, хоча, як і раніше, залишається одним з найцікавіших аспектів мовного використання. На переконання багатьох зарубіжних лінгвістів (Г. Уентворт, 1934; Е. Партрідж, 1938; В. Андерсен, 1983; М. Берг, 1987; Ж. Вест, 1993; С. Гварі, 1996; М. Келлі, 1998), в світі навряд чи знайдеться людина, яка не стикалася в своєму житті хоча б з одним контамінованих слів.

Постановка проблеми контамінованих похідних належить закордонним лінгвістам XIX століття. У діахронічному плані контаміновані похідні зафіксовані в середньому і новоанглійських періодах. Перший шар контамінованої лексики сформувався в надрах розмовної мови і літературного жанру. Другий прошарок представлений сучасними словами, створеними в області наукової термінології, в газетно-журнальних публікаціях, технічних текстах, рекламі, сленгу і просторіччі.

Перші контаміновані лексичні одиниці, створені в англійській прозі та поезії, представляли гумористичну картину моралі суспільства і були зафіксовані в роботах таких лінгвістів, як С. Пег (1803), Г. Світ (1892,1903), А. Аббот (1873), О. Єсперсен (1894), Дж. Бергстрем (1906) та ін. Так, Дж. Бергстрем наводить приклади контамінованих слів з XIV по XIX століття включно, посилаючись на твори Дж. Чосера, У. Шекспіра, Л. Керрола, а також журнали “Notes and Queries”, “Punch”, “Academy”, “The Globe”, “The Spectator”, “The London Opinion”, словники “New English Dictionary”, “Farmer-Henley Dictionary” [2, с. 23].

Найбільш бурхливий сплеск контамінація переживає в період Відродження у зв’язку зі стрімким розвитком англійської мови під впливом творів У. Шекспіра. Слід зазначити, що У. Шекспір і раніше привертав увагу численних дослідників, які жадібно вчитувалися в рядки відомих творів в пошуках будь-якої раніше не відміченої двозначності. При цьому «контаміновані зусилля» У. Шекспіра ніколи не лежать на поверхні, а, скоріше, розчинені в творі, тісно пов’язані з його тематичним та ідейним змістом і тому вимагають значної уваги.

В англійській мові контаміновані одиниці часто зустрічаються у

текстах різних функціональних жанрів та стилів. Високий ступінь компресії інформації, який є характерним для даного способу словотвору, відповідає вимогам сучасної англійської мови.

Велика кількість контамінованих одиниць використовується у дискурсі масової комунікації. Дуже часто утворюються нові слова, що позначають окремі жанри або тексти ЗМІ. Так, іменник *advertainment* → *advertisement* + *entertainment* означає матеріали, які виконують як розважальну, так і рекламну функцію.

Контаміновані одиниці, що використовуються у сфері ЗМІ, часто стають ключовими словами певної статті або репортажу. Якщо автор обрав той чи інший епітет для характеристики певної події або явища, то він намагається використовувати його й далі у цій статті у якості метафори. При цьому назва предмету або явища повинна бути виразною, незвичайною та відображати основні характеристики предмета або явища, щоб зацікавити читача. Для досягнення цієї мети автори таких слів використовують потенціал виразності контамінації. Так, описуючи розповсюдження психологічних проблем, з якими стикаються заможні люди, автор об'єднує слово «заможність» (*affluence*) із назвою заразної хвороби (*influenza*). Нове та незвичне слово, що утворилося при цьому, – **affluenza** – не лише є цікавим для читача, а й виражає негативне ставлення автора до цього явища [1, с. 87].

Однак, між неологізмами публіцистичного дискурсу та термінами наукового та науково-популярного дискурсу існує різниця. Прагматичні завдання останніх пов'язані з компресією, у той час як прагматичною домінантою перших є виразність.

Таким чином, контаміновані одиниці зустрічаються у сленгу, газетно-журнальних публікаціях та в літературі. Більшість контамінантів виникає та функціонує у рамках ігрової комунікації, головною ціллю якої є неuzuальне використання мови для того, щоб зацікавити адресата.

Контаміновані одиниці часто зустрічаються у текстах різних функціональних жанрів та стилів. Найчастіше контаміновані одиниці зустрічаються у текстах, що мають науковий або науково-популярний характер. У таких текстах контамінанти є термінами. Контаміновані одиниці-терміни характеризуються простою внутрішньою структурою. Розповсюдження таких контамінантів у текстах наукового дискурсу пояснюється високою потенційною інформативністю цього типу словоскладання, що дозволяє передавати значення словосполучення за допомогою лише одного слова.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гороть Є. І. Лексикологія сучасної англійської мови / Є. І. Гороть. – К. : Либідь, 1996. – 126 с.

2. Лаврова Н. А. Структурно-семантические и функциональные аспекты контаминации : на материале современного английского языка : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Лаврова Наталия Александровна. – М., 2007. – 227 с.

3. Таран О. О. Роль контамінації в утворенні розмовної лексики сучасної англійської мови / О. О. Таран, О. М. Голуб // Актуальні питання сучасної науки і освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного університету, учителів та учнів загальноосвітніх закладів (м. Слов'янськ, 22–24 квітня 2014 р.) / відп. ред. Н. М. Маторіна. – Слов'янськ : ДДПУ, 2014. – Вип. 6. – С. 462–464.

*Данильченко Є. М., Кутова В. С., Коваленко В. П.*  
**DIFFERENCES BETWEEN AMERICAN ENGLISH AND BRITISH ENGLISH**

**English (Anglo-English)** is the name of a language, but also the adjective from the noun «England». Two thousand years ago English did not exist. A thousand years ago it was a language used by less than two million people. Now it is the most influential language in the world, spoken by more than a billion people on the planet, as their first, second or third language. English currently dominates science, business, the mass media and popular culture. For example, 80% of emails on the Internet are in English.

The USA has no official language, but English is used de facto nationwide. **American English** or **US English** is the diverse form of the English language used mostly in the United States of America. English was inherited from British colonization. The first wave of English-speaking immigrants was settling in North America in the 17<sup>th</sup> century. They brought with them Anglo-English words that remained in their vocabulary but were replaced in Anglo-English itself. Aside from the new vocabulary, differences in pronunciation, in grammatical construction, and especially in intonation developed. From this date, there were also speakers in North America of the German, French, Dutch, Native American, Spanish, Swedish and Finnish languages. For almost a century, the majority of immigrants were German speakers and this had a major effect on American grammar, spelling and vocabulary [1, с. 43–50].

The aim of the theme is to study briefly the differences of American and British English. There are thousands of differences in detail between British and American English, and occasionally they crowd together enough to make some difficulty.

American English is much more homogenous than British English, meaning it is often harder to tell where in the USA someone is from just by hearing their accent. Linguists have identified somewhere between 6 and 25 American dialects, although the major divisions are between Northern, Midland and Southern dialects, which are roughly grouped together. American history is a history of migration, both from overseas and within the country, so accents constantly mixed as people moved around the country.

There is greater variety of dialects in Great Britain because the language developed over a millennium and a half, from a mix of languages spoken by various settlers from elsewhere in Europe. Families stayed in the same place for generations. This meant that the language developed differently from town to town. Liverpool and Manchester, for example, have highly distinct accents despite being less than 60 km apart [3, p. 328–337].

It is difficult to make clear distinctions between US and UK accents when there is such a wide variety of accents within both the US and UK. However, some very general distinctions can be made. Americans usually pronounce every «r» in a word, while the British tend to only pronounce the «r» when it's the first letter of a word.

The American pronunciation has deserved a feature of the language in its earlier stages of development while the British pronunciation of these days appears to be more developed in comparison with it. The American speak somewhat more slowly than the English. Some facts about American pronunciation:

a) The «r» sound is also pronounced when final (e.g. far, four, were) or when followed by a consonant (farm, force, work);

b) The «o» sound is so open that is sometimes seems to us as if the Americans pronounced «a» instead (e.g. on, not, dollar);

c) The «a:» sound in such words as *class*, *past half*, *after*, *can't dance*, *example* is pronounced something like «a» badly.

Intonation is «melody» of speech. In comparison with the lively British intonation, the American intonation seems to be somehow monotonous. The melody of the speech is simpler as there are not rises and falls of the speech and that is why American English is easier to understand than British English.

Reading American books without having been told about peculiarities of American spelling, we might regard as a misprint what is in fact correct American spelling. For example, it is rare for a word to end with *-re*, whereas this is common in Britain. Some examples include *center* (*centre*) and *meter* (*metre*). American English also drops the «u» in British words like *colour* (*color*) and *flavour* (*flavor*) and an «l» in words *traveller* (*traveler*) and *reveller* (*reveler*).

The man chiefly responsible for these differences was Noah Webster, whose name you will still find on the front of America's most popular dictionaries. He wanted to simplify English spelling and saw the political benefits of a new country having its own language. It's interesting to see that his stated goal with the dictionary was to “purify” the language, not by inventing new rules but, according to Webster, by reasserting old ones. His ideas about spelling contributed to what we now recognize as the differences between American English spellings and British English spellings—think of *behaviour/behavior*, or *theatre/theater*, or *realise/realize*.

The Americans have adopted a simplified way of spelling certain words as *program, catalog, check, thru, tho* instead of *programm, catalogue, cheque, through, though*. Some irregular verb endings are also commonly used in British English but not in American English, for example *burnt (burned in AmE), learnt (learned), smelt (smelled)*, although you would be unlikely to notice the difference in conversation.

There are subtle differences between British and American grammar that have developed over the centuries.

In British English the Present Perfect is used to express an action that has occurred in the recent past that has an effect on the present moment. Americans tend to use the Past Simple when describing something that has recently occurred. For example: *I've lost my key. Can you help me look for it?* In American English the following is also possible: *I lost my key. Can you help me look for it?*

Other differences involving the use of the Present Perfect in British English and Past Simple in American English include *already, just* and *yet*.

British English: *I've just had lunch. I've already seen that film. Have you finished your homework yet?* American English: *I just had lunch or I've just had lunch. I've already seen that film or I already saw that film. Have your finished your homework yet? or Did you finish your homework yet?*

There are two forms to express possession in English - *have* or *have got*. While both forms are correct (and accepted in both British and American English), *have got* (have you got, he hasn't got, etc.) is generally the preferred form in British English while most speakers of American English employ the *have* (do you have, he doesn't have etc.).

In the UK, *gotten* as the past participle of *get* is considered archaic and was abandoned long ago in favor of *got*. However, in the USA people still use *gotten* as the past participle.

American English: *He's gotten much better at playing tennis.* British English: *He's got much better at playing tennis.*

The differences are only a general rule. American speech has influenced Britain via pop culture, and vice versa. Therefore, some prepositional differences are not as pronounced as they once were.

American English: *I'm going to a party **on** the weekend. What are you doing **on** Christmas? Monday **through** Friday. It's different **from/than** the others.* British English: *I'm going to a party **at** the weekend. What are you doing **at** Christmas? Monday **to** Friday. It's different **from/to** the others.*

In British English, a collective noun (like *committee, government, team*, etc.) can be either singular or plural, but more often tends toward plural, emphasizing the members of the group. Collective nouns in the US, by comparison, are always singular, emphasizing the group as one whole entity.

American English: *The government **is** doing everything **it** can during this*

*crisis. My team is winning.* British English: *The government are doing everything they can during this crisis. My team are winning*[3, p. 348–453].

British English and American English have significantly different vocabulary and usage. However, at a deeper and less apparent level, vocabulary differences give the right to treat the two varieties as two completely different languages. Sometimes, words are used in different ways to name the same thing, such as for the American *railroad tie* and the British *railway sweeper*. Sometimes, two different words are used but their meaning is quite obvious, such as for the American *luggage* and the British *baggage*. In other cases, some words that are common in one place are rare in the other, such as the words *soppy* or *row*: although they are listed in American dictionaries, they are very uncommon in American speech but they are quite well known in the UK. Some words retained in Great Britain have been dropped by Americans, such as *fortnight* and *constable* and many no longer used in British are retained in American, such as *mad* (in the sense of angry), *fall*, *sick*, etc.[4, p. 64–78].

Of course, language is not totally imitated from one generation to another. Youth can be one of the most important social groups in language evolution, observing that younger people are more likely to experiment with language, by producing slang, deviant spellings, idioms, and expressions, some of which eventually become part of the standard.

First of all, it is necessary to stipulate those cases in which, in British and American usage, not different words and differences in the system of lexical meanings are opposed to each other, but versions of one and the same word. Among these variants there are, first of all, lexico-morphological, or word-formative, i.e. differing only in derivational affixes, but identical in their lexical meaning. For example: *acclimatize* (UK) – *acclimate* (USA), *anticlockwise* (UK) – *counterclockwise* (USA), etc.

In the special group should be allocated those lexical units, which can be called an equivalent vocabulary, i.e. those words and stable phrases that are used in the US and essentially do not have dictionary equivalents in the British English version. For example: *drugstore* (аптека-магазин, де поряд з патентованими медичними засобами продаються прохолодні напої, бутерброди), *rodeo* (популярне в Америці змагання ковбоїв у лові худоби за допомогою ласо, їзді на необ'їжджених конях і т. п.). Phraseologisms: *do a land-office business* (мати багато клієнтів), *drop the ball* (скоїти дурну помилку), *live high off the hog* (жити у розкоші) etc. It should be noted that a number of phraseological units common in the US are essentially variants of British phraseological units. These units reveal only partial discrepancies in the lexical composition [2, с. 3–17].

Now we will meet with some differences between British English and American English. American English has been the language of American continent for more than three centuries. These two versions of English are the

results of the different historical development of England and America. There is number of similar differences in vocabulary, there are also differences in spelling, grammar, intonation and pronunciation. Hence the question arises which language to study – British or American?

According to many linguists and teachers, the "correct" language is the British version, more precisely, the part of it that is called the "adopted standard" (RP). The correct basic English is needed, by the way, and in order to understand other language variants, dialects and features. A person with good classical English will not be lost anywhere and, if necessary, easily enough will be able to restructure, get used to another modification of the language. To start with the British version is also necessary because it is the most complete and rich language. But one should also take into account that the American and British varieties have influenced each other over the years, consequently, there was mutual penetration and assimilation of American and British languages. In general, the role of meaning differences is small, since the English version, which is spoken in the US, is understandable to the holders of the British version and vice versa.

#### REFERENCES

1. Гапонів А. Б. Лінгвокраїнознавство. Англomовні країни : підручник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів / А. Б. Гапонів, М. О. Возна. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2005. – 464 с.
2. Швейцер А. Д. Американський варіант літературної англійської мови : шляхи формування та сучасний статус / А. Д. Швейцер // Питання мовознавства. – К. : ФІЛОЛОГ, 1995. – № 6. – С. 3–17.
3. Crystal David. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. 2nd. – Ed. Cambridge University Press, 2003. – 678 p.
4. Debjani Sanyal. A Comparative Analysis of Lexical Variation in American and British English with special reference to few selected words / Sanyal Debjani // Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities. – Vol. V, No. 3. – Camellia School of Engineering & Technology. –2013. – P. 64–78.
5. <http://festival.1september.ru/articles/640136/>
6. <http://englishon-line.ru/raslichiya-brit-american1.html>

*Двинянина А. Э.*

### ХАРАКТЕРИСТИКА ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Научный руководитель –  
канд. филол. наук, доцент **Н. М. Маторина**

*Односоставными* называются такие предложения, которые имеют один грамматический состав.

Самую большую группу односоставных предложений составляют предложения глагольного типа. Сюда относятся глагольные предложения с указанием на определенное, неопределенное и обобщенное лицо; к

глагольным примыкают и предложения безличные и инфинитивные.

Субстантивную (именную) группу составляют предложения номинативные и генитивные. Последний тип (генитивные предложения) представлен разговорно-обиходными конструкциями, в которых независимый родительный падеж имени не только передает значение наличия, существования предмета (бытийность), как именительный падеж в номинативных предложениях, но и характеризует его с точки зрения количественной (утверждается избыточность чего-либо).

Например:

– *Еды-то, еды-то, – сказал генерал* (С. - Щедрин);

– *То-то смеху, – сказал он, возвращаясь* (Л. Толстой).

Количественное значение может быть выражено числительным или существительным в неопределенно-количественном значении: *Мало слов, а горя реченька, горя реченька бездонная* (Н. Некрасов).

♦ К односоставным предложениям относятся: определено-личные, неопределенно-личные, обобщенно-личные, безличные, инфинитивные и номинативные предложения.

♦ Односоставные предложения могут быть распространенными и нераспространенными в зависимости от того, поясняется ли главный член дополнительными словами или нет.

♦ *Односоставные предложениям глагольного типа могут быть:*

- *определенно-личными* – это предложения, главный член которых выражается формой глагола первого или второго лица настоящего и будущего времени. Глагол в таком случае не нуждается в наличии местоимения, так как в его форме заключается указание на вполне определенное лицо. Глагол в определенно-личном предложении может быть в форме как изъявительного, так и повелительного наклонения. Например: *Молчи, прошу, не смей меня будить* (Ф. Тютчев).

- *неопределенно-личными* – это такие односоставные предложения, в которых главный член выражен глаголом в форме 3-го лица множественного числа настоящего и будущего времени или в форме множественного числа прошедшего времени и обозначает действие, совершаемое неопределенными, т. е. необозначенными лицами. Например: *На заводе все благополучно. Ждут только приезда Василия Терентьевича* (А. Куприн).

В неопределенно-личных предложениях внимание сосредоточивается на факте, событии, действии. Субъект действия остается необозначенным, так как указание на него, с точки зрения говорящего, несущественно.

- *обобщенно-личными* – это односоставные предложения, главный член которых выражен глаголом 2-го лица единственного числа (настоящего и будущего времени), причём обозначаемое глаголом



действие в таких предложениях в равной мере относится к любому лицу, т. е. субъект действия мыслится обобщенно. Основное назначение обобщенно-личных предложений – образное выражение общих суждений, больших обобщений, поэтому они так широко представлены в народных пословицах: *Из песни слова не выкинешь*.

• *безличными* – это односоставные предложения, главный член которых не допускает обозначения субъекта действия в форме именительного падежа и называет процесс или состояние независимо от активного деятеля. Грамматического подлежащего в таких предложениях не может быть по самому их строению, поскольку в форме сказуемого не заключено значение лица, выраженного формой именительного падежа, его нельзя установить и по связям с другими членами предложения.

◆ По своему строению безличные предложения могут быть различными.

1) Безличные глаголы в роли главного члена безличного предложения *светает, морозит, вечереет, моросит, знобит, тошнит, нездоровится, спится, хочется, смеркается, дремлет* и др. имеют форму, совпадающую с формой 3-го лица единственного числа, а в прошедшем времени – с формой среднего рода единственного числа (*светало, знобило, смеркалось, вечерело, нездоровилось* и т. д.). Но по значению эти глаголы таковы, что не допускают употребления при них имени существительного или местоимения в именительном падеже.

2) Безличные предложения, главный член которых выражен личным глаголом в безличном значении, довольно распространены в русском языке и многообразны по структуре и значению. Личные глаголы в безличном употреблении теряют формы изменения и застывают в форме 3-го лица единственного числа или в форме прошедшего времени среднего рода. Ср. личные и безличные конструкции: *Воздух свежееет. – На улице свежееет; Ветер воет. – В трубе воет; Солнцу пригревало землю. – В полдень пригревало.*

3) Довольно распространены и безличные предложения, главный член которых выражен безлично-предикативным словом. Некоторые из этих слов выступают в качестве главного члена только в сочетании с инфинитивом. Значение безличного предложения определяется значением безлично-предикативного слова. Безличные предложения с безлично-предикативным словом на *-о* могут обозначать состояние природы или окружающей среды: *В комнате становится тихо* (М. Горький); *Смотрите, ведь уж поздно, холодно* (М. Лермонтов); *В небесах торжественно и чудно* (М. Лермонтов).

4) Главный член безличного предложения может быть выражен кратким страдательным причастием с суффиксами *-н-, -ен-, -т-*.

Формой среднего рода краткого страдательного причастия

передается значение состояния как результата совершившегося действия. Например: *Про батарею Тушина было забыто* (Л. Толстой); *Уж послано в погоню* (А. Пушкин); *Посидели в литографии, где было накурено* (А. Чехов).

5) В безличном предложении главным структурным элементом может быть отрицательное слово или конструкция, выражающая отрицание. Например, отрицательное слово *нет, нету*: *Нет уже ни положения в обществе, ни прежней чести, ни права приглашать к себе в гости* (А. Чехов); *... Там счету нет столетьям* (С. Щипачев); *Нет ни ржи, ни тропки* (С. Щипачев); безличная форма глаголов *быть, стать* с отрицанием: *Не было ни гроша, да вдруг алтын* (пословица).

◆ Главный член односоставного предложения может быть выражен инфинитивом, не зависящим ни от какого другого слова в предложении, следовательно, при нем не может быть ни безличного глагола, ни безлично-предикативного слова. Такие предложения называются инфинитивными.

• *инфинитивные предложения* имеют различные модальные значения: долженствование, побуждение, необходимость, возможность и невозможность, неизбежность действия и др. Инфинитивные предложения с частицей *бы* приобретают значение желательности. Инфинитивные предложения синонимичны безличным предложениям с модальными безлично-предикативными словами: *нужно, нельзя, необходимо, должно* и др., но отличаются большей экспрессией, лаконичностью, напряженностью. Поэтому они особенно свойственны разговорной речи и часто употребляются в художественной литературе. Среди инфинитивных предложений выделяются предложения безлично-инфинитивные, с главным членом, выраженным инфинитивами: *видать, слышать*, которые выступают в той же функции, что и безлично-предикативные слова со значением восприятия *слышно, видно*. Такие предложения обычно распространяются дополнением со значением объекта и свойственны разговорной речи.

◆ *Односоставные предложения именного типа*

• *номинативные предложения* – это такие односоставные предложения, в которых главный член выражен именительным падежом существительного (иногда местоимения) или количественно-именным сочетанием. По составу номинативные предложения могут быть нераспространенными и распространенными. Например: *1916 год. Окопы... Грязь.* (нераспространенные предложения). *Холодная казенная бумага, нелепая любимая земля.* (распространенное предложение).

◆ По функции номинативные предложения бывают:

- 1) описательные (бытийные, экзистенциальные): *Пр.: Туман. Река.*
- 2) указательные (частицы *вот, вон* указывают на близость и

удаленность предмета): *Пр.: Вот и лес. Вот и школа* и т. д.

3) предикативные номинативы или номинатив сообщения (оценочно-бытийные): *Пр.: Тепло. Солнечно. Радостно – красота!*

4) побудительные предложения, которые делятся на 2 группы:

• побудительно-пожелательные: *Пр.: Внимание. Привет. Добрый день.*

• побудительно-повелительные, обусловленные ситуацией, требующей быстрой реакции адресата. *Пр.: Скальпель (идет операция). Огонь (идет бой).*

5) собственно-назывные (к ним относятся названия книг, журналов, картин, надписи на вывесках и т. д.) Не все лингвисты считают их предложениями.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабайцева В. В. Односоставные предложения в современном русском языке / В. В. Бабайцева. – М. : Просвещение, 1968. – 160 с.

2. Белошапкова В. А. Современный русский язык. – 2-е изд., испр. и доп. / В. А. Белошапкова. – М. : Высшая школа, 1989. – 800 с.

3. Бровка А. С. О разграничении типов односоставных предложений / А.С.Бровка // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1990. – № 4. – С. 60–70.

4. Валгина Н. С. Синтаксис современного русского языка / Н. С. Валгина. – М. : Агар, 2000. – 416 с.

5. Львова С. И. Обучение русскому языку в школе : учебное пособие для студентов педагогических вузов / С. И. Львова, В. И. Капинос, Е. А. Быстрова. – М. : Дрофа, 2007. – 237 с.

6. Розенталь Д. Э. Современный русский язык / Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. – М. : Высшая школа, 1991. – 559 с.

7. Современный русский литературный язык. Морфология. Синтаксис. Пунктуация. – 2-е изд., перераб. и доп. / Под ред. Н. А. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1979. – 279 с.

8. Шахматов А. А. Синтаксис русского языка / А. А. Шахматов. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 624 с.

*Дмитрієва О. В.*

### ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ

Актуальність питання формування позитивної мотивації до вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах (ВНЗ) обумовлена сучасними тенденціями освіти, появою сприятливих умов для обміну студентів, поглиблення міжнародного співробітництва, тощо. Ефективний процес підготовки майбутніх спеціалістів у ВНЗ неможливий без наявності у студентів високого рівня позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, пов'язаної з майбутньою професією.

Варто зауважити, що незважаючи на наявність великої кількості

наукових праць, присвячених вищезазначеній проблемі, це питання не втрачає своєї актуальності на теренах педагогіки та педагогічної практики.

Вітчизняними та зарубіжними ученими досліджувались різні сторони формування позитивної мотивації у студентів у ВНЗ, зокрема вивченню природи мотивів студентів свої роботи присвятили В. А. Асєєв, Л. І. Божович, Г. І. Щукіна та ін.; В. Ф. Башарін, Д. Брунер, М. В. Матюхіна розглядали особливості формування пізнавальних мотивів на різних етапах навчання; Н. О. Арістова, В. Є. Михайличенко, О. Б. Тарнапольский, Н. О. Черняк висвітлювали умови, які сприяють формуванню у студентів ВНЗ позитивної мотивації до навчання.

Метою статті є дослідження процесу формування позитивної мотивації у студентів на заняттях англійської мови у ВНЗ.

Однією з першочергових задач викладача англійської мови у ВНЗ, окрім навчання англійськомовному професійному спілкуванню, є створення комфортних умов, за яких студенти відчуватимуть свою успішність та інтелектуальну спроможність, та формування у студентів стійкої мотивації до навчання впродовж життя. Активна позиція студента у вивченні іноземної мови, а також взаємозбагачення його психологічної, емоційної та мотиваційної сфер можливі за умов використання інтерактивних методів навчання (рольових ігор, тренінгів, дебатів, мозкових штурмів, мультимедійних засобів, створення презентацій навчального матеріалу, здійснення проектно-дослідницької діяльності студентів), новітніх технологій (мікровикладання, ситуативного навчання, модульного навчання) тощо [3, с. 117]. Але, незважаючи на підвищення статусу іноземної мови в Україні, впровадження інноваційних методів навчання викладачами ВНЗ, появи нових можливостей обміну студентів, в останні роки науковці наголошують на зниженні цілеспрямованості освітніх мотивацій сучасних студентів.

Варто наголосити, що поняття «мотивації» розглядається у педагогіці та психології як комплексний феномен, який включає у себе мотиви, мету, особистісні цінності тощо. Вітчизняна дослідниця Н. О. Черняк підкреслює важливість поєднання мети та цінностей особистості – «чим більше особистісні цінності пов'язані з результатом майбутньої діяльності, тим більше внутрішні мотиви підживлюватимуть енергію мотивації особистості» [6].

Варто зауважити, що саме позитивна мотивація до навчально-пізнавальної діяльності сприяє розвитку студентів в цілому, зокрема їх креативних здібностей, бажанню самовиражатися та самовдосконалюватися. Плідне співробітництво між викладачем та студентами, готовність до взаємодопомоги між студентами відіграють вирішальну роль у формуванні позитивної мотивації у студентів та створенні здорової атмосфери та ситуації успіху на заняттях.

Науковці наголошують на тісному зв'язку між формуванням позитивної мотивації під час навчання та створенням ситуації успіху, розуміючи останній феномен як «цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому» [3, с. 117].

Задача викладача – підготувати таку стратегію і тактику у викладанні іноземної мови, щоб кожний студент мав шанс досягти та визнати результат своєї дії як успіх. Іншими словами, викладач має помічати і підтримувати найменші досягнення та непомітно допомагати студентам, використовуючи диференційований підхід, щоб кожен з них міг вільно почуватися на занятті та бути впевненим, що завдяки старанності та наполегливості він може досягти успіху в оволодінні англійською мовою.

Прикладом створення ситуації успіху на занятті англійської мови та особливістю процесу формування позитивної мотивації студентів на заняттях англійської мови у ВНЗ є підтримка потенціалу студентів. Необхідним компонентом ефективного викладання іноземної мови є похвала студентів з боку викладача. Такі фрази викладача як «Well done!», «It was a great answer!», «Thank you, we all enjoyed your presentation!» тощо, після завершення мовленнєвої діяльності студентів надихають їх рухатися вперед та не боятися робити помилки. виправлення помилок та робота над помилками є невід'ємними складовими у вивченні англійської мови, а правильний підхід викладача до корекції неправильно вжитих студентами англійських слів чи фраз не тільки сприяє удосконаленню вмінь та навичок студентів, а й підтримує безпечну атмосферу на занятті та сприяє процесу формування позитивної мотивації студентів до вивчення іноземної мови.

Вітчизняна вчена Н. О. Арістова у своєму дисертаційному дослідженні «Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів» виокремлює основні критерії формування мотивації вивчення іноземної мови. Вона наголошує на важливості наявності у студентів пізнавальних мотивів та конкретних цілей при вивченні іноземної мови. Також, на думку вченої, позитивні емоції студентів на заняттях, які викликає процес навчання, вміння вчитися та застосовувати отримані знання на практиці відіграють вирішальну роль у процесі формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів [1, с. 15].

Варто зазначити, що можливість вільного спілкування з носіями мови віч-на-віч або у всесвітній мережі Інтернет, перспектива продовжити навчання в одному з ВНЗ англійської мови країни та подальше працевлаштування за кордоном чи на одному з спільних підприємств в Україні є факторами підвищення мотивації у студентів щодо вивчення

англійської мови.

Проаналізувавши науково-педагогічні джерела [2; 4; 5; 6], ми дійшли висновку, що умовами, які впливають на процес формування позитивної мотивації у студентів на заняттях англійської мови у ВНЗ є педагогічна компетентність та професіоналізм викладача; ефективна організація навчальної діяльності, як процесу пізнання; створення та підкріплення ситуацій успіху на заняттях англійської мови у ВНЗ; доступність та актуальність змісту матеріалу з англійської мови; використання різноманітних форм та методів викладання англійської мови, які мають стимуляційний аспект; ставлення до студентів як до компетентних особистостей та розвиток їх позитивних емоцій.

Таким чином, процес формування позитивної мотивації у студентів на заняттях англійської мови у ВНЗ є складним та багатограним явищем. Професіоналізм викладачів, ставлення до студентів як до компетентної особистості, використання методів, які стимулюють навчально-пізнавальну діяльність, створення ситуації успіху забезпечують ефективність викладання англійської мови та формування у студентів стійкої мотивації до навчання. Подальші розвідки у даному напрямку доцільно присвятити ролі створення ситуації успіху у процесі формування позитивної мотивації до вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів : автореферат ... канд. пед. наук, спец. : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Арістова Н. О. – К. : Ін-т вищої освіти АПН Укр., 2008. – 20 с.
2. Гилюн О. В. Освітні мотивації студентської молоді / О. В. Гилюн // Грані : наук.- теорет. і громад.-політ. Альманах / Дніпроп. нац. ун-т ім. О. Гончара; Центр соц.-політ. дослідж. – Д., 2012. – №1(81). – С. 102–104.
3. Діденко М. О. Особливості створення ситуацій успіху на заняттях англійської мови у ВНЗ / М. О. Діденко // Наукові записки національного університету «Острозька Академія». Серія Філологічна. – 2016. – № 62. – С. 117–119.
4. Михайличенко В. Є. Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів / В. Є. Михайличенко, В. В. Полянська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / голов. ред. Т. І. Сущенко. – Запоріжжя : Класич. приват. ун-т. – 2011. – Вип. 17 (70). – С. 320–327.
5. Олішевич В. М. Педагогічні умови формування позитивної мотивації студентів ВНЗ до вивчення іноземних мов / В. М. Олішевич // Young Scientist. Педагогічні науки. – 2015. – № 6 (21). – С. 41–44.
6. Черняк Н. О. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ [Електронний ресурс] / Н. О. Черняк // Проблема інженерно-педагогічної освіти. – 2013. – № 38–39. – С. 388–393. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo\\_2013\\_38-39\\_63](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2013_38-39_63) (дата звернення 15.04.2017). – Назва з екрану.

*Дудка І. М., Бондаренко Є. О., Коваленко В. П.*  
**HISTORICAL AND BASIC CONCEPTS OF BRITISH SLANG**

The term “slang” (nonstandard, unconventional language) is very informal use of words and phrases for more colorful or peculiar style of expression that is shared by the people in the same social subgroup. For example, there is computer slang, sports slang, military slang, musicians’ slang, students’ slang, underworld slang.

British slang is English language slang used and originating in the United Kingdom and also used to a limited extent in Anglophone countries such as the Republic of Ireland, South Africa, the United States, Australia, Canada, and New Zealand, especially by British expats [1].

There are a number of different varieties of British slang, arguably the best known of which is Rhyming slang. Chiefly associated with cockney speech spoken in the East End of London, words are replaced with a phrase which rhymes. For example: plates of meat for "feet", or twist and twirl for "girl". Often only the first word is used, so plates and twist by themselves become the colloquialisms for "feet" and "girl" [4].

Thieves “cant” or “Rogues” was a secret language which was formerly used by thieves, beggars and hustlers of various kinds in Great Britain and to a lesser extent in other English-speaking countries. It is commonly believed that cant was developed from Romany [6].

Some slang was developed because of a need for secrecy, such as prison slang, believed to be derived from thieves cant. Sometimes the purpose of slang is to cause offence, insults; and sometimes the purpose is to prevent it by substituting a slang word for the offensive one [5].

Slang is also used to create an identity or sense of belonging and a number of occupations have their own slang; most notably the armed forces, referred to as Forces or Service slang; and the construction industry. A dictionary of service slang by J. L. Hunt and A. G. Pringle was published in 1943. It was reprinted in 2008. The introduction acknowledges that slang is an ever-changing language with new slang terms emerging all the time. It also recognises that some service slang has made its way into civilian use. Examples of this include the old naval terms, "Talking bilge" (nonsense) and "A loose cannon" (an unorthodox person with the potential to cause harm) [4].

Slang is not used by the majority of native speakers, and many people consider it vulgar, though quite a few slang phrases have already come into standard usage. Slang contains many obscene and offensive words and phrases. It also has many expressions that are acceptable in informal communication. Slang is highly idiomatic.

Are slangish phrases necessary in your speech? Of course, not. Replace "hit the books" with "study hard", the phrase "hit the road" with the verb

"leave", the phrase "hit the fan" with "cause serious trouble", and the problem is solved. This also means that good knowledge of simple and useful general synonyms for use in different situations should be one of the top priorities for every language learner.

Here is a small list of the most popular slang expression in English:

Cracksman, crook – a thief;

Chicken – a coward;

Idiot box – TV;

In the soup – in trouble;

Jailbait – a minor girl (in connection with which you can get to jail);

Kick up a quarrel – scandal;

Knockout – beautiful, sweet girl;

Lemon – useless thing;

Let Down – break off, strike;

Loudmouth - talker;

Make a hit – a success;

Money to burn – a lot of money;

Pick Someone up – to arrest;

Picnic – business, which requires no effort;

See the Light – to understand;

Steer Clear – be kept away.

More is said about the difference between English and American slang, the same words can have very different meanings. In addition, the British often use slang and where its meaning can be understood from the context. Unlike Americans last flashes in communication, not like maneuver, so do not expect them «sorry» said after each sentence. For example, the difference between English and American youth slang Here are some popular words:

Bloody - British used figuratively as stupid Americans live – bloody;

Fancy – England is a whim, fancy, and any other value from the range of "desire". For ordinary Americans is cake.

Grass – both countries direct sense - the grass on the lawn. However, the Englishman could still be called "the secret" (informers), and American – drugs (marijuana).

Pissed – in England – is to be very drunk, but for Americans it merely go off, get out of yourself;

Rubber – Englishman to this erasers (pencil eraser to erase). In America, you can use that word in a drugstore buying condoms;

Shag – is an insult to England – so there called those who play on the audience. In America, it's just a dance. It is most popular among young people following countries: USA, Germany, Switzerland, Austria and Russia.

Table – a striking example of how one and the same word can have completely opposite value in related languages: English to discuss it, but for



Americans the opposite – to move the discussion (delay) [2].

According to research British lexicographer Eric Partridge (1894–1979) people use slang least 14 of the following reasons:

1. For high mood (in playfulness) for "entertainment broadcast."
2. As an exercise in wit, creativity or humor. Reason for this is – the usual self-promotion of his virtuosity).
3. Be different, be new.
4. Be beautiful (or positive, or - as the desire to avoid the lack of taste – negative).
5. To get attention.
6. The escape of clichés or be short.
7. Enrich the language.
8. To give the impression of validity of broadcasting.
9. Reduce might dissipate solemnity, pomp, excessive seriousness conversation.
10. Soften tragedy, facilitate or decorate the inevitable quarrels like.
11. Overwhelming entertain the audience. Or just stay at a conversational level with the audience or topic.
12. Call friendship or intimacy.
13. Show that each belongs to a particular school. Trade, profession, or aristocratic intellectual set, social class, that is, to be "in the subject."
14. To show or prove that someone on the contrary "not in the subject" [3].

Thus, the main reasons people use slang is a desire to assert itself attractive lightness, the frequent lack or desire to use new words as opposed to literary expression, emotion, etc.

The processes by which words are slang, are the same as those through which words change shape or meaning. People change of sounds in words, synthesis, reduction, use of acronyms, metonymy. Senekdoha, exaggeration, borrowing from foreign languages.

Slang is a means of linguistic changes and updates that enriches everyday language.

#### REFERENCES

1. Афонасьева И. В. История и особенности становления английского сленга. [Электронный ресурс]/ Афонасьева И. В. – Режим доступа : <http://aneks.spb.ru/raznoe/istoriia-i-osobennosti-stanovleniia-angliiskogo-slenga.html>.
2. Самарина О. Особенности молодежного жаргона.: [Электронный ресурс] / О. Самарина – Режим доступа : <http://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2016/05/03/osobennosti-molodezhnogo-zhargona>.
3. Сергиенко Е. Английский сленг: тонкости употребления сленговых выражений. [Электронный ресурс] / Е. Сергиенко. – Режим доступа : <http://fb.ru/article/265782/angliyskiy-sleng-tonkosti-upotrebleniya-slengovyih-vyirajeniy>.
4. English Slang. [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://www.english-slang.com/> .

5. Example Articles & Resources. [Електронний ресурс] / Режим доступа : <http://examples.yourdictionary.com>.

6. Simple Thieves' Cant. : [Електронний ресурс] / Режим доступа : <http://www.thievesguild.cc/english-to-thieves-cant>.

*Жукова М. К.*

## **К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ УКРАИНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ**

**Научный руководитель –**  
канд. филол. наук, доцент **Н. М. Маторина**

На современном этапе развития общества Украина является одной из многонациональных стран, на территории которой одновременно функционируют несколько языков (украинский, русский, белорусский, армянский и т. д.). Одной из характерных черт языковой ситуации на Украине является билингвизм (в том числе, украинско-русский). «Билингвизм, определяемый на основе исходного термина *языковая система*, ... представляет собой психический механизм (знания, умения, навыки), позволяющий человеку воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум языковым системам» [7, с. 134]. Создатели «Социолингвистического словаря» определяют билингвизм, или двуязычие, как «владение, наряду со своим родным языком, еще одним языком в пределах, обеспечивающих общение с представителями другого этноса в одной или более сферах коммуникации, а также практику использования двух языков в одном языковом сообществе» [9, с. 31].

Итак, поговорим о существовании украинско-русского и русско-украинского двуязычия на территории нашего государства. Тем более, что в последнее время некоторые лингвисты рассматривают русский язык как полинациональный, *то есть «имеющий несколько центров развития, в которых формируются так называемые национальные варианты с собственными нормами, собственными языковыми процессами и с равноправным статусом»* [8, с. 32].

На сегодняшний день, в эпоху глобализации, вопрос взаимодействия языков является наиболее актуальным, поскольку постепенно стирающиеся границы между государствами влияют не только на политическую и экономическую сферы, а также и на языковую ситуацию этих стран. Одновременно функционирующие на одной территории языки склонны не просто к взаимодействию, а к смешиванию и «растворению» друг в друге.

С понятием билингвизма тесно связано понятие интерференции. Согласно определению Большого энциклопедического словаря, *интерференция – это «взаимодействие языковых систем в условиях*

двуязычия, складывающееся либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [1, с. 197].

Проблема изучения взаимодействия русского и украинского языков представлена в трудах таких языковедов: И. К. Белодеда, Ю. Д. Дешериева, М. А. Жовтобрюха, Г. П. Ижакевич, М. И. Исаева и др. Большой вклад в исследование данной проблемы внесли такие известные лингвисты, как И. А. Бодуэн де Куртене, В. А. Богородицкий, Е. Д. Поливанов, Л. В. Щерба.

О. Швейцер вводит понятие «диглосии», отделяя его от понятия «билингвизм». По его мнению, билингвизм – два языка, которые существуют параллельно, а диглосия – взаимодействие двух разновидностей одного языка [11, с. 8–22].

Труд У. Вайнрайха «Языковые контакты» является одним из популярных современных трудов, в котором поднимается тема взаимодействия и контактов двух языков. Двуязычием автор называет практику параллельного использования языков.

Первоначально взаимодействие различных языков рассматривалось как позитивное явление. Считалось, что явления, проникающие из одного языка в другой, обогащают контактирующие языки. Так, например, в русский язык из украинского пришли такие слова: *хлопцы, горилка, галушки, гопак, борщ, бублик, сырник* и т. д. Позже более пристальное внимание стали уделять интерференции – отрицательному переносу, который происходит на фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом языковых уровнях.

Было замечено, что помимо «усвоения определенных лексических элементов, усиливающих выразительные возможности языков» [4, с. 158], формируется ненормированная устная речь. Примером такой отрицательного влияния может служить употребление в русском языке слова «вербА» с ударением на последний слог. Нормативным считается произношение с ударением на первом слоге, т. е. «вЕрба». Нарушение орфоэпических норм является результатом влияния украинского языка.

Сравните:

вЕрба (рус.) – вербА (укр.)

Другой пример нарушения норм орфоэпии: произношение слова «апОстроф» со вторым ударным слогом, как это принято в украинском языке.

Сравните:

апострОф (рус.) – апОстроф или (реже) апострОф (укр.)

Отметим еще ряд слов, которые подверглись интерференции на акцентологическом уровне: знамЕние (ударение на второй слог), закупорИть (ударение на третий слог), икОнопись (ударение на второй

слог), крапИВА (ударение на последний слог), осоКА (ударение на последний слог), слиВОВый (ударение на второй слог), черпАТЬ (ударение на второй слог). Ниже приводим варианты нормативного употребления данных слов.

Сравните:

знаМение (рус.) – знамЕння (укр.)

закУпорить (рус.) – закУпОрити (укр.)

Иконопись (рус.) – ікОнопис (укр.)

крапИва (рус.) – кропИВА (укр.)

осоКА (рус.) – осоКА (укр.)

слиВОВый (рус.) – слиВОВий (укр.)

чЕрпать (рус.) – черпАти (укр.)

В некоторых случаях наблюдается тенденция «подведения под норму» слов с ударением, заимствованным из украинского языка. Таким образом, в словарях появляются слова с двойным, вариантным, ударением. Единственными словарями, в которых указывается лишь одно ударение, являются словари ударений для дикторов радио и телевидения [1; 5 и др.].

По мнению Л. Масенко, существование двух языков в одной стране приводит либо к слиянию этих языков в одно целое и, как результат, переход к одноязычию, либо к разделению государства на части по языковому принципу [10, с. 32].

Проблема билингвизма как в Украине, так и в других странах, была и остается многоаспектной. Языки не перестают развиваться и взаимодействовать друг с другом, поэтому исследования явлений украинско-русского и русско-украинского двуязычия и связанных с этим проблем интерференции являются перспективными для современной науки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Агенко Ф. Л. Словарь ударений для работников радио и телевидения. – 5-е изд., переработ. и доп. / Ф. Л. Агенко, М. В. Зарва. – М. : Русский язык, 1984. – 810 с.
2. Базиев А. Т. Язык и нация / А. Т. Базиев, М. И. Исаев. – М. : Наука, 1973. – 248 с.
3. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
4. Вайнрайх У. Языковые контакты / У. Вайнрайх. – К. : Вища школа, 1979. – 264 с.
5. Введенская Л. А. Словарь ударений для дикторов радио и телевидения / Л. А. Введенская. – М. : «МарТ», 2003. – 352 с.
6. Вербицкая Л. А. Давайте говорить правильно! Трудности современного русского произношения и ударения : краткий словарь-справочник / Л. А. Вербицкая. – М., 2003. – 160 с.
7. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – М. : Издательство Московского университета, 1969. – 224 с.

8. Журавлева Е. А. Вариативность как основной признак мировых языков / Е. А. Журавлева // Георусистика. Первое приближение : сб. науч. ст. / под ред. А. Н. Рудякова. – Симферополь : Антиква, 2010. – С. 29–39.

9. Кожемякина В. А. Словарь социолингвистических терминов / В. А. Кожемякина, Н. Г. Колесник, Т. Б. Крючкова, О. С. Парфенова, Ю. В. Трушкова. – М. : Институт языкознания РАН, 2006. – 312 с.

10. Масенко Л. Мова і політика / Л. Масенко. – К. : Соняшник, 1999. – 101 с.

11. Швейцер А. Д. Социолингвистика / А. Д. Швейцер // Лингвистический энциклопедический словарь / ред. В. Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – С. 481–482.

12. [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AF%D0%B7%D1%8B%D0%BA%D0%B8\\_%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D0%B8%D0%BD%D1%8B](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AF%D0%B7%D1%8B%D0%BA%D0%B8_%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D0%B8%D0%BD%D1%8B)

*Зеніна І. О., Лубинець А. В.*

## РЕЧЕННЯ З ОДНОРІДНИМИ ЧЛЕНАМИ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Однорідні члени речення (die gleichartigen Satzglieder) – це такі члени речення, які виконують однакові синтаксичні функції і об'єднуються однаковими синтаксичними відношеннями до одного й того самого члена речення. В одному реченні може бути два або кілька рядів однорідних членів [4, с. 235].

Їх роль в реченні різноманітна: вони можуть вказувати на перерахування або чергування дій, предметів, їх ознак, будь-яких явищ, подій, на враження від того, що відбувається навколо. Іноді вони виступають засобом виразності.

Однорідні члени речення в німецькій мові з'єднуються між собою:

А) асиндетично, тобто без сполучників, тільки за допомогою інтонації. На письмі такі однорідні члени відокремлюються комами;

*Lebensfreude, Schaffenskraft, Liebe zur Heimat sprach aus den Bilden* (W. Bredel).

*Das Volk tanzt, singt, feiert, seine eigene Größe.* (St. Hermlin).

Б) за допомогою сурядних сполучників: *und, wie, sowie, sowohl... als auch, nicht nur ...sondern auch, weder ... noch, teils... teils, bald ... bald:*

*Neben mir lachte und klatschte Billi* (W. Langraf).

*Er kummerte sich weder um Shelder noch um mich* (G. Krupkat).

В) полісендетично, тобто за допомогою сурядних сполучників, які повторюються з кожним однорідним членом:

*Wir haben freundliche und beschäftigte, und eilige Leute getroffen* (J. Laabs).

*Die Kriegskommissare haben bald Übersetzer, bald Intendanten, bald Kommandeure, bald Soldaten zu sein* (B. Uhse).

Однорідними можуть бути підмети, присудки, додатки, обставини, означення та предикативні означення.

Однорідні члени речення виражаються однойменними частинами

мови та однаковими граматичними формами, проте вони можуть виражатися різними частинами мови у різних граматичних формах:

*Grimaldi und er sind Freunde...*(J. W. Goethe)

*Hochatmet, pochenden Herzens trat sie einige Schritte zurück...*(M. Ebner-Eschenbach)

Die Frau dieses nordischen Mannes war *braun und von zartem Gliederbau...*(Th. Storm)

Однорідні члени речення часто при собі мають пояснювальні слова:

*Da rennt sie und stolpert vor Freunde* und schlägt an der Schwelle fast hin und ist auch gleich wieder zurück (M. Neumann).

So wie ihre eigene Tracht hatten die Majos und die Majas *ihre eigenen Sitten, ihre eigene Philosophie, ihre eigene Sprache.* (L. Feuchtwanger)

До однорідних членів речення, виражених іменником, часто відносяться різні детермінанти (артиклі, займенники, прийменники, числівники). Якщо ці детермінанти збігаються формою, то звичайно лише один з них вживається з першим однорідним членом.

*Die Wünche, Pläne, Hoffungen* eines halben Lebens mit einemmal vernichtet....! (W. Joho)

Проте однаковий за граматичною формою детермінант може повторюватися з кожним однорідним членом речення:

*Mein Vater und mein älterer Bruder* waren Transportarbeiter. (A. Seghers).

Er spürte plötzlich ganz stark *den Sonntag, den Kaffeegeruch, den Frieden* der Familie. (A. Seghers)

Якщо кілька однорідних присудків мають однакову змінювану частину (допоміжне дієслово, модальне дієслово, дієслово-зв'язку), вона вживається тільки один раз:

*Ich habe* meine Pflicht *getan* und euch *gewartet*. (F. Huch)

Der Schneider *soll* dir daraus einen Winterrock *machen* und mir die Rechnung *schicken*. (M. Ebner-Eschenbach)

Не всі члени речення, які відносяться до спільного для них слова і відповідають на те саме питання, бувають однорідними. Так, наприклад, кілька обставин відносяться до того самого присудка, відповідають на те саме питання, але одні з них мають вужче значення, а інші – загальніше: *gestern abends um 10 Uhr*. Такі обставини неоднорідні. Неоднорідні члени речення, які відносяться до одного й того самого слова, відповідають на те саме питання, комами не відокремлюються:

*Ich möchte wohl in einem großen steinernen Schloß* wohnen. (Brüder Grimm) [4, с. 235–236].

В кожній мові існують свої правила розстанови розділових знаків. Їх використовують для виділення межі речень або його частин. Вони роблять текст більш доступним для огляду і зрозумілим. Так в німецькій

мові, як і в українській, в кінці розповідного речення ставиться крапка, в кінці питального - знак питання; в кінці окличного або спонукального речення, а також часто після звернення ставиться знак оклику. В середині речення можуть з'являтися інші знаки пунктуації: кома, крапка з комою, тире, двокрапка, дужки. Найчастіше кома відокремлює однорідні члени речення або частини складного речення один від одного. Якщо за сказаним слідує будь-які пояснення, потрібно поставити двокрапку. Якщо ж відбувається швидка зміна подій, дійових осіб, то необхідно поставити тире.

Для введення прямої мови або приведення цитат використовуються лапки. При опусканні будь-якої частини тексту прийнято використовувати три крапки. Не слід також забувати ставити крапку після порядкових числівників і скорочень.

У німецькій мові, так само як і в українській, однорідні члени речення, що зустрічаються без союзу, відокремлюються комами. Якщо ж однорідні члени речення або частини складносурядного речення з'єднані за допомогою союзу, то пунктуація залежить від того, який саме союз вжито в реченні.

Перед союзами *aber, doch, jedoch, sondern* завжди ставиться кома. Наприклад:

Das Wetter war sonnig, *aber* kalt.

Sie fährt Rad nicht nur bei gutem, *sondern* auch bei schlechtem Wetter.

Якщо однорідні члени речення або частини складносурядного речення з'єднані за допомогою *als, und, oder, beziehungsweise, sowie, wie, entweder ... oder ... sowohl ... als auch ... weder ... noch ...* то кома не ставиться. Наприклад:

Das Wetter war schlecht \_ und wir blieben zu Hause \_ und spielten den ganzen Tag Schach.

Er hat versprochen \_ sowohl der Mutter zu helfen\_ als auch den Freund zu besuchen.

Die Kinder haben\_ weder mit der Mutter gesprochen \_ noch der Lehrerin alles erklärt.

Das ging schneller \_ als erwartet. Er kam \_ wie am Vortage auch heute zu spät.

Перед цими союзами можна поставити кому, якщо це робить більш зрозумілим розподіл усього речення. Наприклад:

Er traf sich mit seiner Schwester, und deren Freundin war auch dabei. (Якщо не буде цієї коми, то читач прочитає і зрозуміє наступне: Er traf sich mit seiner Schwester und deren Freundin ...) [3, с. 19].

Отже, в німецькій мові однорідні члени речення з'єднуються між собою асиндетично, за допомогою сурядних сполучників, полісиндетично. Однорідними можуть бути підмети, присудки, додатки, обставини,

означення та предикативні означення. Їх використовують для конкретизації та влучності опису предметів або явищ, урізноманітнення ознак типових реалій.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Грамматика немецкого языка / [М. Г. Арсеньева, Е. В. Гасилевич, А. А. Замбжицкая и др.]. – М. : Изд. лит. на иностр. яз., 1960. – 436 с.
2. Нарустранг Е. В. Практическая грамматика немецкого языка : учебное пособие / Нарустранг Е. В. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 368 с.
3. Россихина Н. Г. Новые правила правописания немецкого языка. Справочное пособие / Н. Г. Россихина, Е. С. Ульянова. – М. : ЧеРо, 1999. – 112 с.
4. Смеречанський Р. І. Довідник з граматики німецької мови : довідк. вид. / Смеречанський Р. І. – К. : Рад.шк., 1989. – 304 с.

*Кандиба Г. А., Слабоуз В. В.*

### **ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНИХ МЕТОДИК ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Життя людини – це постійні зміни, а успіх – це ті зміни, що призводять до кращого. Все у Всесвіті прагне розвитку та вдосконалення, і людська діяльність – не виняток. З часів виокремлення навчання та виховання як самостійної галузі на шляху створення всебічно розвиненої особистості минуло декілька тисячоліть, але тенденцію до покращення якості освіти можна спостерігати і у сучасному суспільстві.

Завданням системи освіти України є формування особистості учня, розвиток його здібностей і обдарувань, наукового світогляду; виховання громадянина України та розвиток в ньому свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів. Для досягнення цієї мети доцільно залучити не лише класичні постулати відомих педагогів, таких як Й. Песталоцці, Я. Коменський, В. Сухомлинський, А. Макаренко, але й сучасні розробки, які дадуть змогу підготувати учня до життя у модернізованому суспільстві ХХІ століття. Саме тому дослідження спрямоване на пошук сучасних методик викладання. Також англійська мова сьогодні вважається мовою інтернаціональною, а вільне володіння нею розвиває інтелектуальні здібності особистості, робить можливим спілкування між людьми різних національностей та дає безліч можливостей для кар'єрного зросту. Тому навчання англійської є необхідною складовою програми освіти для учнів середніх навчальних закладів. Завдяки інтенсивному розвитку кори великих півкуль головного мозку дітей у віці 7–13 років процес навчання стає найефективнішим саме у цей період. В учнів молодшого та середнього



шкільного віку спостерігається високий рівень активності розумової діяльності, сплески активізації сприйняття, уваги та пам'яті. Цими факторами зумовлена *актуальність* обраної теми.

*Метою* даного дослідження є виявлення найбільш ефективної методики викладання англійської мови для вікової категорії учнів середніх навчальних закладів.

*Завдання* дослідження: охарактеризувати та проаналізувати класичні та сучасні методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах, виявити недоліки та переваги кожної з них, запропонувати найбільш ефективну методику для вирішення даної проблеми.

Перша дефініція поняття «методика» належить Є. М. Риту, який писав: «методика викладання іноземних мов являє собою практичне застосування порівняльного мовознавства». В освітній сфері 30-х років ХХ століття іноземна мова не існувала як самостійний навчальний предмет, що дало поштовх до початку розробки системи методів її дослідження. На початку 40-х рр. методика розглядалася як похідна педагогіки, але згодом вона виокремлюється і визнається наукою, яка має свої закономірності і свої методи дослідження. Сучасні дослідники визначають методику як науку, що досліджує цілі і зміст, закономірності, засоби, прийоми, методи і системи навчання, а також вивчає процеси навчання і виховання на матеріалі іноземної мови.

Та ефективному навчанню іноземним мовам перешкоджав не лише брак методик, але і проблема методу. Першим методом, який широко використовувався на початку ХХ ст., був так званий «прямий» або «натуральний» метод. Він базується на асоціативному запам'ятовуванні, тобто в його основу закладено категорію «поняття – предмет». Західна педагогіка використовувала на той час мішаний метод, появи якого у слов'янській культурі передував порівняльний метод, запропонований Л. В. Щербою. У сутності даного методу лежить порівняння засобів рідної мови з засобами іноземної. На базі принципів прямого та порівняльного методів виникає мішаний метод. З часом вимоги до володіння англійською мовою змінюється, і перед лінгвістами та педагогами гостро постає питання докорінно нового методу викладання. Так було здійснено перехід до комунікативного методу, у межах якого поширилися такі методики, як комунікативна, проектна, інтенсивна і діяльнісна. Тож на даному етапі розвитку методики навчання англійської мови вирішальну роль відіграють комунікативно-орієнтовані концепції, засновані на комунікації та творчості учнів.

*Метою* вивчення іноземної мови сьогодні є не знання окремих одиниць мови, а «занурення» учня в іншомовну культуру. Це спричинило необхідність створення нової методичної системи, яка могла б забезпечити

досягнення цієї мети найбільш ефективним та раціональним способом. Колектив кафедри іноземних мов Липецького державного педагогічного інституту протягом ряду років проводив розробку принципів *комунікативної методики*.

Головний її принцип полягає у використанні учнями лексичних одиниць і граматичних конструкцій у мовленні, як усному, так і писемному. Необхідною умовою для успішного впровадження даної методики є проведення уроку виключно англійською мовою або з мінімальним використанням рідної для учнів мови. У ході навчального процесу учитель лише спрямовує учнів: задає комунікативну ситуацію згідно з темою, яка вивчається, ставить відповідні запитання, аналізує помилки кожного окремого школяра, що дає змогу більш чітко організувати роботу з їх подолання.

Практика використання комунікативної методики доводить, що дана методика забезпечує не тільки засвоєння іноземної мови як засобу спілкування, але і становлення всебічно розвиненої особистості учня. Комунікативний метод став основою для створення підручників з англійської мови в середній школі.

До структури комунікативного методу входять пізнавальний, розвивальний та навчальний аспекти, які спрямовані на виховання учня. Ефективність комунікативної методики залежить від дотримання певних принципів: 1) принцип оволодіння всіма аспектами іншомовної культури через спілкування; 2) принцип взаємопов'язаного навчання аспектам іншомовної культури; 3) принцип моделювання змісту аспектів іншомовної культури; 4) принцип системності в організації навчання іноземним мовам; 5) принцип індивідуалізації в оволодінні іноземною мовою; 6) принцип розвитку мовленнєво-розумової діяльності та самостійності учнів у оволодінні іноземною мовою; 7) принцип функціональності у навчанні іноземної мови; 8) принцип новизни у навчанні іноземним мовам.

Проектна культура – це та загальна формула, в якій реалізується мистецтво планування, винаходу, творення, виконання і оформлення і яка визначається як проектування. Опановуючи культуру проектування, учень привчається творчо мислити, самостійно плануючи свої дії, прогнозуючи можливі варіанти вирішення поставлених перед ним завдань, реалізуючи засвоєні засоби та способи роботи. *Проектна методика* активно включається в навчання іноземним мовам.

Основними методичними принципами, що мають концептуальне значення для проектно-методики, є: 1) принцип свідомості (опора учнів на систему граматичних правил, робота над якими вибудовується у вигляді роботи з таблицями); 2) принцип доступності (при побудові курсу навчання за проектною методикою розглядаються значущі для учня

питання і проблеми); 3) принцип активності у проектній методиці (ґрунтується не тільки на зовнішній (активна мовленнєва діяльність), але і на внутрішній активності, що проявляється при роботі над проектами); 4) принцип комунікативності (забезпечує спілкування між учасниками групи в ході підготовки проектів, а також з викладачами інших груп); 5) принцип систематичності (матеріал поділяється на теми та підтеми, кожен з передбачених циклів розрахований на певну кількість годин); 6) принцип самостійності (проект – це самостійно планована і реалізована учнями робота, в якій мовне спілкування вплетене в інтелектуально-емоційний контекст іншої діяльності (гри, подорожі тощо). Робота над проектом ведеться самостійно або в групі з іншими учнями).

Принципи проектної методики тісно взаємопов'язані і дуже важливі. Дана методика привчає учнів творчо мислити, самостійно планувати свої дії, варіанти вирішення поставлених перед ним завдань, а принципи, на яких базується дана методика, роблять навчання за даною методикою можливим для будь-якого вікового контингенту.

Принципи *інтенсивної методики* навчання забезпечують чіткий взаємозв'язок навчального предмета та навчальної діяльності і тим самим сприяє ефективній реалізації цілей навчання. Він ґрунтується на наступних принципах: 1) принцип колективної взаємодії; 2) принцип особистісно-орієнтованого спілкування; 3) принцип ролєвої організації навчально-виховного процесу; 4) принцип сконцентрованості в організації навчального матеріалу і навчального процесу; 5) принцип багатофункціональності вправ.

*Діяльнісна методика* навчання англійської мови має своєю основою діяльнісну концепцію навчання, представлену теорією поетапного формування розумових дій. Робота щодо розробки даної методики велася під керівництвом професора П. Я. Гальперіна і доцента В. І. Ільєсова. Діяльнісна методика співвідносна з діяльнісним підходом, в основі якого лежить ідея про активність пізнає об'єкта, про навчання як активної, свідомої, творчої діяльності. Дана методика передбачає навчання спілкуванню в єдності всіх його функцій: регулятивної, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної та етикетної.

Принципи діяльнісної методики: 1) принцип необхідності логічного мислення; 2) принцип активності; 3) принцип первинного оволодіння мовними засобами; 4) принцип використання мовно-комунікативних одиниць.

Як видно з усього перерахованого вище, діяльнісна методика має ряд специфічних засобів, тобто не може використовуватися для учнів на початковому рівні навчання.

Отже, ми розглянули чотири методики та ряд методів викладання англійської мови. В основі цих методик лежить принцип активної

комунікації, який реалізується за допомогою створення різних ситуацій. Основною вимогою атмосфера взаєморозуміння та активної взаємодії учнів. Ще одним значним моментом описаних методик є створення додаткової мотивації, що забезпечує підвищену зацікавленість учнів в процесі навчання. Також слід згадати те, що в сучасних методах велику роль грає самостійна пізнавальна діяльність учнів. Але незважаючи на вагому кількість схожих рис даних методик, вони мають ряд особливостей, що виокремлює їх як самостійні методики у методології. Необхідно відзначити, що для отримання максимальної результативності навчання англійської мови за певною методикою слід орієнтуватися на вік, здібності, інтереси і психологічні особливості учнів. Щодо практичного застосування методів, найкращого результату на сьогоднішній день можна досягти тільки завдяки інтеграції кількох методик, об'єднання їх найкращих сторін. На даний момент не існує універсального методу, адже ефективність того або іншого методу залежить від багатьох факторів. На сучасному етапі розвитку методики відбувається утворення комплексного методу, якому притаманні найефективніші елементи різних методів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Денисова Л. Г. Место интенсивной методики в системе обучения иностранным языкам в средней школе / Л. Г. Денисова // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 4. – С. 6 – 12.
2. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : МГУ, 1986. – 175 с.
3. Комарова А. И. Язык для специальных целей : теория и методика / А. И. Комарова. – М. : Высш. шк., 1996. – С. 64 – 135.
4. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: учебное пособие для студ. филолог, спец. в вузе / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш. шк., 1981. – 159 с.
5. Миролубов А. А. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. А. Миролубова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. – М. : Просвещение, 1967. – 506 с.
6. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
7. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
8. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.
9. Пассов Е. И. Цели обучения ИЯ на современном этапе общества / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. С. Коростелев // Общая методика обучения ИЯ : Хрестоматия. Сост. Леонтьев А. А. – М. : Рус.яз., 1991. – 360 с.
10. Рогова Г. В. М. Английский язык за два года / Г. В. Рогова, Ф. М. Рожкова. – М. : Просвещение, 1978. – 383 с.

Климко Н. С., Савченко Е. В.

## ПОДЛЕЖАЩЕЕ И СПОСОБЫ ЕГО ВЫРАЖЕНИЯ (лингводидактический аспект)

Тезисы состоят из двух частей: в первой части представлены теоретические сведения о подлежащем [2; 4], в практической части (II) – задания для формирования навыков нахождения подлежащих в тексте [1; 3].

I. В современной лингвистике существует много определений подлежащего, однако не одно из них не является абсолютно точным. В школьной традиции подлежащее – это главный член предложения, который связан со сказуемым и отвечает на вопросы *кто? что?*

Главные свойства подлежащего:

– обозначает предмет речи, соответственно субъект мысли; причем предмет речи должен пониматься широко (то, о чем говорится в предложении); носитель предикативного признака;

– грамматически независимый главный член предложения;

– как правило, выражается именем существительным в форме именительного падежа;

– чаще всего предшествует сказуемому;

– чаще соответствует теме (т. е. данному).

Принято делить подлежащие на две группы: номинативные и инфинитивные.

Номинативные подлежащие все в какой-либо степени уподобляются имени существительному в именительном падеже. Им свойственны предметное значение и независимая форма. Здесь сразу следует оговориться, что иногда в качестве подлежащего используются слова, лишенные названных признаков: а) слова, лишенные предметного и вообще номинативного значения, которые употребляются в позиции подлежащего в специальных текстах: *С является предлогом*; б) имена в косвенных падежах, занимающие позицию подлежащего: *Синих является формой родительного падежа*; в) предикативные единицы, занимающие позицию подлежащего: *«Я помню чудное мгновенье...» – мое любимое стихотворение Пушкина; «Урожай в закрома» стало девизом этой уборочной.*

Подробнее опишем способы выражения номинативных подлежащих.

1. В большинстве случаев основным морфологическим средством выражения подлежащего является имя существительное в исходной форме. В принципе любое имя существительное должно быть подлежащим, однако некоторые существительные оценочного типа (*лоботряс, недотрога, зануда*) чаще выступают в роли сказуемого.

2. Местоимения, соотносимые с именами существительными (личные, неопределенные, отрицательные, вопросительные, относительные). *Я помню чудное мгновенье* (Пушкин). *Никто не хотел умирать*. (Симонов). *Кто не проклинал станционных смотрителей* (Пушкин).

3. Прилагательные, причастия, количественные числительные, которые в позиции подлежащего субстантивируются и называют предмет по признаку или опредмеченный признак: *Провожающие должны удалиться из вагонов. Серое еще раз мелькнуло в окне и навсегда исчезло. Пятнадцать не делится на два*.

4. В роли подлежащего способны выступать неизменяемые части речи – наречия, союзы, частицы, междометия. При этом они приобретают предметное значение и могут иметь при себе определения: *Завтра приблизилось неумолимо. Это «если бы», отнесенное им к прошедшему, сбылось* (Тургенев). *Далече грянуло «ура!»* (Пушкин).

5. В роли подлежащего могут использоваться синтаксически несвободные словосочетания:

а) существительное количественного значения в сочетании с существительным в форме родительного падежа (или субстантивированное слово); господствующий член со значением числа, меры, совокупности, объёма и т. п.: *Две девушки еще долго оставались на перроне. Несколько станций уже остались позади. У прилавка собралась уже куча народу*;

б) словосочетания со значением избирательности (существительное в форме родительного падежа с предлогом *из* + местоимение или числительное в роли господствующего члена): *Кто-то из студентов вышел. Каждый из них по-своему прав*;

в) словосочетания со значением неопределенности, состоящие из господствующего члена – неопределенного местоимения и зависимого члена – прилагательного, причастия, порядкового числительного, местоимения-прилагательного: *Что-то праздничное чувствовалось вокруг*;

г) словосочетания с существительным, имеющим значение количества, меры, объёма, совокупности (*куча, толпа, груда, вереница, стая, ватага* и т. д.);

д) семантически неделимые метафорические словосочетания со сравнительно-оценочным значением господствующего члена – существительного: *Волны запахов сгущались над городом* (Паустовский);

е) словосочетания со значением совместности, состоящие из существительного или местоимения в форме именительного падежа и формы творительного падежа с предлогом *с*: *Мать с отцом слушали его внимательно*. В случае если сказуемое имеет форму единственного числа, то подлежащее только слово в форме именительного падежа: *Старик со*

*старухой шел по дороге.*

Особо следует сказать о конструкциях, где позицию подлежащего занимает существительное в форме родительного падежа, а сказуемого – слово с количественной семантикой: *Людей в аудитории было немного*. В таких предложениях выделяют генитивное подлежащее (*Народу набилось*). Эти подлежащие нельзя ставить в один ряд с номинативным, тем более что указанные конструкции могут рассматриваться как в качестве модификаций номинативно-подлежащего двусоставного предложения: *Много народа набилось в аудиторию*.

В качестве подлежащего может выступать инфинитив, который при этом не получает предметного значения, не может иметь при себе определений: *Любить иных – тяжелый крест* (Пастернак). Это так называемое инфинитивное подлежащее. В двусоставных предложениях с инфинитивным подлежащим выражается отношение «признак–признак» (т. е. независимый признак – потенциальное действие – и его характеристика или оценка): *Учиться – дело трудное*.

Структурные разновидности инфинитивного подлежащего.

В русском языке имеются две структурные разновидности инфинитивного подлежащего – собственно-инфинитивное и инфинитивно-именное (составное).

1. Важно заметить, что для собственно инфинитивного подлежащего характерно совмещение обоих элементов грамматической формы в одной лексической (или лексикализованной) единице: значение предикативно определяемого независимого действия опирается на морфологическую природу инфинитива, а грамматическая независимость подлежащего выражается с помощью формального показателя инфинитива.

Собственно инфинитивное подлежащее проявляется в следующих вариантах:

а) в инфинитиве полнозначного глагола, к примеру: *...Видеть Степана было для нее потребностью* (Лесков); *...Ожидать – это тоже предчувствие счастья* (Паустовский); *Ловить в коряжистых местах было очень заманчиво* (Паустовский); б) в форме инфинитива глагольного фразеологизма; например: *Наложить на себя руки – страшный грех...*; в) в форме инфинитива описательного глагольно-именного оборота; к примеру: *Великое дело – принять твердое решение* (Симонов).

В каждом из указанных вариантов грамматической формы два базовых элемента не разделены. Даже в описательном глагольно-именном обороте, который обладает известной аналитичностью, форма инфинитива семантически опустошенного глагола не является только показателем грамматической независимости подлежащего (*принять*), в ней заключено также категориальное значение независимого действия, а название

действия конкретно обозначено с помощью именного компонента (*решение*).

В таких предложениях важную роль играет порядок слов и способ выражения сказуемого. Обычно инфинитив-подлежащее предшествует сказуемому, выраженному словом категории состояния или существительным. При сказуемом СКС такой порядок следования главных членов предложения практически единственно возможный: *Уйти было невозможно. – Невозможно было уйти*. В случае если сказуемое выражено именем существительным, то инфинитивное подлежащее может помещаться в позиции после паузы, однако такой порядок ощущается носителем языка как инверсионный: *Большое удовольствие – жить на земле* (Горький) – *Жить на земле – большое удовольствие* (прямой порядок).

2. Составное (инфинитивно-именное) подлежащее является двухкомпонентным. Каждому компоненту присущи свои функции. Инфинитивный компонент указывает на самостоятельный, не зависимый характер заключенного в подлежащем признака («предикативно определяемого») и выражает грамматически независимое положение подлежащего в предложении. Именной компонент называет признак: *Эта важность! Быть супругом вовсе не трудно* (Чехов).

Глагольный компонент составного подлежащего выполняет служебные, вспомогательные функции. Сам он не может выступить в роли самостоятельного подлежащего, так как представлен формой инфинитива глаголов-связок, т. е. глаголов с грамматикализованным лексическим значением. Помимо указанных элементов грамматической формы подлежащего, инфинитив-«связка» вносит добавочные оттенки: констатации наличия независимого признака (*быть*), указания на возникновение признака (*стать, сделаться*), на его обнаружение (*оказаться*), мнимость (*казаться*) и т. п. К примеру: *Быть влюбленным – славно!* (Горький); *Стать пиком было интересно* (из газеты); *Показаться смешной – это наш общий недуг, в жертву которому мы готовы принести все* (Мамин-Сибиряк). Именной компонент составного подлежащего, имеющий форму творительного падежа, выражает грамматическое значение признака (не действия!) и его вещественное содержание, форма творительного падежа является показателем грамматических отношений именного и инфинитивного (вспомогательного) компонентов. Именной компонент должен быть существительным, прилагательным, причастием, реже – местоимением; к примеру: *Учителем быть более чем почетно* (из газеты); *Быть нелюбимой и несчастной – как это интересно*. (Чехов); *Ведь быть изгнанным из когорты покупателей – истинное несчастье* (из газеты); *Быть таким, как Рахметов, стало девизом его жизни* (Кружков).



Категориальные значения вышеуказанных частей речи в составном подлежащем функционально преобразуются. Предметность существительного с помощью инфинитивного вспомогательного компонента оформляется в предложении как синтаксическое значение независимого признака. Значение признака (качества, свойства), присущее согласуемым словам (прилагательным и подлежащим), также меняется – отрывается от предмета и с помощью инфинитива связочного глагола представляется как самостоятельный, независимый, предикативно определяемый признак.

Итак, составное подлежащее отличается от собственно инфинитивного не только по структуре, но и по семантике. В собственно инфинитивном подлежащем выражается независимое действие, в составном – независимое качество, свойство и пр.

*План разбора подлежащего*

1. Найти подлежащее.
2. Указать способ выражения подлежащего:
  - отдельное слово: существительное, прилагательное, местоимение, числительное, причастие в именительном падеже; наречие или другая неизменяемая форма в значении существительного; инфинитив;
  - синтаксически неделимое словосочетание (указать значение и форму главного слова).

*Образец разбора*

*Около полудня обыкновенно появляется множество круглых высоких облаков (Тургенев).*

Подлежащее *множество облаков* выражено синтаксически неделимым (цельным) словосочетанием с количественным значением; главное слово (существительное *множество*) стоит в форме именительного падежа.

**II. Упражнение 1. Спишите предложения. Найдите подлежащее в записанных предложениях.**

1) По вечерам солнце косыми лучами ложится на рожь. (М. Пришвин)

2) Ничто так не передает чистоты человеческих помыслов, как улыбка. (К. Паустовский)

3) Грамоте учиться – все пригодится. (Пословица)

4) Входящие должны предъявить билеты.

**Упражнение 2. Запишите предложения, определите в них, чем выражено подлежащее; затем сделайте морфологический разбор существительного и прилагательного в одном из этих предложений.**

1) Со школьных лет я чувствовал красоту русского языка, его силу и плотность. (К. Паустовский) 2) Ничто нас в жизни не может вышибить из

седла. (К. Симонов) 3) По Северному пути в это лето сновало великое множество судов. (Б. Горбатов) 4) Встречать нас высыпало все население Тихого мыса. (Б. Горбатов) 5) Семеро одного не ждут. (Пословица) 6) Иных уж нет, а те далече... (А. Пушкин) 7) Но – противительный союз. 8) Одиннадцать – нечетное число. 9) Некоторые из присутствующих возмутились. 10) Можно выпить молоко. (Здесь нет подлежащего, это не ошибка)

*Упражнение 3. Составьте с каждым из слов предложение так, чтобы в одном случае они выступали в роли подлежащего, а в другом – в роли второстепенного члена предложения или были частью сказуемого.*

День, ожидающие, учить, смелый.

*Упражнение 4. Определите, чем выражены подлежащие в данных предложениях.*

1. Крестьянский уклад жизни овеян своей поэзией: песни, сказки, легенды пронизывают всю атмосферу повествования о народе. (Ю. Лотман) 2. Зачем притворяешься ты то ветром, то камнем, то птицей? (А. Ахматова) 3. Мы с тобой бестолковые люди... (Н. Некрасов) 4. Вон еще пятьдесят рук вылезают, стирая плесень. (С. Есенин) 5. Не каждый умеет петь. (С. Есенин) 6. Психология «лишнего человека» – это психология человека, все жизненное амплуа которого было нацелено на гибель и который тем не менее не погиб. (Ю. Лотман)

*Упражнение 5. Вместо точек впишите подходящие по смыслу подлежащие. В каком предложении подлежащее могло бы стоять как в форме единственного числа, так и множественного числа?*

1. ... летели на юг бесконечными стаями. 2. С пятиминутным опозданием этот давно нами ожидаемый ... начался. 3. Первой в комнату вошла ... с дочкой. 4. ... с братом появились следом. 5. ... противостоит прекрасному. 6. Мне казалось, что по улице шло ..., а может быть, и больше. 7. ... – значит познавать науки.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Валгина Н. С. Современный русский язык: Синтаксис : учебник. – 4-е изд., испр. / Н. С. Валгина. – М. : Высш. шк., 2003. – 416 с.

2. Розенталь Д. Э. Сборник упражнений по русскому языку с диктантами / Д. Э. Розенталь. – М. : «ОНИКС 21 век», «Мир и Образование», 2004. – 448 с.

3. Розенталь Д. Э. Современный русский язык : учебное пособие для студентов-филологов заочного обучения / Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. – М. : Высшая школа, 1991. – 559 с.

4. Сборник тренировочно-контрольных упражнений по современному русскому языку : Синтаксис / Р. С. Астрина, А. М. Дмитриева, Л. К. Кузнецова и др. – М. : Просвещение, 1980. – 174 с.

## BENDING THE GENDER OF INANIMATE NOUNS

English has three genders for nouns and pronouns: masculine, feminine, and neuter. Generally, the English language uses natural gender rather than grammatical gender – that is, the gender of a word is usually based on its biology. The term “gender” is opposed to the term “sex”. The first term (gender) is a pure grammatical term which deals with the grammatical expression of grammatical gender, i. e. the expression of masculine, feminine and neuter genders. The second word (sex) is used as a common word for both male and female.

Whoever has studied the grammar of the English language has certainly been introduced by the rule that inanimate nouns are expressed through use of the pronoun for male or female gender. However, English has made room for exception and allows certain inanimate nouns, such as *sun, moon, ship, car, bike* (given in no specific order) to acquire metaphorical meaning and to legitimately appear in some contexts as animate nouns turning into male or female pronoun.

Depending on the speaker’s attitude towards the inanimate object, the gender of such nouns becomes changeable, yet not unpredictable. The word personification precisely embodies this feature of the language, since it refers to the vivid transfer of human traits to everyday objects or abstract nouns, hence the gender marked in the specific pronominal forms for males ( he, him, his) or females (she, her, hers) represents the relationship between the person and the object in question. It allows enlargement of the poetic capacity of the language, so while on the one hand in Greek, Latin, French, Italian and German, the noun *cloud, tree, snow* regularly appear in a fixed pronominal gender form, which makes it impossible to ‘draw’ a colorful picture and to reveal the three – dimensional beauty of the object, on the other hand English inanimate are thought to contain a perfect balance between their natural sex and linguistic gender [4, p. 218–221]. In a significant number of cases, even speakers of English tend to express their thoughts in sentences in which the inanimate nouns have become living beings by replacing the neuter gender with male or female gender [1, p. 177].

Teachers of EFL are quite hesitant when faced with teaching this issue. The majority of teachers merely stick to the prescriptive rule about pronominal forms with inanimates, shying away from everyday language. In addition, teacher’s books do not face up to this dilemma. So why not try out activities for gender awareness of pronouns in the classroom and come to conclusions of the influence this issue has on pupils.

The unfixed and flexible nature of the gender of inanimate nouns means that it is not wholly predictable in each and every case, yet research has come to the conclusion that more examples than to tend to stick to a certain gender.

According to the observation of Michael Maittaire, who did research on this topic as early as the beginning of the 18<sup>th</sup> century, “personifications of the usually neuter inanimate nouns of English are influenced by the languages from which we borrow our ideas”. For example, *sea* and *sword* are treated as masculine in English, whereas *city*, *ship* and *tree* are feminine not because they are seen as reflecting the outward characteristics of one sex or the other, but because these are the genders assigned to them in Latin, Greek, French.

In this context, Romaine has added that a noun might belong to the female gender in one language, while in another be classified as male gender, which is not an accurate indicator of how the object changes its characteristics in either language.

During the 17<sup>th</sup> century, in the initial stages of the standardization and purification of the English language by the linguists, even the existence of detailed prescriptive rules for correct use of pronouns of male and female gender was not enough to solve the issue of gender classification of inanimate pronouns. Nevertheless, there was a group of male linguists who elaborated on the topic of gender in their studies, and whose theories from today’s perspective would be questioned. One such example is John Fell, who is quoted by Julia Penelope: “Moral qualities, such as *wisdom*, *truth*, *justice*, *reason*, *virtue*, *religion* are the feminine gender. The fiercer and more disagreeable passions are masculine – the softer and more amiable are feminine. *Mind* is masculine, *soul* feminine. The *sun* is masculine, the *moon* feminine, the *heaven* neuter – the *earth* is feminine.

The existence of the rule that inanimate objects are always followed by the pronoun for neuter gender raises the issue of what seems to be the users’ illogical approach towards the English language when they tolerate the use of the other two pronouns. It has been rightly concluded that, when given the choice, most speakers in such cases do not select the 3<sup>rd</sup> person singular neuter pronoun *it* (and the other derived pronouns), but the marked form for female gender *she* (and the other derived pronouns), when speaking about boats, ships, yachts as well as cars, especially if these inanimates are in their own possession. Therefore the prescriptive rule has been broken and even though it might be called an exception in its own right, it is surely cannot stick to this label for too long since so many speakers are currently employing it in their speech [3, p. 90–101].

### ***Hurricanes***

Inanimates that belong to this group and are worthy to be mentioned are hurricanes – placed here following the far – fetched assumption that hurricanes are considered to share the characteristic of destructiveness with the female sex, hence the names given to them. Lloyd delves into the reasons by explaining that “during World War II military meteorologists reverted to a system of naming, so using the convention of applying ‘she’ to inanimate objects such as vehicles,

hurricanes were given female names”. Further explanation illustrates that in 1979, following the claims of sexism; male names were introduced by the World Meteorological Organization, which continues to oversee the practice of hurricane naming [2, p. 13–14].

Lakoff gives an even more ludicrous suggestion – hurricanes should be renamed *himricanes*, “since the former appellation reflects poorly on women”. This is an example of ridiculous thinking that if truly existent, has distracted and side – tracked people from the more serious problem with the gender issues in the English language.

### ***Ships***

It is not unfamiliar for the speakers of the contemporary English language to employ emotional ‘she’ as a replacement for the 3<sup>rd</sup> person singular neuter pronoun, when speaking or writing about ships, yachts and other vessels. Interestingly, in an article written by Hibberd and Woolock it is stated that a huge and unexpected change will be brought to the English language used in Lloyd’s List, the 276-year-old-publication of the shipping industry which claims to be the world’s oldest daily newspaper – ‘it is to abandon centuries of seafaring tradition by calling all vessels ‘it’ ” [2, p. 15].

### ***Miscellaneous***

One of today’s leading authorities on questions of the English language, David Crystal, writes that there is an abundance of inanimate nouns that are changeable regarding the gender they express (in some occasions it might be male, in some, female), largely depending on the degree of closeness in the animate person-inanimate object relationship. This is absolutely true, and it can be exemplified through the noun ‘*car*’. In cases when our car lets us down we use the pronoun *he*, while more often we are inclined to show it tenderness, which is when we freely employ *she*. In sentence, such as, *She can reach 60 kph in 5 seconds* or *France has increased her exports*, it is clear from the contextual evidence that the speaker of these sentence shows kindness and care towards their car and country, respectively.

So, gender is not as clear-cut as it seems. Research in EFL textbooks for elementary school pupils has shown that the gender of inanimate nouns is depicted only through the 3<sup>rd</sup> person singular neuter pronoun, regardless of all the above-mentioned cases of exceptions. An advisable course would be to fill in higher – grade pupils on the hidden aspect of gender, since at some point they will be curious as to why there are discrepancies in the textbook and the real-life English they hear and read every day. The approach and classroom activities will vary depending on the teacher, but accepting only the traditional views on gender in English pronouns.

### **REFERENCES**

1. Dennis, Baron. Grammar and gender / Baron, Dennis. – USA, Yale : Yale University Press, 1986. – P. 177.

2. Hibberd, Andrew, and Nicola Woolcock. Lloyd's List sinks the tradition of calling ships 'she' / Woolcock Nicola, Andrew and Hibberd // Daily Telegraph. – L., 2008, 21 March. – P. 13–15.

3. Langenfelt, Gosta. She and Her instead of It and Its / Gosta, Langenfelt. – Anglia, 215. – P. 90–101.

4. Talbot, Mary M. Language and Gender : An Introduction / M. Mary, Talbot. – Cambridge, 310. – P. 218–221.

*Коваленко Е. Д., Маторина Н. М.*

**СОСТАВНОЕ ГЛАГОЛЬНОЕ СКАЗУЕМОЕ  
И СПОСОБЫ ЕГО ВЫРАЖЕНИЯ  
(лингводидактический аспект)**

Тезисы состоят из двух частей: в первой части представлены теоретические сведения о составном глагольном сказуемом [2; 4], в практической части (II) – задания для формирования навыков нахождения составных глагольных сказуемых в тексте [1; 3].

I. При установлении типологии сказуемого учитываются основные признаки, связанные с его семантикой и способами формального выражения.

*Семантическим ядром* сказуемого как члена предложения, противопоставленного подлежащему, является *обозначение действия или признака в широком смысле*. В двусоставном предложении именно через сказуемое выражаются основные грамматические значения предложения – объективная модальность и синтаксическое время. Все эти специфические качества сказуемого фокусируются в глагольной форме, которая и является исходным, элементарным типом сказуемого. Однако в речевой действительности возникает необходимость разнообразного варьирования способов выражения сказуемого, поскольку общее значение признака дифференцируется как обозначение действия, состояния, свойства, качества, принадлежности и т. д., оформляемое в определенном временном и модальном плане. Для передачи такого содержания и таких синтаксических значений используются разнообразные комбинации глагольных слов и слов других частей речи. Собственно глаголы оказываются самодостаточными для выражения нужного комплекса значений, другие же части речи обычно сочетаются с глаголами, которые в таком случае несут на себе функцию связок, в результате чего «сказуемая сущность» передается расчлененно: грамматические значения – через глагольную форму, а вещественные – через присвяточный член. Все эти особенности сказуемых и принимаются во внимание при их классификации.

Составное глагольное сказуемое включает в себя основную часть и вспомогательную. Первая содержит смысловую нагрузку и является

инфинитивом, вторая же содержит грамматическое значение. Также вспомогательная часть может наделяться дополнительными оттенками смысла: **Я начал петь**; **Я хочу петь**; **Я боюсь петь**.

Итак, к составным глагольным сказуемым относятся сказуемые, выраженные личной формой глагола и примыкающим к нему инфинитивом. С инфинитивом, в котором заключается вещественное значение, могут сочетаться глаголы, обозначающие начало, продолжение или конец действия, а также модальные глаголы, обозначающие намерение, волеизъявление, способность, предрасположенность, желание и т. д.

К первой группе относятся такие глаголы, как *начать, начинать, стать, приниматься* (в значении «начать»), *продолжать, кончать, прекратить, бросить* (в значении «кончить»).

Ко второй группе – глаголы *хотеть, желать, уметь, мочь, намереваться, ухитряться, разучиться, суметь, готовиться, мечтать, надеяться, бояться* и т. п.

К составным глагольным можно отнести и сказуемые с фразеологизированным сочетанием на месте модального глагола; во второй части такого сказуемого употребляется инфинитив. Например: *гореть желанием видеть, иметь намерение отдохнуть, изъявить согласие приехать, иметь право отвечать* и др.

Вместо модального глагола в составном глагольном сказуемом может употребляться и предикативное прилагательное, к которому примыкает инфинитив. Это прилагательные типа: *рад, горазд, намерен, должен, готов, способен, волен*. Например: *Он готов подождать; Ученик способен выучить все*.

Однако не любое сочетание спрягаемого глагола с инфинитивом является составным глагольным сказуемым! Для того чтобы такое сочетание было составным глагольным сказуемым, должно быть выполнено два условия:

1. Вспомогательный глагол должен быть лексически неполнозначным, то есть его одного (без инфинитива) недостаточно, чтобы понять, о чем идёт речь в предложении.

Ср.: **я начал** – что делать?; **я хочу** – что делать?

Если в сочетании «глагол + инфинитив» глагол знаменательный, то он один является простым глагольным сказуемым, а инфинитив – второстепенный член предложения.

Ср.: **Она присела** (с какой целью?) *отдохнуть*.

2. Действие инфинитива должно относиться к подлежащему (это субъектный инфинитив). Если действие инфинитива относится к другому члену предложения (объектный инфинитив), то инфинитив не входит в состав сказуемого, а является второстепенным членом.

Ср.:

1. **Я хочу петь.** *Хочу петь* – составное глагольное сказуемое (хочу – я, петь **буду** – я).

2. **Я просил её спеть.** *Просил* – простое глагольное сказуемое, *спеть* – дополнение (просил – я, петь будет – она).

Составное глагольное сказуемое может осложняться третьим компонентом. Такие сказуемые принципиально от составных глагольных не отграничиваются и отличаются лишь некоторым наращением смысла. Чаще всего это такие сказуемые, в которых соединяются глагол в личной форме и два зависимых инфинитива. Глаголы в личной форме (те же, что и в сказуемых составных) обозначают начало, продолжение или конец действия или имеют модальные значения. Составным компонентом такого сказуемого может быть и предикативное прилагательное.

Как правило, в трехчленном глагольном сказуемом объединяются глагол модальный и глагол, указывающий на начало, продолжение или конец действия (один из них в форме инфинитива), например: *хотел (хочу) начать заниматься; решил начать лечиться; мог (могу) начать петь; хотел кинуться бежать, да не смог*. На месте глагола в личной форме может быть предикативное прилагательное: *готов начать заниматься; рад бросить курить, да не может; согласен остаться работать*. Отнесение к составным сказуемым объединения глаголов типа *решил начать учиться, обещала прекратить разыскивать* некоторыми лингвистами ставится под сомнение, предлагается расчленить подобное сочетание на два сказуемых: основное и второстепенное инфинитивного типа. Однако к таким трехчленным глагольным сочетаниям надо подходить дифференцированно, т. е. учитывать степень лексической знаменательности глаголов в составе этих сочетаний. Если основное значение сказуемого передается только последним инфинитивом, а первые два глагола обозначают лишь начало, конец, продолжение действия в сочетании со значениями волеизъявления, возможности, невозможности действия, желательности или склонности, то такие сказуемые не следует расчленять, так как в конечном счете они обозначают одно действие или состояние; если же оба глагола-инфинитива в трехчленном сочетании обозначают самостоятельные, раздельно существующие действия, то сказуемым следует считать два первых глагола, а третий – второстепенным членом предложения (обстоятельством или дополнением). Ср.: *решил начать лечиться* и *решил поехать лечиться*. В первом сочетании *решил начать* лексически неполноценно, так как сам процесс назван лишь в третьем глаголе; во втором – оба глагола *поехать* и *лечиться* полнозначны в лексическом отношении: глагол *лечиться* обозначает цель совершения действия, названного самостоятельным сочетанием глаголов *решил поехать* (ср.: *решил поехать в Киев*).



*План разбора составного глагольного сказуемого*

1. Указать тип сказуемого.
2. Указать, чем выражена основная часть (субъектный инфинитив); какое значение имеет вспомогательная часть (фазовое, модальное) и какой формой глагола она выражена.

*Образец разбора*

*Старик опять пустился жевать.*

*Пустился жевать* – составное глагольное сказуемое. Основная часть (*жевать*) выражена субъектным инфинитивом. Вспомогательная часть (*пустился*) имеет фазовое значение и выражена глаголом в прошедшем времени изъявительного наклонения.

**II. Упражнение 1.** Из данных предложений сначала выпишите предложения с простым глагольным сказуемым, затем – с составным глагольным сказуемым.

1. Мартышка вздумала трудиться. (*И. А. Крылов*)
2. Танцующие теснились и толкали друг друга. (*А. И. Куприн*)
3. Пускай они оставят Годунова. (*А. С. Пушкин*)
4. Этак всякий может петь. (*А. П. Чехов*)
5. В одиночестве способен жить не всякий. Червонец был запачкан и в пыли. Шли два приятеля вечернею порой. Герои по правам решили разобраться. (*И. А. Крылов*)
6. Мы расстались большими приятелями. (*А. С. Пушкин*)

**Упражнение 2.** Найдите простые и составные глагольные сказуемые.

Они увидели молодого дворянина, колотившего чем попало слугу. Весь облик незнакомца был примечателен, но первое, что бросалось в глаза, – это его огромный нос. «Что вы себе позволяете?» – строго спросил философ и услышал в ответ: «Я хочу слушать лекции великого Гассенди, а этот хлюст растопырился на моем пути. Но, клянусь своим носом, я буду слушать этого умнейшего человека, даже если мне придется проткнуть шпагой вот этого дурака или кого-нибудь еще!». Голос Гассенди заметно потеплел: «Что ж, возможно, я в состоянии вам помочь. А как вас зовут, молодой человек?» – «Савиньен де Сирано де Бержерак, поэт», – гордо ответил гость. (*А. Л. Цуканов*)

**Упражнение 3.** Найдите составные глагольные сказуемые.

Как я хочу вдохнуть в стихотворенье  
Весь этот мир, меняющий обличье...  
Я боюсь, что слишком поздно  
Стало сниться счастье мне.  
Я не буду спать ночью новогодней,  
Новую тетрадь я начну сегодня.  
Записал я длинный адрес на бумажном лоскутке,

Все никак не мог проститься и листок держал в руке.  
Свет растекся по брусчатке. На ресницы, и на мех,  
И на серые перчатки начал падать мокрый снег.

(А. А. Тарковский)

*Упражнение 4.* Замените простые глагольные сказуемые составными.

Образец: *Девочка заплакала. – Девочка начала плакать.*

Моряк уедет в Севастополь. Поезд прибудет в час дня. Людмила встретила со старым другом. Архитектор закончит проект к Новому году.

*Упражнение 5.* Составьте предложения, в которых данные глаголы выступали бы в роли простых глагольных сказуемых и вспомогательных глаголов в структуре составных глагольных сказуемых.

Образец: *Начать. Учитель начал урок. Ученики начали решать задачу.*

Мочь. Стремиться. Стараться. Продолжать.

*Упражнение 6.* Глагол в неопределенной форме (инфинитив) может быть частью формы будущего времени, а может входить в составное глагольное сказуемое. Как их различить? Проанализируйте примеры и сделайте вывод.

1. Мартышка вздумала трудиться. – Завтра малыши будут трудиться над новыми заданиями. 2. Я буду беспокоиться, если вас долго не будет. – Владимир начинал сильно беспокоиться. 3. Лакей Петрушка стал устраиваться в маленькой передней. – Ты будешь устраиваться на ночлег? 4. Со старыми знакомыми он перестал видеться. – Мы будем видеться с вами всегда.

*Упражнение 7.* В отрывке из повести Н. В. Гоголя «Как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» найдите составные глагольные сказуемые, подчеркните их и определите значение вспомогательных глаголов, склонение, время, лицо, число, вид, переходность и залог. Вставьте пропущенные орфограммы.

Прекрас( )ный человек Иван Иванович! Какой у него дом в Миргороде! Вокруг него со всех сторон навес на дубовых столбах, под навесом везде скамейки. Иван Иванович, когда делается слишком жарко, скинет с себя и бекешу и исподнее, сам останет( )ся в одной рубашке и отдыхает под навесом и глядит, что делает( )ся во дворе и на улице. Какие у него яблони и груши под самыми окнами! Отв\_рите только окно – так ветви и врываю( )тся в комн\_ту. Это все перед домом; а посм\_трели(бы), что у него в саду! Чего там нет! Сливы, вишни, черешни, ог\_родина всякая, подсолнечники, огурц\_, дыни, стручья, даже гумно и кузница.

Прекрас( )ный человек Иван Иванович! Он очень любит дыни. Это его любимое куш\_нье. Как только отобедает и выйдет в одной рубашке

под навес, сейчас пр\_казывает Гапке пр\_нести чернильницу и сам, собственною рукою, сделает надпись над бумажкой с семенами: «Сия дыня с\_едена такого-то числа». Если при этом был какой-нибудь гость, то: «участвовал такой-то».

*Упражнение 8.* Укажите вид сказуемого в предложении.

1) Простое глагольное сказуемое.

2) Составное глагольное сказуемое.

3) Составное именное сказуемое.

- В окрестностях Москвы, в лесу, был разбит лагерь.
- Пришел приказ захватить плацдарм на противоположной стороне реки.
- Вечером с высоких берёз Тетерева начали нырять в снег.
- Перед балконом была большая утоптанная площадка.
- Отправив связного с сообщением, Рябинкин велел бойцам выполнять этот его приказ.
- Без вьючных животных мы не могли тронуться в путь.
- Сюда приезжали директора предприятий договориться о подключении нового цеха, нового дома.
- Я люблю над покосной стоянкою слушать вечером гуд комаров.
- Профессор был заметно взволнован.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Валгина Н. С. Современный русский язык: Синтаксис : учебник. – 4-е изд., испр. / Н. С. Валгина. – М. : Высш. шк., 2003. – 416 с.
2. Розенталь Д. Э. Сборник упражнений по русскому языку с диктантами / Д. Э. Розенталь. – М. : «ОНИКС 21 век», «Мир и Образование», 2004. – 448 с.
3. Розенталь Д. Э. Современный русский язык : учебное пособие для студентов-филологов заочного обучения / Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. – М. : Высшая школа, 1991. – 559 с.
4. Сборник тренировочно-контрольных упражнений по современному русскому языку : Синтаксис / Р. С. Астрина, А. М. Дмитриева, Л. К. Кузнецова и др. – М. : Просвещение, 1980. – 174 с.

*Ковалёва И. В.*

### **НЕОЛОГИЗМЫ И ПРОБЛЕМЫ ИХ ИЗУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

**Научный руководитель –**

**канд. филол. наук, доцент Н. М. Маторина**

За последние годы в связи с развитием науки, культуры, техники, промышленности в словарном составе русского языка произошли изменения, выражающиеся в появлении новых слов и словосочетаний, служащих названиями новых предметов, явлений, понятий. Неологизмы, ставшие единицами языка, со временем входят в словари, отражающие актуальное состояние лексики.

Принадлежность слов к неологизмам является свойством

относительным и историчным, поэтому в определении данного понятия среди ученых нет единого мнения, и именно поэтому одной из проблем неологии является определение термина «неологизм». Согласно Н. М. Шанскому, неологизмы – «новые лексические образования, которые возникают в силу общественной необходимости для обозначения нового предмета или явления, сохраняют ощущение новизны для носителей языка и которые еще не вошли или не входили в общелитературное употребление» [5, с. 158].

По мнению Н. З. Котеловой, первый и основной определитель понятия «неологизм» – конкретизация по параметру «время» [1, с. 14]. Неологизмы – новые слова по отношению к одному из предшествующих временных периодов, т. е. слова, ранее не существовавшие. Второй определитель – конкретизация по параметру «языковое пространство», что связано с изменением состава лексики русского литературного языка в связи с перемещениями слов из одной сферы употребления в другую. Третий определитель относится к терминам «неологизм», «неология»; это конкретизация единиц, оценивающихся со стороны их новизны. Понятие неологизма, согласно внутренней форме и этимологии термина, относится к слову. Термин «неология» может осмысляться и как наука (*logos*) о новом (*нео*), в таком случае он будет годиться для обозначения разнообразных новых явлений в языке: новых свойств у старых слов, изменения стилистической окраски; новых форм словоизменения слова, сочетаемости; новых лексико-грамматических функций слов [1, с. 17]. Четвертый определитель связан с установлением структурных признаков новизны самого слова. Представление о новых словах как о новых, не мотивированных внутренней структурой созвучиях, распространено в среде лингвистов (*газ, кодак*, в новейших пособиях – слово с условной мотивировкой – *лавсан*) [2, с. 54].

Семантические неологизмы по количеству уступают лексическим (*разработка, ноу-хау, лимит*), хотя в 80–90-е гг. XX в. немало слов получили несвойственные им значения. Своеобразие семантических неологизмов состоит в том, что как лексемы они давно известны в языке, но, обновив свое значение, из прежних тематических групп перемещаются в совершенно новые, изменяя при этом лексическую сочетаемость, стилистическую закрепленность, экспрессивную окраску. За счет семантических неологизмов, возникающих на основе нового семантического осмысления слов-историзмов, пополняется активный состав современного языка.

Проблемы описания неологизмов, их создания, а также их типы исследованы и разработаны давно, однако последнее время в языкознании наметился новый подход к изучению неологизмов, заключающийся в «рассмотрении взаимодействия между процессом создания новых слов и

их употреблением в конкретном коммуникативном акте» [3, с. 32]. Системно изучать неологизмы начали сравнительно недавно. Интенсивное пополнение словаря новыми словами, а также активное словопроизводство, отмечающиеся в последнее время, являются факторами бесспорными, а необходимость их лингвистического исследования представляется нам очевидной. Для того чтобы описывать слова и обороты речи, используемые для выражения новых предметов и понятий, был создан словарь неологизмов – один из наиболее подвижных типов лексикографических изданий, активно развивающихся в последние годы.

Долгое время не существовало словарей новых слов, хотя интерес к неологизмам появился давно; еще Петром I был составлен «Лексикон вокабулам новым» – краткий словарь иностранных слов; некоторые из новых слов включил в свой словарь В. И. Даль; наиболее значительным по составу неологизмов стал «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова; еще большее их число вошло в Словарь Ожегова, а потом в МАС и БАС. Толковые словари новизну слова не отмечают, так как обогащение словарного запаса всегда опережает процесс их составления. Потребность в отражении новой лексики советской эпохи стала ощущаться в начале 1920-х гг., что выразилось в появлении в 1924 г. «Словаря советских терминов и наиболее употребительных иностранных слов». Все эти словари представляли собой попытку авторов быстро реагировать на идеологические запросы своего времени изданий разных типов и жанров. В 1971 г. был издан словарь-справочник «Новые слова и значения» (НСЗ-60) под редакцией Н. З. Котеловой и Ю. С. Сорокина, подготовленный по материалам прессы и литературы 1960-х гг., – первый опыт создания подобных словарей, который положил начало лексикографическому описанию русских неологизмов. Словарь содержит следующие разряды слов и значений: а) слова и значения, которых в русском языке не было в период создания толковых словарей: *лазер, морж*; б) слова и значения, не отмеченные ни одним толковым словарем русского языка, начавшие употребляться в последнее время: *аллергия, кинокамера*; слова, появившиеся во время Великой Отечественной войны: *блокадница, вещмешок*; в) слова и значения, ушедшие или уходящие: *студебеккер, свержзезда*. В НСЗ-70 вошло уже около 4500 новых слов, значений и выражений; он охватил материалы картотеки, учитывающей источники прессы и литературы трех лет – 1973–75, и дополнительно – 1976. У многих слов, представленных в первом словаре, в 1970-е гг. появились новые значения. Такого рода материалы, отражая внутренние изменения в новой лексике, демонстрируют системный характер словообразования. Основным условием включения регулярного производного было его отсутствие в материалах предшествующих

периодов и неоднократность употребления.

Третий словарь-справочник «Новые слова и значения» по материалам прессы и литературы 1980-х гг. (СНС-80) вышел в 1997 г. и продолжил регистрировать лексико-семантический прогресс языка за одно десятилетие, он содержал около 6100 слов и 120 идиоматических оборотов. Отражая неологическую реальность второй половины 1980-х гг., словарь показывает коренной перелом в жизни страны. Обобщающий словарь тридцатилетия – «Словарь новых слов русского языка (сер. 50-х – сер. 80-х гг.)» – вышел в 1995 г. и явил собой уникальное издание, представляющее лексические особенности русского языка переходного периода. Этот словарь, включивший 10 тысяч слов и 230 фразеологизмов, обобщил результаты работы лексикографов. Словарь демонстрировал результаты постепенного «распада советского нового языка» [4, с. 124] и продуцирование его отдельных элементов.

В последние годы появилось много словарей актуальной лексики, обнаруживающих черты словарей толковых, иностранных слов и неологизмов. Неологические словари последних лет позволяют увидеть динамику лексикона, выявить фрагменты, отражающие прогресс общества и языка, и те, которые остаются невостребованными в настоящем. Перемены, произошедшие в лексике за последние 12–15 лет XX в., послужили материалом для ряда лексикографических работ – появился «Толковый словарь русского языка конца 20 века. Языковые изменения» под ред. Г. Н. Склярской. Этот словарь – попытка создания модели лексикографического описания языковой динамики, отражает многие сферы жизни, представленные в лексике новой эпохи: политико-социальное устройство и идеологические отношения (авторитаризм), экономические отношения (*бартер*), сфера репрессивной деятельности (*мафия, рэкет*), православие и другие верования (*таинство, йога*), область паранормальных явлений (*НЛО*), быта (*гамбургер*), техника, автоматизация (*факс, Интернет*).

Таким образом, образование новых слов с помощью элементов, имеющих в языке, определяло основное направление развития русской литературной лексики и характер освоения языком различных заимствованных слов; образование новых слов посредством аффиксации и основосложения постоянно происходит в современном языке. С развитием техники, науки, культуры, промышленности появляются новые слова и словосочетания, служащие названиями новых предметов, явлений, понятий.

Неологизмы, ставшие единицами языка, со временем входят в словари, отражающие актуальное состояние лексики, а неологическая лексикография, сформировавшаяся в последние десятилетия, открывает возможности для осмысления новейшей истории русской лексики.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Котелова Н. З. Значение слова и его сочетаемость (к формализации в языкознании) / Н. З. Котелова. – Л., 1975. – 164 с.
2. Котелова Н. З. Первый опыт описания русских неологизмов : Новые слова и словари новых слов / Н. З. Котелова. – М., 1982. – 456 с.
3. Русский язык конца 20 столетия. – М., 2000. – 480 с.
4. Сергеев В. Н. Современная русская лексикография / В. Н. Сергеев. – Л., 1981. – 231 с.
5. Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка / Н. М. Шанский. – М., 1964. – 423 с.

*Кондрашова Т. В., Наріжна Л. М.*

#### ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Зміни життя в сучасному світі, стан міжнародних зв'язків України, вихід її до Європейського та світового простору вимагають змін мети та призначення освіти та зумовлюють розглядання іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування.

Оскільки основною метою навчання іноземних мов є формування та розвиток комунікативної культури учнів, навчання практичного оволодіння іноземною мовою, вчитель має створити сприятливі умови для кожного учня, вибрати такі методи навчання, що дозволили б усім без винятку виявити свою активність та творчість. Програма з англійської мови чітко визначає орієнтацію на потреби учня. Таке поняття, як автономія учнів за рахунок відповідності віку та інтересам, дозволить інтенсифікувати і покращити процес викладання. Оскільки результатом навчання учнів іноземної мови є формування у них навичок та умінь користуватися мовою як засобом спілкування, ключовим тут є принцип комунікативної спрямованості, головна функція якого полягає у створенні умов комунікації, відповідного психологічного клімату. Необхідно забезпечити дуже високу позитивну мотивацію учнів, стійкий інтерес до оволодіння англійською мовою.

Останніми роками знижується функціональна значущість і привабливість традиційної організації навчання, передача «готових» знань від вчителя до учня перестає бути основним завданням навчального процесу. Все частіше піднімається питання про застосування нових інформаційних технологій у школі. Це стосується не лише нових технічних засобів, але й застосування нових форм і методів викладання в процесі навчання.

Ефективність навчання англійської мови залежить від чіткої та гнучкої організації навчального процесу на занятті, від використання сучасних інтерактивних методів. Важливо викликати інтерес до навчальної теми, перетворювати аудиторію пасивних спостерігачів на активних учасників заняття. Якщо викладач у своїй роботі буде використовувати

активні форми та методи навчання то це важливе питання буде вирішеним саме собою. Активні форми навчання будуються на інтерактивних методах, коли існує взаємозв'язок не лише між вчителем і учнем, а й між учнями [3, с. 7–9]. Слово «інтерактив» прийшло до нас із англійської мови («interact»: «inter» –взаємний, «act» – діяти). Інтерактивне навчання – це навчання, що базується на діалогічному мовленні, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя й учня, при цьому вони – рівноправні і не відчувається домінування одного учасника над іншим. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови активної взаємодії всіх учнів у процесі співнавчання та взаємонавчання, де вони розуміють, що роблять і для чого. В таких умовах, учні швидше привчаються бути незалежними, сміливо спілкуватися з людьми, критично мислити, приймати самостійні рішення. Метою інтерактивного навчання є створення комфортних умов навчання, за яких учень відчує свою успішність, інтелектуальну досконалість.

Основними формами роботи на інтерактивному уроці є групові, у ході яких учні спілкуються. Учні і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчально-виховного процесу. Вони спільно визначають мету діяльності, об'єкт, суб'єкт, засоби діяльності, результати навчання. Під час такого спільного пошуку здійснюється обмін думками, знаннями, способами діяльності, внаслідок чого відбувається рефлексія, оцінювання здобутих результатів. Учні усвідомлюють, чого вони досягли на певній сходинці пізнання, що вони знають, уміють, як виражають своє емоційне ставлення до об'єкта навчання, як володіють оцінними судженнями, як збагатився їхній особистісний досвід творчої діяльності.

Інтерактивна взаємодія характеризується високим показником інтенсивності спілкування учасників, їх прямою комунікацією, зміною використаних прийомів та форм спілкування, що допомагає урізноманітнити сприйняття інформації, тим самим, покращуючи її засвоєння [2, с. 35–37].

Засобами іноземної мови можна і треба розвивати навички творчого мислення дітей. Але творче мислення не є самоціллю, а лише інструментом розвитку мовленнєвих знань, умінь та навичок. Коли учні інтерактивно працюють з будь-якою інформацією, вони вчаться мислити, тренують інтелектуальні здібності, не помічаючи, що їхнім інструментом є саме іноземна мова. Набуті навички учні використовують для розвитку власного творчого потенціалу: чим більше вони займаються і вміють, тим легше їм створювати власні творчі зразки мовленнєвої діяльності [4].

Ефективність навчально-виховного процесу забезпечується використанням інтерактивних засобів навчання, таких як: презентації, відеоролики, *евристичні бесіди, рольові ігри, дискусії, «мозковий штурм», конкурси з практичними завданнями та їх подальше*



*обговорення, проектування бізнес планів, проектів, проведення творчих заходів, використання мультимедійних комп'ютерних програм та залучення англомовних спеціалістів.*

На нашу думку, гра – найбільш доступний для учнів вид діяльності, спосіб переробки отриманих із зовнішнього світу вражень. У грі яскраво проявляються особливості мислення та уяви, емоційність, активність, потреба в спілкуванні. Цікава гра підвищує рівень активності учня, і він може вирішити більш складну задачу, ніж на звичайному занятті. Проте, гра дає гарні результати тільки у поєднанні з іншими видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, читанням, говорінням тощо.

Розглянемо надалі приклади проведення найбільш цікавих учням інтерактивних ігор.

«**Grabamminute**» – гра, в якій учню дається 1 хвилина, для представлення терміну, слова, словосполучення чи предмета, написаного на інтерактивній картці. Учасник має надати якомога більше інформації про даний предмет / термін, його значення, використання тощо. Отримує перемогу учень, який надав найбільш повну та зв'язну інформацію про вказаний у картці предмет або термін.

«**Chainstory**» – гра на логіку, прояв фантазії та індивідуальності. Суть гри полягає у продовженні історії попереднього учня. У цій грі покращуються навички швидкого реагування, логічного мислення, підвищується увага, не меншу роль віддають фокусуванню на сюжеті історії, що допомагає розвивати пам'ять.

«*Поліна, ніца, Прага*» – педагог пропонує кожному учню назвати своє ім'я, а також гастрономічне блюдо та **місто**. **Назва** страви і міста повинні починатися на першу літеру ім'я учня. Назву страви можна замінити назвою будь-якого предмета. Наприклад, «My name is Tanya, Tallinn is a city, taxi is a thing» [4].

Технології інтерактивного навчання можуть бути використані під час проведення заняття в класі або за його межами у формі позакласного заходу. Методика проведення заняття є активною, тобто жоден учень не залишається без уваги і, у сприятливій атмосфері, навіть пасивні учні прагнуть бути активними учасниками.

Структура заняття з англійської мови із застосуванням інтерактивних технологій проходить в чотири етапи: 1) підготовка (цей етап передбачає організаційні моменти, такі як роздатковий матеріал, вирішення питань місця проведення та необхідних технічних засобів); 2) вступ (на даному етапі важливі пояснення правил, мети, технічно сформоване завдання, розділення на групи, розподіл ролей та нагадування учням про кількість відведеного часу); 3) проведення (обов'язковим є обговорення заданих вчителем ситуацій, самостійний або груповий пошук рішень, формування відповідей); 5) рефлексія та результати (елементами

даного етапу є обговорення результатів, оцінювання, зворотний зв'язок) [4].

Варто зазначити, що обрання форми проведення інтерактивного заняття потребує індивідуального підходу викладача, врахування рівня інтелектуального розвитку учнів, теми, що вивчається, та цілей уроку.

Отже, використання технологій інтерактивного навчання англійської мови спонукає не лише учня, але й викладача до постійної творчості, сприяє розвитку педагогічних здібностей, орієнтує на пошук унікальних якостей учнів, особливостей їх мислення [1, с. 24].

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2007. – 144 с.
2. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / Науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. – К. : А. С. К., 2004. – 192 с.
3. Шевчук П. Інтерактивні методи навчання: навчальний посібник / П. Шевчук, П. Фендрих; за ред. П. Фендрих. – Щецін : WSAP, 2005. – 170 с.
4. Циркаль А. Ю. Огляд найбільш цікавих інтерактивних методів на заняттях з англійської мови [Електронний ресурс] / А. Ю. Циркаль. – Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1146>

*Коротяєва І. Б.*

### **МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА ЯК СУЧАСНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ МАГІСТРАНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Основним видом професійно-методичної діяльності магістрантів у процесі методичної підготовки у вищій школі є навчальна діяльність, яка полягає передусім у реалізації професійно-орієнтованого навчання іноземної мови, що передбачає формування у студентів-магістрантів професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності. Вже близько двох десятиріч підготовка фахівців з іноземної філології в Україні відбувається на основі типових програм нового покоління та Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [1; 3]. Сучасні типові програми орієнтовані на студента і магістранта як активних суб'єктів навчального процесу; вони вирізняються практичною (комунікативною) спрямованістю, професійно-орієнтовані, а також відносяться до програм відкритого типу, тобто дають змогу викладачам іноземних мов адаптувати і гнучко використовувати їх у навчальній діяльності.

Сучасні типові програми розроблені на основі та з урахуванням Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, що є своєрідним показником приєднання України до Європейського освітнього простору. Ще одним таким показником є варіативність сучасних засобів навчання – підручників та посібників. Проблема відповідності навчальних матеріалів

цілям навчання у сучасному мовному ВНЗ вирішується шляхом поєднання трьох наступних напрямів діяльності:

- використання чинних навчальних посібників, що відповідають сучасним вимогам;
- адаптація автентичних матеріалів (підручників, аудіо-, відеоматеріалів, медіа джерел тощо);
- розробка навчальних матеріалів самим викладачами, що відповідають вимогам сьогодення [4; 5].

Методичні розробки, що укладаються викладачами іноземної мови або кафедрами, використовуються у навчальному процесі або як основний засіб навчання, або як додаток до базових підручників (вітчизняних або автентичних).

Сучасна методична розробка має певні якісні характеристики, що на відміну від базового підручника, роблять термін життя методичної розробки досить тривалим. По-перше, це мобільність і гнучкість предметно-тематичного змісту, який втілено у методичній розробці. Методичну розробку можна назвати певним “засобом швидкого реагування” на зміни у суспільному житті, актуальні події у світі, новітні досягнення у методиці викладання іноземних мов, що сприяє збагаченню світогляду студентів-магістрантів. По-друге, є можливість суттєво доповнити та розкрити тематику, що вивчається за основним посібником, з інших точок зору або культур, сприяє зіставленню і критичному осмисленню представлених у них питань, що є природним стимулом для дискусій та дебатів. Крім того, потужна комунікативна мотивація є однією з умов ефективного розвитку умінь студентів обговорювати актуальні проблеми, брати активну участь у діалозі культур.

Під час використання методичних розробок, окрім можливості модернізації змісту навчання, викладач іноземної мови отримує можливість урахувати рівень комунікативної компетентності та інтереси окремих студентів магістрантів, а також комунікативний тип груп, у яких вони працюють. Це є можливим завдяки варіюванню форм роботи (командної, парної, фронтальної, індивідуальної) в залежності від наявності у групі так званого “комунікативного ядра”, тобто двох-трьох студентів які із задоволенням беруть на себе функцію лідера та заохочують інших до участі в іншомовній мовленнєвій діяльності.

Викладач іноземної мови має можливість відповідним чином реагувати на психологічні особливості студентів-магістрантів та їх приналежність до різних навчальних типів через заохочення студентів до індивідуальної або самотійної роботи у ресурсних центрах з іноземної мови або мультимедійних класах (наприклад, ведення блогів, участь у чатах, веб-конференціях; підготовка проєктів; автономний перегляд фільмів, телепрограм або Інтернет відеоресурсів іноземною мовою, що вивчається) [2].

Не підлягає сумніву і той факт, що методична розробка є відображенням професійного (лінгвістичного, комунікативного і науково-методичного) “обличчя” і майстерності їх розробника, так само як і індивідуальних особистісних рис викладача іноземної мови. За допомогою власних навчальних матеріалів він втілює в життя своє бачення сучасного, ефективного навчання іноземної мови, сприяючи таким чином становленню та професійному росту майбутніх магістрів-філологів.

Типова програма з англійської мови для лінгвістичних та педагогічних університетів [3, с. 122–123] пропонує наступний перелік тематичних блоків або модулів для студентів-магістрантів (п’ятий рік навчання):

**YEAR 5**

***Cross-Cultural Studies***

*Ethnicity and Identity (e.g. Scottish/Japanese/... Identity).*

*Economy, Culture and Gender Identity.*

*Processes of Creating Cultural Identities in Modern Europe: Personal and Collective.*

*Social Difficulty in a Foreign Culture.*

*Motivation and Values among Ukrainian/English/Chinese, etc. ... Students.*

*Culture Shock, Language Shock and the Shock of Self-Discovery.*

***Diversity and Convergence in Today’s World***

*Overcoming Stereotypes and Prejudices.*

*Immigration: Integration versus Retaining Identity.*

*Racism.*

*Religious Diversity in a Multicultural Society.*

*Youth Subcultures (Punk, Rave, Hip Hop, New Age Travellers).*

*The Relationship between the Arts and Pop-Culture.*

*Globalisation and Localisation.*

***New Information Technologies in Personal and Professional Development***

*Cross-Cultural Communication through E-pals.*

*Netiquette.*

*The Role of the Internet in Personal and Professional Development.*

***Research Issues in Linguistics, Literary and Educational Studies***

*Intercultural Pedagogy.*

*Intercultural Learning at School.*

*Comparative and Contrastive Analysis of Language.*

*Language, Culture and Meaning: Cross-Cultural Semantics.*

*Experimental Studies in Linguistics: Bringing Different Disciplines Together.*

*Doing Things with Words: Pragmatics.*

*Language Across Time: Historical Linguistics.*

*The Cognitive Basis of Language: Language and Thought.*

*Post-Modernistic Focus in Contemporary Literary Studies.*

*The Writer and his/her Voice.*

*Reflective Practice.*

*Case-Study.*

*Action Research.*

*Exploratory Practice.*

*Classroom Observation.*

***Learning and Teaching Styles***

*Learning Strategies: Encouraging Learner Independence.*

*Becoming a More Successful Learner.*

*Multiple Intelligences.*

*Managing an EL Classroom.*

*Establishing Rapport in the Classroom.*

*Tailoring an EL Classroom: Finding a Fit between Teaching and Learning Style.*

***Materials: Evaluation, Selection, Adaptation, Design***

*Managing Change through Materials.*

*Materials as Support, Materials as Constraint.*

*Teachability of Course-Book Materials.*

*Producing Instructional Materials in the Ukrainian Setting.*

*Teachers' Interpretations of Language Teaching Materials.*

*Designing Teaching Materials for Teacher Self-Development.*

*Learner Needs and Professional Demands. Designing an ESP Syllabus.*

*Specification of the Syllabus Content in Terms of Skills Coverage.*

*Educational Environment and its Relevance to Syllabus Design.*

*Educational and Pedagogic Factors in Syllabus Design.*

Зміст п'ятого року навчання організовано за тематичними полями, в межах яких визначаються загальні напрями навчальної роботи згідно з соціокультурною та професійною проблематикою. По закінченні п'ятого курсу студенти-магістранти повинні виявити вміння ефективно й гнучко використовувати англійську мову в різноманітних ситуаціях соціального, навчально-академічного та професійного спілкування. Випускники мають використовувати власний досвід оволодіння іншомовним мовленням у викладацькій діяльності; удосконалювати мовленнєву підготовку шляхом використання автентичних англомовних матеріалів; демонструвати впевненість і позитивну мотивацію у користуванні англійською мовою, усвідомлювати роль викладача іноземної мови як у вузівському, так і позавузівському оточенні [3, с. 4].

В останні роки протягом п'ятого курсу навчання (освітньо-кваліфікаційний рівень “магістр”) традиційно використовується автентичні

посібники, такі як “Expert”, “Language Leader”, “Upstream”, “We are in Charge” та інші. Але окремі тематичні блоки потребують додаткових навчальних матеріалів, тому методичні розробки з практики усного та писемного мовлення стають вкрай необхідними для цільового використання.

Враховуючи аналіз сучасних теоретичних джерел та власний досвід викладання англійської мови можна запропонувати наступні методичні рекомендації, яких слід дотримуватися при підготовці та складанні методичних розробок:

1. Тексти мають бути лише автентичними, але можливі скорочення, які не руйнують цілісність тексту.

2. Зміст текстів має відображати тематику модуля та відповідати професійним потребам студентів.

3. Типи завдань та вправ мають відповідати типу дискурсу кожного тексту та типу інформації, що має бути вилученою з тексту.

4. Запропоновані завдання та вправи мають передбачати вдосконалення іншомовних навичок і вмій в усіх видах мовленнєвої діяльності.

5. Лексика та тематичний вокабуляр кожного блоку має бути відібраний за встановленими критеріями, бути сучасним, включати необхідний соціокультурний, методичний та професійний компоненти.

6. Навчальні матеріали методичної розробки повинні забезпечити студентів-магістрантів фактичною інформацією для ефективного ведення дискусії / дебатів, а також самостійне її використання у академічних, професійних, наукових та інших цілях.

На думку сучасних викладачів іноземної мови та методистів, методична розробка є досить ефективним засобом формування міжкультурної іншомовної професійно-орієнтованої комунікативної компетенції студентів-магістрантів мовних спеціальностей. У перспективі ми бачимо доцільність створення комплексу методичних розробок не тільки з дисципліни “Практика усного та писемного мовлення”, але й для вивчення курсу “Методика викладання іноземної мови у вищій школі”.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання. – К., 2003. – 273 с.

2. Майер Н. В. Концепція формування методичної компетентності у майбутніх викладачів іноземних мов у процесі самостійної роботи / Н. В. Майер // Іноземні мови. – № 4. – 2016. – С. 20–28.

3. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п’ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авторів: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін. – Вінниця, 2001. – 245 с.

4. Самохіна В. А. Классический учебник: За! // Матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару «Методичні та психолого-педагогічні проблеми

викладання іноземних мов на сучасному етапі». – Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. – 2008. – С. 100–102.

5. *Materials Development in Language Teaching* / Ed. By B. Tomlinson. – Cambridge University Press, 1998. – 368 p.

*Korotiaieva I. B., Kovalova I. V.*

## **COMMUNICATIVE APPROACH IN THE ESL CLASSROOM**

During the last few years, under the influence of the Communicative Approach, language teaching seems to have made great progress. Syllabus design has become a good deal more sophisticated, and language teachers are able to give students a better and more complete picture, than before, of how language is used. In methodology, the change has been dramatic. The boring and mechanical exercise types, which were so common ten or fifteen years ago, have virtually disappeared, to be replaced by a splendid variety of exciting and engaging practice activities. All this is very positive, and it is not difficult to believe that such progress in course design has resulted in a real improvement in the speed and quality of language learning [1; 5].

A basic communicative doctrine is that earlier approaches to language teaching did not deal properly with meaning. According to Common European Framework of Reference for Languages, communicative approach is an action-oriented one, in so far as it views users and learners of a language primarily as ‘social agents’, i.e. members of society who have tasks to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action. While acts of speech occur within language activities, these activities form part of a wider social context, which alone is able to give them their full meaning [2].

Discussion of language skills is no longer limited to a consideration of the four basic activities of reading, writing, listening and speaking. Teachers and methodologists are more inclined nowadays to think in terms of the various specific types of behaviour that occur when people are producing or understanding language for a particular purpose in a particular situation, and there has been something of a proliferation of sub-skills and strategies in recent teaching materials.

The communicative approach is based on the idea that learning language successfully comes through having to communicate real meaning. When learners are involved in real communication, their natural strategies for language acquisition will be used, and this will allow them to learn to use the language. These include the belief that we should teach ‘use’ as well as ‘meaning’ and some attitudes regarding the teaching of ‘skills’ and ‘strategies’ [4].

Communicative approach – or Communicative Language Teaching (CLT) – is the name which was given to a set of beliefs which included not only a re-examination, of what aspects of language to teach, but also a shift in emphasis in

how to teach. The “what to teach” aspect of the Communicative approach stressed the significance of language functions rather than focusing solely on grammar and vocabulary. A guiding principle was to train students to use these language forms appropriately in a variety of contexts and for a variety of purposes [3; 4].

The ‘how to teach aspect’ of the Communicative approach is closely related to the idea that language learning will take care of itself, and that plentiful exposure to language in use and plenty of opportunities to use it are vitally important for a student’s development of knowledge and skill. Activities in CLT typically involve students in real or realistic communication, where the accuracy of the language they use is less important than successful achievement of the communicative task they are performing. Thus, role-play and simulation have become very popular in CLT, where students simulate a television programme or a scene at an airport - or they might put together the simulated front page of a newspaper. Sometimes they have to solve a puzzle and can only do so by sharing information. Sometimes they have to write a poem or construct a story together [3, p. 85].

What matters in these activities is that students should have a desire to communicate something. They should have a purpose for communicating (e.g. to make a point, to buy an airline ticket, or write a letter to a newspaper). They should be focused on the content of what they are saying or writing rather than on a particular language form. They should use a variety of language rather than just one language structure. The teacher will not intervene to stop the activity; and the materials he or she relies on will not dictate what specific language forms the students use either. In other words, such activities should attempt to replicate real communication (see Figure 1).


<b>Non-communicative activities</b>		<b>Communicative activities</b>	
No communicative desire		A desire to communicate	
No communicative purpose		A communicative purpose	
Form not content		Content not form	
One language item only		Variety of language	
Teacher intervention		No teacher intervention	
Materials control		No materials control	

Figure 1: The communication continuum

Not all activities occur at either extreme of the continuum, however. Some may be further towards the communicative end, whereas some may be more non-communicative. An activity in which students have to go round the class asking questions with a communicative purpose, but with some language restriction, may be nearer the right-hand end of the continuum, whereas a game which forces the use of only one structure (with the teacher intervening occasionally), will come near the non-communicative end [3, p. 85].

A key to the enhancement of communicative purpose and the desire to



communicate is the information gap. A traditional classroom exchange in which one student asks 'Where's the library?' and another student answers 'It's on Green Street, opposite the bank', when they can both see it and both know the answer, is not much like real communication. If, however, the first student has a map which does not have the bank listed on it, while the other student has a different map with 'post office' written on the correct building – but which the first student cannot see – then there is a gap between the knowledge which the two participants have. In order for the first student to locate the bank on their map, that information gap needs to be closed. The Communicative approach or Communicative Language Teaching (CLT) have now become generalised 'umbrella' terms to describe learning sequences which aim to improve the students' ability to communicate, in stark contrast to teaching which is aimed more at learning bits of language just because they exist and without focusing on their use in communication. But while it has been widely accepted for some time that communicative activities are a vital part of a teacher's repertoire, it is less clear whether it is possible to pin down exactly what a communicative approach is. After all, most language teaching aims to improve the students' communicative ability, whatever techniques the teacher uses to promote this. And CLT has also included snatches of drilling and focused language work despite the non-communicative nature of such activities [3, p. 86].

Communicative Language Teaching has come under attack from teachers for being prejudiced in favour of native-speaker teachers by demanding a relatively uncontrolled range of language use on the part of the student, and thus expecting the teacher to be able to respond to any and every language problem, which may come up. In promoting a methodology, which is based around group and pairwork, with teacher intervention kept to a minimum during, say, a role-play, CLT may also offend against educational traditions, which it aimed to supplant. CLT has sometimes been seen as having eroded the explicit teaching of grammar with a consequent loss among students in accuracy in the pursuit of fluency. Despite these reservations, however, the communicative approach has left an indelible mark on teaching and learning, resulting in the use of communicative activities in classrooms all over the world [4; 5].

To sum up, the following key points of the Communicative Approach must be emphasized:

1. The primary goal of language teaching is enabling students to use the language to communicate. Communication involves using language functions as well as grammar structures.

2. Language is used in a social context and should be appropriate to setting, topic, and participants.

3. Students should be given an opportunity to negotiate meaning, i.e., to try to make themselves understood.

4. Students should be able to express their opinions and share their ideas and feelings, i.e., learn to communicate by communicating.

#### REFERENCES

1. Brown, Douglas H. Principles of language learning and teaching / H. Douglas Brown, – 5th ed. – Pearson Education ESL; 5 edition (June 1, 2006). – 410 p.
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. – Cambridge Univ. Press, 2003. – 260 p.
3. Harmer Jeremy. The Practice of English Language Teaching (Longman Handbooks for Language Teaching) / Jeremy Harmer. – Pearson Longman; 5th Revised edition, 2015. – 446 p.
4. Richards Jack C. Communicative Language Teaching Today / Jack C. Richards. – Cambridge University Press 2006. – 47 p.
5. Richards Jack C. Approaches and Methods in Language Teaching / Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers. 3rd Edition. – Cambridge Univ.Press, 2014. – 171 p.

*Korotiaieva I. B., Tkachenko I. O.*

#### **TASK-BASED APPROACH IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

One of the most difficult tasks of a foreign language teacher is to stimulate the imagination of the students for having more motivation to learn. As a result, the constant process of research and development of teaching materials, which can serve as an addition to the main coursebooks, is the most important area of the class management activity of a foreign language teacher.

As a rule, the majority of teachers base their lesson plan and classroom management on the traditional PPP approach (Presentation, Practice, Production), as this method is reliable and effective, it can serve as a nucleus for a series of lessons. Besides, this methodology covers all grammar and vocabulary material, required by modern programs and coursebooks, that is why it is the most popular one nowadays. On the other hand, the PPP approach has helped to reveal that individual needs and peculiarities of every single student are not being taken into account either during the lectures or the seminars, as the teacher usually follows a coursebook or a curriculum. That is why the tasks in the classroom usually have nothing to do with real life situations. If the teacher manages to make the foreign language “meaningful” and, eventually, memorable in class, students will be able to learn new vocabulary naturally and later use it in various related situations.

The task-based approach, or TBA (also known as task-based teaching), is a methodology that can be regarded as developing from a focus on classroom processes. Current methodologists also present it as TBL (task-based learning) [4]. In the case of TBA, the claim is that language learning will result from creating the right kinds of interaction in the classroom, and the best way to create it is to use specially designed tasks. Rather than employ a conventional syllabus, particularly a grammar-based one, advocates of TBA argue that grammar and other dimensions of communicative competence can be developed as a byproduct of engaging learners in interactive tasks. Of course, most teachers make use of different kinds of tasks as part of their regular teaching. The task-

based approach, however, makes strong claims for the use of tasks and sees them as the primary unit to be used, both in planning of teaching and in classroom teaching [3, p. 30].

But what exactly is a task? D. Nunan considers a “task” as an element of the sense-oriented work, which includes understanding, analysis, reproduction, and interaction in the language being learned [2, p. 110].

Nowadays there are many interpretations of the “task” concept. Nevertheless, it is important to see the difference between the target tasks outside the classroom, and the pedagogical tasks during the teaching and learning process.

M. Long [1] suggests such target task examples (the activities people do in their real lives): buying shoes, booking tickets for a plane, answering the questionnaire, getting a driving license, writing a letter, paying the bills, asking the direction and so on. So, the goal of language learning is the ability of a student to do the things listed above by means of this language in a real life [5, p. 38].

Undoubtedly, the target tasks can be practiced during the class to some extent. However, the students should also do many other tasks that have nothing to do with real life situations, but promote the development of a communicative competence at the same time. According to Richards, Platt, and Weber [4, p. 42], such pedagogical tasks lie in the performing actions in the process of language learning and working with it. For example, the task to draw a map during listening to a CD with the instructions and explanations. In order to do this task, the teacher should mention what is a target result.

Nunan gives his own definition of the pedagogical tasks as well: it is the type of work in the classroom when students are involved in a process of comprehension, manipulation, reproduction or communication in the foreign language. At the same time, they are focused on the mobilization of all grammatical knowledge to express themselves [2, p. 115].

Some of the key characteristics of a task are the following:

- It is something that learners do or carry out using their existing language resources.
- It has an outcome which is not simply linked to learning language, though language acquisition may occur as the learner carries out the task.
- It involves a focus on meaning.
- In the case of tasks involving two or more learners, it calls upon the learners' use of communication strategies and interactional skills [3, p. 31].

Many of the activities proposed in the early days of Communicative Language Teaching (CLT) can be described as tasks according to the definition above, i.e., information-gap and information-sharing activities that we find in many course books and ELT materials. From the point of view of TBL, two kinds of tasks can usefully be distinguished:

Pedagogical tasks are specially designed classroom tasks that are

intended to require the use of specific interactional strategies and may also require the use of specific types of language (skills, grammar, vocabulary). A task in which two learners have to try to find the number of differences between two similar pictures is an example of a pedagogical task. The task itself is not something one would normally encounter in the real world. However, the interactional processes it requires provides useful input to language development.

Real-world tasks are the tasks that reflect real-world uses of language and which might be considered a rehearsal for real-world tasks. A role play in which students practice a job interview would be a task of this kind.

J. Willis [6] proposes six types of tasks as the basis for TBL:

1. Listing tasks: For example, students might have to make up a list of things they would pack if they were going on a beach vacation.

2. Sorting and ordering: Students work in pairs and make up a list of the most important characteristics of an ideal vacation.

3. Comparing: Students compare ads for two different supermarkets.

4. Problem-solving: Students read a letter to an advice columnist and suggest a solution to the writer's problems.

5. Sharing personal experience: Students discuss their reactions to an ethical or moral dilemma.

6. Creative tasks: Students prepare plans for redecorating a house.

How does TBA in practice differ from more traditional teaching approaches? Let us return to the mentioned above PPP lesson or teaching format:

Presentation: A new grammar structure is presented, often by means of a conversation or short text. The teacher explains the new structure and checks students' comprehension of it.

Practice: Students practice using the new structure in a controlled context, through drills or substitution exercises.

Production: Students practice using the new structure in different contexts often using their own content or information, in order to develop fluency with the new pattern.

J. Willis [6] proposes the following sequence of activities:

1. Pre-task Activities

a. Introduction to Topic and Task

2. Task Cycle

a. Task

b. Planning

c. Report

3. Language Focus

a. Analysis

b. Practice

The pre-task phase introduces the class to the topic and the task, activating topic-related words and phrases.

The task cycle offers learners the chance to use whatever language they already know in order to carry out the task, and then to improve the language, under teacher guidance, while planning their reports of the task. In the task stage, the students complete the task in pairs and the teacher listens to the dialogues. Then the teacher helps to correct the completed tasks in oral or written form. One of the pairs performs their dialogue in front of the class and once the task has been completed the students will hear the native speaking teachers repeat the same dialogue so they can compare it with their own.

The last phase in the framework, the language focus, allows a closer study of some of the specific features occurring in the language used during the task cycle.

Many issues arise in implementing a task-based approach. To begin with, there is little evidence that it works any more effectively than the PPP approach. Criteria for selecting and sequencing tasks are also problematic, as is the problem of language accuracy. Task work may well serve to develop fluency at the expense of accuracy, as with some of the other activities suggested within a CLT framework. Content issues are also of secondary importance in TBA, making it of little relevance to those concerned with CBA or mainstreaming. The fact that TBL addresses classroom processes rather than learning outcomes is also an issue. In courses that have specific instructional outcomes to attain (e.g., examination targets) and where specific language needs have to be addressed rather than the general communication skills targeted in task work, TBL may seem too vague as a methodology to be widely adopted [3, p. 35].

The teaching techniques required for task-based learning are not very different from those of ordinary language teaching. The differences lie in the ordering and weighting of activities and in the fact that there is a greater amount of student activity, and less direct, up-from teaching.

A task-based approach has the following advantages:

1. Task-based learning is useful for moving the focus of the learning process from the teacher to the student.
2. It gives the student a different way of understanding language as a tool instead of as a specific goal.
3. It can bring teaching from abstract knowledge to real world application.
4. A task is helpful in meeting the immediate needs of the learners and provides a framework for creating classes, interesting and able to address the students' needs.

In conclusion, we can say that TBL may seem too chaotic for students, who are accustomed to more traditional methods of language learning. But in case of integrating it with a systematic approach to grammar and vocabulary, one can get a complex and universal approach, which meets all students' needs.

#### REFERENCES

1. Long M. Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition / M. Long, P. Porter // TESOL Quarterly. 2005. №39 (4). – P. 27–28.
2. Nunan D. Second Language Teaching and Learning / D. Nunan. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 2002. – 330 p.
3. Richards Jack C. Communicative Language Teaching Today / Jack C. Richards. – Cambridge University Press, 2006. – 47 p.
4. Richards Jack C. Approaches and Methods in Language Teaching / Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers. 3rd Edition. — Cambridge Univ.Press, 2014. – 171 p.
5. Skehan P. A Cognitive Approach to Language Learning / P. Skehan. – Oxford: Oxford University Press, 2007. – 324 p.
6. Willis J. Task-Based Instruction in Foreign Language Education: Practices and Programs / J. Willis. – Harlow: Longman, 2004. – 344 p.

*Korotiaieva I. B., Zhukova M. K.*

#### **POPULAR METHODOLOGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

According to Common European Framework of Reference for Languages, the aim of language teaching is to make learners competent and proficient in the language concerned. Communication calls upon the whole human being. Nowadays foreign language teachers are intended to overcome the barriers to communication among both professionals working in the field of modern languages and ordinary people exploring this multicultural world. As a social agent, each individual forms relationships with a widening cluster of overlapping social groups, which together define identity. In an intercultural approach, it is a central objective of language education to promote the favourable development of the learner's whole personality and sense of identity in response to the enriching experience of otherness in language and culture. It must be left to teachers and the learners themselves to reintegrate the many parts into a healthily developing whole. This confronts teachers and tutors with psychological and pedagogical problems of some depth [2].

In recent years the aim of language education is profoundly modified. It is no longer seen as simply to achieve 'mastery' of one or two, or even three languages, each taken in isolation, with the 'ideal native speaker' as the ultimate model. Instead, the aim is to develop a linguistic repertory, in which all linguistic abilities have a place [2].

Learning a second language is a long and complex undertaking. The whole person is affected as he/she struggles to reach beyond the confines of the first language and into a new language, a new culture, a new way of thinking, feeling, and acting. Total commitment, total involvement, total physical, intellectual, and emotional responses are necessary to successfully send and receive messages in a second language. Many variables are involved in the acquisition process. Language learning is not a set of easy steps that can be programmed in a quick do-it-yourself kit [1].

According to the new aim of language education it is not efficient any more to use old methodology in teaching foreign languages. Some methods which were developed in the 1970s and 1980s have had a considerable impact upon language teaching even if they are rarely used exclusively in 'mainstream' teaching. These are Community Language Learning, the Silent Way, Suggestopaedia and Total Physical Response. These methods are frequently described as humanistic approaches because in three out of four cases at least, the designers are primarily concerned to lower the students' affective filters, and so remove a psychological barrier to learning [3; 5].

In the classic form of **Community Language Learning (CLL)** students sit in a circle. It is up to them to decide what they want to talk about. A counselor or a 'knower' stands outside the circle. The knower provides or corrects target language statements so that if a student says something in their own language, the knower can then give them the English equivalent to use. A student says what he or she wants to say either in English or in his/her first language. In the latter case the knower translates it into foreign language, in effect 'teaching' the student how to make the utterance. The student can now say what he/she wants to the circle. Later when students are more confident with the language, they can be put in lines facing each other for pairwork discussion [3, p. 88].

In some CCL lessons the students' utterance are recorded onto tape to be analyzed later. There is often a period for reflection during which students comment frankly on how they felt about the activity. In all cases teachers help students achieve what they want, offering help and counsel to the 'community' of the class. The job is to 'facilitate' rather than 'teach'. The influence of CCL in mainstream teaching has been fairly pronounced. The idea that students should reflect upon their learning experiences is now widely accepted [3, p. 88].

The type of classroom activities proposed in CLL implied new roles in the classroom for teachers and learners. Learners now had to participate in classroom activities that were based on a cooperative rather than individualistic approach to learning. Students had to become comfortable with listening to their peers in group work or pair work tasks, rather than relying on the teacher for a model [4, p. 5].

But there are some practical and theoretical problems with CLL. According to some methodologists the counselor-teacher can become too non-directive. Another problem with CLL is its reliance upon an inductive strategy of learning. Despite its weaknesses CLL is a potentially useful method for the foreign language classroom as long as teachers are willing to adapt it to their own curricular constraints [7].

**The Silent Way** as popular methodology in teaching foreign languages is characterized by the behavior of the teacher who, rather than entering into conversation with the students, says as little as possible. This is because the

founder of the method believed that learning is best facilitated if the learner discovers and creates language rather than just remembering and repeating what has been taught [3, p. 88].

In the Silent Way learners interact with physical objects. There is a problem-solving element involved too, since students have to resolve language construction problems for themselves. In classic Silent Way procedure, a teacher models sounds while pointing to a phonemic chart. A student imitates the teacher and the teacher indicates silently if he or she is correct. If not, another student is prompted to help the first student. A third or fourth student is prompted if necessary until a correct version of the phoneme is produced. The class continues with the teacher pointing to different phonemes while the students work out what they are – and then how to combine them. Later students can point to elements on the chart in the same way as the teacher did. They have to work out what the correct language is. Through all this procedure the teacher indicates by gesture or expression what the students should do and whether or not they are correct. Examples and corrections are only given verbally if no student can do it first time round. Thus, it is up to students – under the controlling but indirect influence of the teacher – to solve problems and learn the language [3, p. 89].

Some methodologists think the Silent Way is somewhat inhuman, with the teacher's silence acting as a barrier rather than an incentive. But to others, the reliance students are forced to place upon themselves and upon each other is exciting and liberating. They believe it is students who should take responsibility for their learning and it is the teacher's job to organize this [3, p. 89].

**Suggestopaedia** is another popular method in teaching foreign languages. It is an innovative method that promises great effective language learning results. According to this method physical surroundings and atmosphere of the classroom are very important. By ensuring that the students are comfortable, confident and relaxed the affective filter is lowered, thus enhancing learning. The use of various techniques including art and music, are used by the trained teachers.

A feature of Suggestopaedia is a parent-children relationship between the teacher and students. To remove barriers to learning, students are given different names from their outside real ones. Traumatic themes are avoided, and the sympathy with which the teacher treats the student is very important. Suggestopaedic lessons have three main parts. There is an oral review section in which previously learnt material is used for discussion. This is followed by the presentation and discussion of new dialogue material and its native language equivalent. Finally, in the “concert” session students listen to relaxing music while the teacher reads new dialogue material. During this phase there are also several minutes of solemn silence and the students leave the room



silently [3, p. 89].

On the other hand Suggestopaedia methods also have some disadvantages. Among such disadvantages there is music. Using music during the learning process is uncomfortable for some people who cannot study in the noisy class. For these people the method is not effective at all, because it will irritate and disturb them. Another disadvantage is that Suggestopaedia is difficult to be practiced in big classes. It is difficult for a teacher to control all students one by one [8].

The next language teaching method – **Total physical response (TPR)** – is based on the idea that adult second language learning could have similar development pattern to that of child language acquisition. If children learn much of their language from speech directed at them in the form of commands to perform actions, then adults will learn best in that way too. When the students can all respond to commands correctly, one of them can then start giving instructions to other classmates. In TPR students do not have to give instructions themselves until they are ready. This kind of pre-speaking phase was considered of vital importance. In responding to commands students get a lot of comprehensible input, and in performing physical actions they seem to echo the claims of Neuro-linguistic programming [3, p. 90].

Critics of TPR point out that this kind of teaching may only be appropriate for beginner learners and question how TPR ties in with any real-world needs. Methodologists say it should be included into the classroom work together with other methods [3, p. 90].

**Conclusion.** Opportunities to learn foreign languages are provided in many different ways such as through formal instruction, travel, study abroad, as well as through the media and the Internet. The worldwide demand for foreign languages has created an enormous demand for quality language teaching and language teaching materials and resources. A teacher plays a very significant role in a teaching-learning process, so the way of teaching he or she uses has a very big influence on the effectiveness of studying. Popular methodology includes ideas at all the various levels of a language and it is these methods, procedures, approaches and models which influence the current state of foreign language teaching [5]. With so many different approaches and methods available, many teachers are unsure of which to choose and how to go about making that choice. Methodologists insist on a pragmatic eclecticism where decisions are based, essentially, on what seems to work. Thus, the choice of methods will depend upon the age and character-type of learners, their cultural and educational backgrounds, as well as the teacher's own beliefs and preferences.

#### REFERENCES

1. Brown, Douglas H. Principles of language learning and teaching / H. Douglas Brown, – 5th ed. – Pearson Education ESL; 5 edition (June 1, 2006). – 410 p.
2. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching,

assessment. – Cambridge Univ. Press, 2003. – 260 p.

3. Harmer Jeremy. The Practice of English Language Teaching (Longman Handbooks for Language Teaching) / Jeremy Harmer. – Pearson Longman; 5th Revised edition, 2015. – 446 p.

4. Richards Jack C. Communicative Language Teaching Today / Jack C. Richards. – Cambridge University Press 2006. – 47 p.

5. Richards Jack C. Approaches and Methods in Language Teaching / Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers. 3rd Edition. – Cambridge Univ. Press, 2014. – 171 p.

6. Penny Ur. A Course in English Language Teaching / Penny Ur. 2nd Edition. – Cambridge Univ. Press, 2012. – 374 p.

7. <https://ru.scribd.com/doc/92184279/Advantages-and-Disadvantages-of-Community-Language-Learning>

8. <https://www.slideshare.net/abdelrahmanmohmedain/the-advantages-and-disadvantages-of-teaching-english-using-suggestopedia>

*Ледняк Г. В., Ледняк Ю. В.*

## **PRÄSENS / ПРЕЗЕНС ЯК ЧАСОВА ФОРМА В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ**

Präsens / презенс – це часова форма, яку багато дослідників вважають «загальною» («allgemein»), «нейтральною» («zeitindifferent»), адже він може транспонуватися і до плану минулого, і до плану майбутнього. В. Флеміг відзначає: «Das Präsens bezeichnet den allgemeinen Zeitverlauf, ohne dass eine Einschränkung oder Begrenzung dieses Verlaufs angezeigt wird. Durch das Präsens werden in Sätzen wiedergegebene Sachverhalte nicht ausdrücklich in den Zeitablauf eingeordnet. Auf Grund seiner umfassenden Verwendungsfähigkeit kann man das Präsens als das Grundtempus des Paradigmas betrachten» / «Презенс характеризує загальний перебіг часу, не вказуючи на обмеження цього перебігу. За допомогою презенсу стани речей, що передаються в реченнях, непрямо включаються до перебігу часу. На підставі його широкої вживаності презенс можна розглядати як основний час парадигми» [3, с. 390].

«Alle Zeitabschnitte, die den Redemoment miteinbeziehen (nicht als äußere Grenze, sondern als einen der innerhalb dieses Abschnitts fallenden Zeitpunkte), gehören zur grammatischen Gegenwart, zum Präsens, und das widerspricht dem eigentlichen Wesen der Gegenwart als einer philosophischen und physikalischen Kategorie auf keine Weise, weil hier ein tatsächlicher Zusammenhang zwischen dem Gegenwartsaugenblick und der betreffenden Handlung in ihrem Verlauf vorhanden ist» / «Усі часові відрізки, які включають момент мовлення (не як зовнішню межу, а як один із часових пунктів, що знаходиться в межах цього відрізка), відносяться до граматичного теперішнього, до презенсу, і це ні в якому разі не суперечить власній суті теперішнього, тому що тут є фактичний зв'язок між моментом теперішнього та даною дією в її перебігу», – зауважує В. Г. Адмоні [1, с. 192–193].

Х. Вайнріх розглядає презенс як одну з форм, що виражають нейтральний час, тобто мають «нульову перспективу» [6, с. 213].

Презенс може вживатися в наступних часових значеннях:

1. Актуальний презенс (aktuelles Präsens). При цьому презенс позначає дію або стан, які повністю співпадають з моментом мовлення:

*Es donnert.*

*Jetzt mache ich meine Hausaufgabe.*

У другому прикладі актуальність підкреслюється за допомогою лексичного засобу – прислівника *jetzt*.

«*Ich bitte Sie, mich in sein Zimmer zu führen, Frau Schönler*» [2, с. 11].

«*Jetzt warten wir. Es ist zwanzig vor acht*» [2, с. 34].

2. Презенс позначає події, які співпадають з моментом мовлення лише в одній точці (почалися ці події (стани) за певний час до моменту мовлення про них і можуть продовжуватися в майбутньому):

*Wir sprechen mit dir fast eine Stunde.*

*Ich studiere an dieser Universität schon seit zwei Jahren.*

«*Es ist gut, daß Sie da sind, Tschanz*», sagte Bärlach. «*Wir müssen den Fall Schmied besprechen. Sie sollen ihn der Hauptsache nach übernehmen, ich bin nicht so gesund*» [2, с. 21].

Щодо даного значення презенсу О. І. Москальська відзначає, що «die Präsensform ein unbestimmtes Stück Vergangenheit und Zukunft einbegreift» / «форма презенсу охоплює невизначену частину минулого та майбутнього» [5, с. 71].

3. Презенс позначає дещо загальне, події, які періодично повторюються (або можуть повторюватися):

*Jeden Sommer erholen wir uns am Meer.*

*Gewöhnlich stehe ich um sieben Uhr auf.*

«*Ich liebe die Schnelligkeit der Maschinen*» [2, с. 121];

«*Ein interessanter Mensch, dieser Gastmann, Kommissär, so einer lockt die Schriftsteller wie Fliegen an. Er kann herrlich kochen, wundervoll, hören Sie!*» [2, с. 94–95].

4. Загальний презенс (generelles Präsens). Позначає загальновідомі, загальноприйняті факти:

*Die Erde dreht sich um die Sonne.*

*Berlin ist die Hauptstadt Deutschlands.*

«*Tote schafft man so schnell als möglich fort, die haben nichts mehr unter uns zu suchen*» [2, с. 18–19].

Зокрема, загальний презенс вживається у прислів'ях та приказках, загадках, правилах, законах і т. ін.:

*Morgenstunde hat Gold im Munde.*

*Der arme Tropf*

*hat einen Hut und keinen Kopf*

*und hat dazu*

*nur einen Fuß und keinen Schuh. (Der Pilz)*

*Die Komparativform der Adjektive und Adverbien wird mit Hilfe des Suffixes -er gebildet. Die meisten einsilbigen Adjektive und Adverbien mit -a, -o, -u im Stamm bekommen dabei den Umlaut.*

5. Футуральний презенс (futurisches Präsens). Ідеться про можливість вираження презенсом значення майбутнього часу (у даному випадку презенс зазвичай вживається замість футура I; футуральне значення презенсу посилюється за допомогою відповідних обставин часу – morgen, im nächsten Jahr, in einer Woche і т. ін.):

*Übermorgen fahre ich auf Dienstreise.*

*In zwei Tagen haben wir Besuch. Die Pawlows kommen.*

«*Gut, Tschanz, ich fahre morgen dorthin, um mich auszuruhen. Ich muß in die Höhe*» [2, с. 107].

«Das erklärt sich durch die historisch bedingte Häufigkeit seines Gebrauchs (als übliche Ausdrucksform der Zukunft im Deutschen bis zum 16./17. Jh.)» / «Це пояснюється історично обумовленою частотою його вживання (як прийнятої форми вираження майбутнього в німецькій мові до XVI – XVII ст.)», – підкреслює О. І. Москальська [5, с. 85].

6. Історичний презенс (historisches Präsens). В. Флеміг зауважує: «Das Präsens wird gebraucht in Sätzen mit Vergangenheitsbedeutung, wobei das Geschehen oder Sein als vor dem Redemoment verlaufend angenommen wird (historisches Präsens) ...» / «Презенс вживається в реченнях зі значенням минулого, причому подія або існування сприймається як така, що відбувається до моменту мовлення ...» [3, с. 391]. Лінгвіст виділяє такі конкретні різновиди вживання історичного презенсу:

- у претерітальній розповіді для живого осучаснювання: *Die beängstigende Lage vor Verdun bildet den Gegenstand der Beratung: Was ist zu tun?*;
- у живому зображенні минулих подій: *Als ich gestern aus dem Hause trete, fällt mir doch ein Dachziegel unmittelbar vor die Füße!*;
- у документації: *Die erste Fassung von Brechts «Leben des Galilei» entsteht 1938/39. Berthold Brecht lebt zu dieser Zeit in Dänemark* [див.: 3, с. 391].

Л. Гьотце розрізняє власне історичний та епічний презенс, розуміючи під історичним презенс, пов'язаний із розповіддю про власне історичні події, життя історичних діячів, письменників і т.ін., а під епічним – презенс, пов'язаний із живим зображенням минулих подій, безпосередньо не пов'язаних із історією:

«1832 stirbt Goethe.	(historisches Präsens)
<i>Zwei Stunden in einem überfüllten Bus. Wir sind die einzigen Fremden in dieser schaukelnden Sardinienbüchse. Überall Halt: ein Arbeiter will einsteigen. Wieder Halt: eine Frau mit Säugling will aussteigen.</i> (Max Frisch, «Tagebuch»)	(lebhaftes Schilderung, episches Präsens)» [4, с. 99].

Таким чином, конкретні значення презенсу в німецькій мові є досить різноманітними, що слід ураховувати в процесі вивчення цієї часової форми.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Адмони В. Г. Теоретическая грамматика немецкого языка: Строй соврем. нем. яз.: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / В. Г. Адмони. – 4-е изд. дораб. – М. : Просвещение, 1986. – 336 с.
2. Dürrenmatt F. Der Richter und sein Henker. Der Verdacht – Wien : Wiener Verlag, 1953. – 333 S.
3. Flämig W. Grammatik des Deutschen. – Berlin : Akademie Verlag, 1991. – 640 S.
4. Götze L. Grammatik der deutschen Sprache / L. Götze, E. W. B. Hess-Lüttich. – München : Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH Gütersloh, 1999. – 702 S.
5. Moskalskaja O. I. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache (Москальская О. И. Теоретическая грамматика современного немецкого языка) : Учебник для студ. высш. учеб. заведений / О. И. Москальская. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
6. Weinrich H. Textgrammatik der deutschen Sprache / Harald Weinrich. Unter Mitarb. von Maria Thurmair. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Dudenverlag, 1993. – 1101 S.

*Ледняк Г. В., Писаренко В. М.*

#### FUTURUM / FUTURE В НІМЕЦЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ: ЗІСТАВНИЙ АСПЕКТ

Граматичні системи навіть близькоспоріднених мов можуть мати суттєві відмінності. Покажемо це на прикладі форм майбутнього часу дієслова в німецькій та англійській мовах.

Звернемося спочатку до німецької мови.

Футурум I (Futurum I) – форма майбутнього часу. За твердженням О. І. Москальської, футурум I є «єдиною парадигматичною формою вираження майбутнього, яка ... може характеризувати майбутнє в нейтральному контексті» [6, с. 85], наприклад:

*Ich arbeite. – Ich werde arbeiten.*

*Das Kind spielt Geige. – Das Kind wird Geige spielen.*

Ця форма показує, що подія, про яку йдеться, ще не відбувається в момент мовлення, а відбудеться тільки після нього.

Зберігаючи своє темпоральне значення, футурум I може також набувати й значення імперативу (тобто модального значення). О. І. Москальська вказує, що це синтагматичне значення, притаманне другій особі однини / множини та ввічливій формі [6, с. 86], наприклад:

*Du wirst sofort nach Hause gehen!*

*Sie werden um 15Uhr im Büro sein!*

Ще одне синтагматичне значення футурума I, як відзначає дослідниця, – гіпотетичний футурум (як з модальною транспозицією зі сфери індикатива до сфери форм з гіпотетичним значенням, так і з темпоральною транспозицією до сфери презенса) [6, с. 86], наприклад:

*Sie wird wohl am Bahnhof sein.*

*Das Konzert wird wohl noch eine Stunde dauern.*

На гіпотетичне значення футурума I звертають увагу й інші дослідники, наприклад В. Флеміг [див. 4, с. 395] та Л. Гьотце [див.: 5, с. 103].

Л. Гьотце також додає, що футурум I «виражає ... також теперішнє, при цьому мовець очікує згоди. Часто тут ідеться про риторичні загальні місця або фігури мовлення», наприклад:

*Sie werden mir sicher zustimmen, meine Damen und Herren, wenn ich jetzt eindeutig erkläre, dass ...* (приклад дослідника) [5, с. 103].

За зауваженням лінгвіста, таке вживання футурума I є характерним для мови політики.

Х. Вайнріх відзначає, що футурум I – рамкова конструкція, що складається з презенсної форми допоміжного дієслова *werden* та інфінітива основного дієслова, та вказує на дві семантичні особливості цієї часової форми – готовність, адже вона належить до часів обговорюваного світу (регістрова характеристика), та перспекцію (характеристика темпоральної перспективи). Отже, футурум I дає слухачеві інструкцію очікувати певної предикації, тобто це невпевнена дія [7, с. 231–232].

Футурум II (Futurum II) – часова форма плану майбутнього, яка виражає відносний час. Через орієнтацію футурума II на іншу форму Є. Й. Шендельс називає його семантично несамостійною формою [1, с. 54].

Х. Вайнріх називає футурум II «das Vor-Futur», тобто «передфутур», й зазначає, що ця форма характеризується ретроспекцією, адже в першу чергу позначає дію, що передує іншій дії. Ця форма є часовою рамковою конструкцією: «до складу структурно домінуючої футуральної рамки включено перфектну рамку» [7, с. 235] (футурум II утворюється поєднанням презенсної форми допоміжного дієслова *werden* та дієприкметника II (Partizip II) основного дієслова).

Лінгвісти відзначають три значення футурума II:

1. Він позначає дію, що передує іншій дії в майбутньому. В цьому значенні футурум II з'являється разом із футурумом I:

*Nachdem du endlich Entscheidung getroffen haben wirst, werden wir weiter arbeiten.*

2. Разом із дієприслівником часу футурум II може позначати дію (подію), яка відбудеться до очікуваного та передбачуваного моменту часу:

*In einer Woche wirst dich an mich vielleicht nicht mehr erinnert haben.*

3. Гіпотетичний футурум II. У цій функції він, як зазначає О. І. Москальська, «служує для вираження припущення, яке відноситься до минулого й утворює корелятивну опозицію до гіпотетичного футурума I» [6, с. 88]. Дослідниця підкреслює: «Ознакою гіпотетичного футурума II є не тільки транспозиція на рівень минулого, передусім зміна перспективи, транспозиція на рівень прямої часової перспективи; – гіпотетичний футурум II не передбачає часового відношення до іншої події, а відносить висловлення безпосередньо до моменту мовленнєвого акту» [6, с. 88]:

*Du wirst (wohl) deine Magisterarbeit geschrieben haben.*

Вживання *wohl* при цьому, як зазначає Л. Гьотце, є факультативним [5, с. 104].

В англійській мові виділяють 8 форм Future: Future Indefinite, Future Indefinite in the Past, Future Continuous, Future Continuous in the Past, Future Perfect, Future Perfect in the Past, Future Perfect Continuous, Future Perfect Continuous in the Past. При цьому, як зазначає О. І. Смирницький, зв'язок майбутнього з модальністю, викликаний тим, що майбутнє являє собою дещо, що ще не здійснилося, не реалізувалося, «поглиблюється в англійській мові тим, що в ній для утворення майбутнього часу використовуються дієслова модального характеру – *shall повинен* и *will хочу*, у зв'язку з чим у формах, що використовуються для вираження об'єктивного майбутнього, може бути присутнім певний модальний відтінок», проте вчений стверджує, що не слід цей момент абсолютизувати, оскільки у величезній кількості випадків форми майбутнього часу «виражають об'єктивне майбутнє й не пов'язуються ні з яким модальним відтінком» [3, с. 333–334].

Розглянемо значення різних форм Future.

Future Indefinite, по-перше, використовується для позначення дії, яка відбуватиметься у певний момент у майбутньому. По-друге, ця форма називає майбутню дію, яка характеризує суб'єкт дії. По-третє, Future Indefinite позначає дію, регулярно повторювану в майбутньому. По-четверте, зазначена форма іноді може виражати загальну істину. Однак у сучасній англійській мові ця форма вживається рідко.

*It will be cold in a week.*

*After graduating from university she will become a good teacher.*

*Ann will write to me every month.*

*When a child falls, he will cry.*

Future Indefinite in the Past позначає дію, яка була майбутньою по

відношенню до минулого.

*She said she would go to the doctor.*

Future Continuous позначає дію, яка триватиме у певний момент у майбутньому. цей момент може позначатися іншою майбутньою дією, позначеною дієсловом у формі Present Indefinite, адвербіальним висловом або бути зрозумілим із ситуації.

*In a day we shall be writing a test paper.*

Крім того, в сучасній англійській мові Future Continuous досить часто використовується у значенні Future Indefinite.

Future Continuous in the Past вживається для позначення дії, що триває у певний момент, що був майбутнім відносно до минулого.

*She was planning how she would be swimming in the sea on her holidays.*

Future Perfect, по-перше, позначає дію, завершену до певного моменту в майбутньому; по-друге, може позначати дію, яка почнеться перед певним моментом у майбутньому, триватиме до нього та продовжуватиметься у цей момент (Future Perfect Inclusive). Лінгвісти відзначають, що Future Perfect Inclusive вживається з дієсловами, які через особливості свого лексичного значення не вживаються у Continuous, у заперечних реченнях та з неграничними дієсловами (to teach, to live, to study та ін.) [див., наприклад, 2, с. 126].

*By the end of the week I'll have eaten all the food I bought.*

Future Perfect in the Past позначає дію, завершену до певного моменту, що був майбутнім з позиції минулого.

*I hoped I should have done my homework by Monday.*

Future Perfect Continuous позначає дію, що почнеться до певного моменту в майбутньому, триватиме до нього та продовжуватиметься в цей момент.

*I shall have been living in this town for five years next year.*

Future Perfect Continuous in the Past позначає дію, яка триває певний час перед певним моментом, який являв собою майбутнє по відношенню до минулого.

*He told us he would have been working as a teacher for thirty years next months.*

Як бачимо, система часових форм майбутнього часу в англійській мові набагато складніша, ніж у німецькій. Значна кількість форм Future в англійській мові пояснюється тим, що в ній категорія часу нерозривно зрощена з категоріями виду дієслова та таксису, зв'язана з поняттям тривалості дії та дійсного центру, тоді як у німецькій мові важливими є лише момент мовлення та відношення до іншої дії.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гулыга Е. В. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке / Е. В. Гулыга, Е. И. Шендельс. – М. : Просвещение, 1969. – 184 с.



2. Каушанская В. Л. Грамматика английского языка. Пособие для студентов педагогических институтов / В. Л. Каушанская, Р. Л. Ковнер, О. Н. Кожевникова, Е. В. Прокофьева и др. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 384 с.
3. Смирницкий А. И. Морфология английского языка / А. И. Смирницкий. – М.: Изд-во лит-ры на иностр. языках, 1959. – 440 с.
4. Flämig W. Grammatik des Deutschen. – Berlin : Akademie Verlag, 1991. – 640 S.
5. Götze L. Grammatik der deutschen Sprache / L. Götze, E. W. B. Hess-Lüttich. – München : Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH Gütersloh, 1999. – 702 S.
6. Moskalskaja O. I. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache (Москальская О. И. Теоретическая грамматика современного немецкого языка): Учебник для студ. высш. учеб. заведений / О. И. Moskalskaja. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
7. Weinrich H. Textgrammatik der deutschen Sprache / Harald Weinrich. Unter Mitarb. von Maria Thurmair. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Dudenverlag, 1993. – 1101 S.

*Лобовик Н. В., Маторина Н. М.*

### **ОНОМАСТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКУ В ВУЗЕ (теоретический аспект)**

Ономастика (греч. *onomastikos* «относящийся к имени») – это раздел языкознания, изучающий собственные имена.

В тезисах представлен ономастический материал, который можно использовать на занятиях лингвистического цикла в педагогическом вузе – в виде вопросов и ответов излагаются основные теоретические сведения по ономастике.

#### **1. Что такое *имя собственное*?**

Это слово или словосочетание, специфическим назначением которого является обозначение индивидуальных предметов безотносительно к их признакам, т.е. без установления соответствия между свойствами обозначаемого предмета и тем значением (или значениями), которое имеет (или имело) данное слово или словосочетание.

#### **2. Дайте определение термину *ономастика*.**

Ономастика – раздел языкознания, изучающий собственные имена. Термином ономастика называют также совокупность собственных имен, которая обозначается и термином *онимия*. В некоторых работах термин *ономастика* употребляется в значении *антропонимика*.

#### **3. Назовите синонимы термина *ономастика*.**

*Ономатика* – учение о значении и образовании имен; устаревший термин, не рекомендуется к употреблению. *Ономатология* → раздел языкознания, изучающий собственные имена. *Ономатолог (ономаст)* – исследователь, занимающийся ономастикой. *Топономастика* → устаревшее, но зарегистрированное в литературе название ономастики.

4. Что в переводе обозначает греческий термин *onomastike techne*?  
→ Искусство давать имена.

5. На какие разделы традиционно членится ономастика?

Ономастика традиционно членится на разделы в соответствии с категориями объектов, носящих собственные имена: антропонимика изучает имена людей, топонимика – названия географических объектов, зоонимика – клички животных, астронимика – названия отдельных небесных тел и т. п.

6. Что такое ономастический словарь?

Ономастический словарь – это лингвистический словарь, содержащий описание собственных имен.

7. Когда ономастика получила научный статус?

Хотя собственные имена были предметом внимания ученых и философов с древнейшей эпохи и на Востоке, и на Западе, ономастика получила научный статус в 30-х гг. XX века. Первый Международный ономастический конгресс (1930) был созван во Франции по инициативе А. Доза.

8. С какого времени и в каком журнале публикуется библиография по ономастике?

В 1949 г. в Бельгии создан Международный ономастический комитет при ЮНЕСКО, издающий журнал «Онома» (с 1950 г.), публикующий библиографию по ономастике.

9. Какие методы используются в ономастике?

Этимологический, исторический, синхронного среза, ареальный, картографический, описательный, статистический, стратегический, типологический, формантный и др.

10. В каком словаре толкуются ономастические термины?

В словаре Подольской Н.В. «Словарь русской ономастической терминологии» (М., 1978) (содержит около 700 терминов).

11. На какие группы в зависимости от языковых особенностей собственных имен делится ономастика?

Литературная ономастика, диалектная ономастика; реальная ономастика; поэтическая ономастика; современная ономастика, историческая ономастика; теоретическая ономастика, прикладная ономастика.

12. На какие две группы делит имена собственные ономастика?

*Реалионимы* – имена существовавших или существующих объектов.  
*Мифонимы* – имена вымышленных объектов.

13. Назовите известных вам ученых-лингвистов, занимающихся исследованием проблем ономастики.

Отин Е. С., Подольская Н. В., Суперанская А. В. и др.

14. Сколько всего имен собственных в русском языке?

Точный ответ на такой вопрос дать невозможно. Например, больше всего географических названий, при этом только на территории Швеции (небольшая страна с редким населением), зафиксировано более 12 миллионов географических названий. Вот и делайте выводы.

15. Определите, что изучают названные разделы ономастики.

- |                  |                   |
|------------------|-------------------|
| 1. Космонимика.  | 7. Урбанонимика.  |
| 2. Зоонимика.    | 8. Оронимика.     |
| 3. Хрононимика.  | 9. Астронимика.   |
| 4. Теонимика.    | 10. Ойконимика.   |
| 5. Гидронимика.  | 11. Селенонимика. |
| 6. Спелеонимика. | 12. Комонимика.   |

1. Космонимика – раздел ономастики, изучающий собственные имена зоны космического пространства, галактики, звездной системы (созвездия) (*Большая Медведица, Созвездие Девы, Созвездие Ориона*).

2. Зоонимика – раздел ономастики, изучающий собственные имена (клички) животного, в том числе домашнего, содержащегося в зоологическом саду, «работающего» в цирке, в охране, подопытного или дикого (служебная собака *Мухтар*, кошка *Мурка*).

3. Хрононимика – раздел ономастики, изучающий собственные имена отрезка времени (*Русско-японская война, Петровская эпоха, День Победы*).

4. Теонимика – раздел ономастики, изучающий собственные имена божества в любом пантеоне (*Перун, Стрибог, Шива*).

5. Гидронимика – раздел топонимики, изучающий собственные имена любого водного объекта, природного или созданного человеком (*Индийский океан, река Днепр, Белое море*).

6. Спелеонимика – раздел ономастики, изучающий собственные имена любого природного подземного образования, в том числе пещеры, грота, пропасти, колодца, подземной реки, ручья, водопада, озера (*пещера Сигалер, ручей Кум-Уарнэд*).

7. Урбанонимика – раздел топонимики, изучающий собственные имена любого внутригородского топографического объекта (*улица Белорусская, Малый театр, площадь Октябрьской революции*).

8. Оронимика – раздел топонимики, изучающий собственные имена любого элемента рельефа земной поверхности (*гора Эверест, пик Красных Командиров, Заалайский хребет*).

9. Астронимика – раздел ономастики, изучающий собственные имена отдельных небесных тел, в том числе звезды, планеты, кометы, астероида (*Солнце, Полярная звезда, комета Фая*).

10. Ойконимика – раздел топонимики, изучающий собственные имена любого океана и его части, в том числе моря, залива, пролива,

течения и т. д. (*Тихий океан, Мариинская впадина*).

11. Селенонимика – раздел ономастики, изучающий собственные имена любого природного объекта на Луне (*Кратер Ломоносов, Океан Бурь, Борозда Реомюра*).

12. Комонимика – раздел ономастики, изучающий собственные имена любого сельского поселения (*поселок Маяки, село Спасское-Лутовиново*).

16. Что является объектом исследования ономастики?

Объектом исследования ономастики являются история возникновения имен и мотивы номинации, их становление в каком-либо классе онимов, территориальное и языковое распространение, функционирование в речи, различные преобразования, социальный и психологический аспекты, юридический статус. Ономастика исследует фонетические, морфологические, словообразовательные, семантические, этимологические и другие аспекты собственных имен.

17. Дайте определение понятию *трансонимизация*.

Различные по характеру и форме переходы онимов из одного класса в другой называются трансонимизацией.

18. Где применяются данные ономастики?

Данные ономастики применяются в сравнительно-историческом языкознании, при этимологизировании апеллятивов; наложение ономастических ареалов на ареалы иных языковых явлений выявляет их несовпадение или частичное совпадение, что свидетельствует об обособленности онимов в языке.

19. С какими науками связана ономастика?

Ономастика связана с историей, этнографией, археологией, генеалогией, геральдикой, текстологией, литературоведением, географией, астрономией, расширяет также связи с геологией, мелиорацией, демографией, страноведением и т. д.

20. Чем занимается прикладная ономастика? Чем занимается поэтическая ономастика?

Прикладная ономастика занимается транскрипцией и транслитерацией иноязычных имен, установлением традиционных, переводимых и непередаваемых имен, созданием инструкций по передаче «чужих» имен, образованием производных от иноязычных имен, вопросами наименования и перенаименования.

Поэтическая ономастика занимается изучением собственных имен в художественных текстах.

*Маляр О. Ю., Нікітіна Н. П.*

## **ОСОБЛИВОСТІ БІЛІНГВАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Сучасний розвиток науки, культури та освіти каталізує професійні й духовні запити особистості, які не можливо задовольнити без знання іноземних мов. Це обумовлює неабиякий попит і соціальне замовлення на спеціалістів, які володіють мовою міжнародної комунікації, і ставить перед педагогікою нові завдання, пов'язані зі всебічним вивченням білінгвізму (двомовності) та особливостей білінгвального спілкування. У світлі сучасних тенденцій розвитку освіти саме білінгвальне спілкування стає одним із найперспективніших напрямків вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів.

У сучасному педагогічному закладі навчальна дисципліна орієнтована, здебільшого, на зміст професійної освіти, наслідком чого є виникнення труднощів у реальних ситуаціях професійного та особистісного білінгвального спілкування. Майбутній педагог має не лише володіти знаннями про особливості білінгвального спілкування і мати сформовані особистісні якості, вміння та навички, необхідні для білінгвального спілкування у різних ситуаціях професійної та особистісної взаємодії, але й бути здатним формувати відповідні особистісні якості, вміння та навички у своїх учнів.

Досліджуючи природу і зміст феномену білінгвізму, вчені здійснювали спроби визначити його як позитивне чи негативне явище. Так, більшість дослідників наголошує на тому, що білінгвізм забезпечує комплексний розвиток особистості, сприяє підвищенню якості її знань [2]. І. В. Трутнева стверджує, що в умовах білінгвізму соціалізація особистості, що формується на рівні двох мов і культур, набуває якісно нових ознак та відрізняється необмеженим світосприйняттям і синкретичним мисленням. Володіння іноземною мовою, сформовані вміння та навички білінгвальної комунікації запобігають виникненню культурного шоку, культурних та мовленнєвих перепон, конфліктних ситуацій та непорозумінь в ситуаціях міжнаціональної взаємодії.

Визначаючи негативні моменти масового білінгвізму (можливість денационалізації, загрозу руйнації менталітету нації та послаблення самоідентифікації кожної конкретної особистості) ми вважаємо можливим схарактеризувати білінгвізм як переважно позитивне явище і визначити його як психологічний механізм захисту і адаптації особистості до нових, мінливих умов взаємодії у світовому культурному інформаційно-комунікативному просторі.

У навчально-виховному процесі білінгвальна комунікація розглядається як напрямок вдосконалення професійної підготовки

студентів, який забезпечує обмін та накопичення знань щодо особливостей іноземної мови; комплексна характеристика особистості; система морально спрямованих якостей (толерантність, повага до людей, тактовність і чемність, лабільність, самооцінка, які залежать від вихованості і загальної культури особистості), комунікативних вмінь (знання особливостей іноземної мови, білінгвальні комунікативні вміння та навички, розуміння іншомовного предметного коду та мовленнєвих картин світу двох народів, культура мовлення, етикет, здатність співвідносити свою поведінку з конкретними умовами, наявність почуття міри у взаєминах) і вольових властивостей (комунікативний контроль, рефлексія), потрібних для успішного фахового спілкування і особистісного розвитку обох учасників педагогічного процесу – вчителя і учня [4].

Білінгвальне спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів трактується нами як комплексна характеристика особистості студента; багатоаспектний процес реалізації міжнаціональних стосунків та обміну інформацією між студентами під час крос-культурної взаємодії, в основі якого знання іноземної мови та особливостей білінгвального спілкування; система сформованих особистісних якостей, комунікативних вмінь і навичок, потрібних для успішного фахового і особистісного білінгвального спілкування, особливістю якого є здатність студентів формувати відповідні особистісні якості, комунікативні вміння й навички білінгвального спілкування у своїх майбутніх учнів; напрямок вдосконалення професійної підготовки студентів.

З огляду на те, що білінгвальне спілкування передбачає вміння студентів не лише розуміти іноземну мову та відтворювати її фрагменти, але й свідомо та грамотно створювати їх, білінгвізм студентів вищих педагогічних навчальних закладів може варіювати від репродуктивного (вміння відтворювати вголос або про себе прочитане або почуте) до продуктивного типу (вміння не лише розуміти й відтворювати фрагменти іноземної мови, але й свідомо та грамотно створювати їх) .

Оскільки навчально-виховний процес здійснюється у спеціально створеному середовищі, в якому відбувається цілеспрямований активний вплив на вивчення іншої мови дидактичним шляхом за допомогою і під керівництвом викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, ми виділяємо штучний тип білінгвізму і білінгвального спілкування як найбільш поширений у вищих педагогічних навчальних закладах. А. Є. Карлінський, Є. К. Чернічкіна описують штучного білінгва як такого, що користується іноземною мовою переважно під час навчального процесу; засвоює мовленнєвий код окремо від культури; починає засвоювати іншомовну культуру з духовних цінностей [1; 3].

За мотивацією та потребою у вивченні іноземної мови білінгвізм студентів варіює від інтегрального (бікультурного) типу до

інструментального (монокультурного) типу в залежності від мети вивчення та потреби у застосуванні іноземної мови [4].

Таким чином, серед чисельних типів білінгвізму ми виокремлюємо ті, які можуть бути притаманними студентам вищих навчальних педагогічних закладів і дозволяють описати особливості їх білінгвального спілкування: штучний, індивідуальний – груповий, додатковий, субординативний, пасивний, репродуктивний, продуктивний, бікультурний – монокультурний.

Визначення білінгвізму як переважно позитивного соціального явища та виділення основних типів білінгвізму студентів вищих педагогічних навчальних закладів, дозволяє розкрити низку специфічних особливостей білінгвального спілкування майбутніх вчителів. Серед них зазначаємо наступні:

- наявність знань іноземної мови, знань про іншомовну культуру та її цінності;

- інтеріоризація набутих лінгвістичних та соціокультурних знань, формування відповідних особистісних якостей (толерантність, повага до людей, тактовність і чемність, лабільність, самооцінка, комунікативний контроль, рефлексія), білінгвальних комунікативних вмінь та навичок (розуміння іншомовного предметного коду та мовленнєвих картин світу двох народів, культура мовлення, етикет, здатність співвідносити свою поведінку з конкретними умовами, наявність почуття міри у взаєминах), необхідних для білінгвального спілкування; запобігання виникнення культурного шоку, культурних та мовленнєвих перепон, конфліктних ситуацій та непорозумінь в ситуаціях міжкультурної взаємодії як результат сформованих особистісних якостей, комунікативних вмінь та навичок, необхідних для білінгвального спілкування;

- комплексний розвиток особистості студента та якісно новий рівень її соціалізації;

- розширення загальноосвітнього та професійного світосприйняття студентів;

- забезпечення вивчення фахових дисциплін, ефективної особистісної та професійної взаємодії в навчальному та іншомовному культурному середовищі;

- розширення сфери міжнаціональних відносин і підвищення мотивації до покращення рівня володіння іноземною мовою як засобу міжнаціонального спілкування;

- позитивний вплив на особистісний та професійний розвиток студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Таким чином, у навчальному середовищі вищого педагогічного навчального закладу білінгвальне спілкування студентів виступає переважно як мета і результат вивчення іноземної мови. Проте,

педагогічний аспект дослідження проблеми білінгвального спілкування студентів вищих навчальних педагогічних закладів залишається невисвітленим і потребує подальшого вивчення.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Капочкина А. «Как слово наше отзовется...» / А. Капочкина // Профессиональный педагогический журнал. – № 1. – 2011.
2. Карлинский А. Е. Проблемы теории языковых контактов // А. Е. Карлинский // Языковые контакты и интерференция : сборник статей. – Алма-Ата, 1984. – С. 6–15.
3. Маркосян А. С. Очерки теории овладения вторым языком // А. С. Маркосян. – М. : УМК «Психология», 2004. – 384 с.
4. Панасюк Л. В. Диглосія: до аналізу категорії білінгвізму. – URL : [http://elibrary.kubg.edu.ua/2099/1/Panasyk\\_Duglisia\\_do%20analizy%20kategorij.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/2099/1/Panasyk_Duglisia_do%20analizy%20kategorij.pdf)

*Маторин Б. И.*

### **БЕССОЮЗИЕ В СИСТЕМЕ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ**

Синтаксическая связь – связь, возникающая между компонентами сложного предложения. Общеизвестными типами синтаксической связи являются сочинительная связь (сочинение) и подчинительная связь (подчинение), а также бессоюзная связь.

Бессоюзие (асиндетон, паратаксис) – связь предложений, осуществляющаяся интонационными средствами, без участия союзов. Организует специфическую синтаксическую единицу – бессоюзное сложное предложение; как периферийное явление наблюдается в простом предложении.

Вопрос о грамматической природе бессоюзного сложного предложения (далее БСП) до настоящего времени является недостаточно разработанным в современном русском синтаксисе. Многие проблемы БСП остаются спорными. Так, до сих пор возникают дискуссии по поводу того, образует ли бессоюзное предложение единую синтаксическую единицу или оно представляет собой последовательность элементарных предложений. Если признаётся, что бессоюзное сложное предложение образует целостную синтаксическую единицу, то возникает вопрос, составляет ли оно особую единицу, отличную от союзного предложения, или является простой модификацией последнего.

Смысловые отношения при бессоюзии обычно остаются невыраженными, поскольку формирующие их факторы (самая последовательность предложений, их строение, морфолого-синтаксические признаки), как в отдельности, так и в комплексах друг с другом, в большинстве своем полисемантически, т. е. не закреплены за строго определенными видами отношений, и недостаточно регулярны. Тем не менее смысловая определенность бессоюзной связи бывает иногда значительной. Так, в русском языке при бессоюзии вполне выявляются



условные отношения, в формировании которых, наряду с полифункциональными средствами, участвует специфическая форма неадресованного повелительного наклонения.

В бессоюзных сложных предложениях особое значение играет лексическое наполнение частей. Лексические средства в структуре бессоюзных строений развивают вторичную функцию: при поддержке других средств (в частности, интонации) они становятся связующими элементами между частями бессоюзного сложного предложения.

Интонация, порядок следования частей, соотношение видо-временных форм сказуемых являются дополнительными, попутными средствами выражения связи частей бессоюзного сложного предложения.

Среди бессоюзных сложных предложений последовательно разграничиваются бессоюзные построения с семантически и/или формально незавершённой частью и бессоюзные конструкции с семантически и формально завершёнными частями. Первые характеризуются наличием в одной из частей так называемой типизированной лексемы. Взаимодействие частей в БСП второго типа основано на наличии внешнего квалификатора сообщаемого, на структурно-семантической соотнесённости частей или внутреннего индикатора отношений.

Особую разновидность бессоюзия представляют собой БСП с коннекторами. Коннекторы являются средствами выражения определённого типа отношений между частями бессоюзного построения. Специфика коннекторов как элементов особого ранга состоит в том, что они выражают субъективную модальность предложения.

Коннекторы – лексические элементы особого рода, маркирующие как логический ход событий (или алогичность рассматриваемых ситуаций), так и внося дополнительные оттенки значения модального характера. Коннекторы – внутренние индикаторы различных видов семантических отношений. Первая часть бессоюзных конструкций с коннекторами представляет собой полное содержание события, но не исчерпывающее. Коннектор вводит вторую, добавочную часть, которая в зависимости от коммуникативной установки может восприниматься как идентичная, тождественная первой, как противопоставленная первой, как находящаяся в каузальных отношениях с инициальной, как комментирующая, конкретизирующая тот или иной элемент первой части.

Коннекторы обладают богатым семантическим потенциалом, благодаря чему способны вносить дополнительные оттенки в семантическое взаимодействие сцепляемых частей: Так, коннектор *всё-таки* предполагает ориентацию на благоприятное развитие событий во вводимой с его помощью части. Коннектор *всё равно* в системе бессоюзных построений реализует помимо собственно противительно-

уступительного значение безразличия и значение равновесия.

Наличие коннекторов, которые цементируют БСП, тем самым определяя семантическое взаимоотношение частей, помогает полноценно и адекватно воспринять бессоюзную структуру.

*Маторин Б. И.*

## ДВУВИДОВЫЕ ГЛАГОЛЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Нерешенность, дискуссионность вопросов, связанных с глагольным видом в русском языке, обусловлена новыми тенденциями в развитии современной аспектологии (о термине *аспектология* см. ниже). Эволюционируют и дополняются аргументами подходы к интерпретации сущности категории вида, уточняются и дробятся классификации видовых значений, переосмысливаются в новом ключе подходы к сущности видовой парности и ее определению. Вопросы двувидовости еще не получили достаточно полного освещения с учетом вышеуказанных тенденций [3; 5; 8]. В настоящих тезисах при решении проблемы статуса и классификации двувидовых глаголов учитывались и классические, и современные подходы к сущности двувидовости.

Вид – это морфологическая категория глагола, которая указывает на отношение действия, обозначаемого глаголом, к внутреннему пределу этого действия: *Я решал задачу* и *Я решил задачу*.

Глаголы *решал* и *решил* обозначают одно и то же действие, но различаются грамматически. Глагол *решил* совершенного вида, он обозначает действие, которое завершилось достижением результата и является законченным. В этом глаголе грамматически выражено указание на предел, границу действия, поэтому действие *решил* мыслится как ограниченное в своем течении. Глагол *решал* несовершенного вида, он не содержит указания на внутренний предел, границу действия, на его законченность.

Следовательно, категория вида выражает отношение действия, обозначенного глаголом, к внутреннему пределу действия. Несовершенный вид обозначает действие в его течении, без указания на предел, границу действия (*стонал, старел* и т. п.). Совершенный вид обозначает ограниченное пределом действие в какой-либо момент его осуществления: *за шумел* (начал шуметь), *по шумел* (шумел некоторое время); *от шумел* (завершенность действия).

Категория вида глагола – это бинарная категория, в соответствии с которой глаголы дифференцируются то как глаголы несовершенного (отвечают на вопросы *что делать?*), то как глаголы совершенного вида (отвечают на вопросы *что сделать?*).

Частные значения глаголов обоих видов разнообразны: значение завершенности (*сказать*), значение однократного действия (*крикнуть*), значение неопределённой длительности действия (*кричать*) и др. Все эти частные значения могут быть сведены к более общим: действие без указания на его внутренний предел (глаголы несовершенного вида) и действие с указанием на его внутренний предел (глаголы совершенного вида).

Вид – это специфическая категория русского и других славянских языков, одна из сложных категорий грамматики, которую изучает специальный раздел грамматики – аспектология (от лат. *aspectus* – вид и др.-греч. *λόγος* – учение).

В связи с категорией вида выделяют:

- 1) парные глаголы;
- 2) двувидовые глаголы;
- 3) одновидовые глаголы.

Остановимся подробнее на двувидовых глаголах, которые вызывают при изучении наибольшие трудности у студентов (в интернациональной терминологии – *биаспективы*).

Двувидовые глаголы – особый тип глаголов, которые совмещают в себе значение совершенного и несовершенного вида. В зависимости от контекста использования могут выступать со значением одного из видов.

Например:

Сергей *обещал* нам, что сделает это завтра → форма глагола *обещал* (что сделал?) употреблена в предложении в значении совершенного вида глагола *обещать*.

Каждое утро Катя *обещала* себе взяться за изучение английского, но к вечеру забывала → форма глагола *обещала* (что делала?) употреблена в предложении в значении несовершенного вида глагола *обещать*.

Или:

Ученый *исследовал* среду обитания этой бабочки → форма глагола *исследовал* (что сделал?) употреблена в предложении в значении совершенного вида глагола *исследовать*.

Мы целый год исследовали особенности поведения диких лисиц → форма глагола *исследовали* (что делали?) употреблена в предложении в значении несовершенного вида глагола *исследовать*.

Иногда различие видового значения у двувидовых глаголов выражается лишь в отдельных формах. Так, форма *организует* имеет значение и несовершенного и совершенного вида, а форма прошедшего времени *организовал* – значение только совершенного вида (для выражения значения несовершенного вида используется форма *организовывал*), ср.:

*Студенты завтра организуют* (совершенный вид) *экскурсию в*

*музей* и *Студенты завтра организуют* (несовершенный вид) *экскурсию в музей*.

Различие в ударении разграничивает формы *родила* (несовершенный вид) и *родила* (совершенный вид).

Традиционно выделяют две группы двувидовых глаголов, которые различаются по особенностям происхождения и образования:

– древние глаголы, их существует всего восемь: *крестить, казнить, велеть, женить, обещать, венчать, ранить, молвить*;

– глаголы старославянского либо западноевропейского происхождения на *-овать, -ировать*: *конфисковать, обследовать, использовать, миновать, атаковать, телеграфировать, рапортовать, кристаллизовать* и др.

К этой классификации следует добавить ещё одну новую (третью!) группу глаголов, образованных с помощью интернациональных суффиксов *-ировать, -изировать* от незаимствованных основ.

Чаще всего двувидовость глаголов проявляется в формах прошедшего времени и инфинитива, но иногда не различаются и формы настоящего и будущего времени (*казню, жению*). Повторимся: значение того или другого вида выявляется в контексте. Например: *Пушки с пристани палят, кораблю пристать велят* (что делают?) (А. Пушкин); *Не прикажете ли, я велю* (что сделаю?) *подать коврик?* (Н. Гоголь).

Для углубленного изучения заявленной в тезисах проблемы рекомендуем использовать следующие учебные пособия по русскому языку:

- в пособии М. Ю. Чертковой «Грамматическая категория вида в современном русском языке» [8] рассматриваются вопросы теории вида глагола. Категория вида представлена в разных аспектах ее характеристики. Теоретическая часть отражает различные точки зрения на данное языковое явление, а также раскрывает функциональные возможности видовых форм глагола. Практическая часть направлена на закрепление материала и формирование соответствующих умений и навыков;

- в учебном пособии Е. Н. Ремчуковой «Морфология современного русского языка. Категория вида глагола» [4] рассматривается наиболее сложная грамматическая категория в русской грамматике – категория вида. Особое внимание уделяется таким вопросам, как грамматическая сущность вида, связь видовой семантики с лексическим значением глагола, механизм образования видовой пары, ее продуктивные типы. Задача пособия состоит в том, чтобы дать студентам ясное представление об общем устройстве категории вида (аспекта) в русском языке, кратко и последовательно изложить основные проблемы науки о виде – аспектологии. Наиболее

важные разделы пособия сопровождаются кратким историческим комментарием, а продуктивные процессы видообразования – примерами из художественной, поэтической и современной разговорной речи. В конце каждого раздела помещены контрольные вопросы и задания для самостоятельной работы;

- в первой части пособия «Глагольный вид в русском языке. Значение и употребление» [1] автор рассматривает глагольный вид как некоторую разновидность актуального членения предложения. Во второй части даны практические упражнения на употребление видов глагола с необходимыми теоретическими пояснениями;

- пособие Соколовской К. А. «Виды глагола в русской речи» [5] позволит систематизировать и углубить знания по видам русского глагола и закрепить практические навыки правильного употребления видов глагола. Пособие содержит 245 заданий и 8 контрольных работ, а также ключи к заданиям;

- в книге А. Караванова «Виды русского глагола. Значение и употребление» [2] впервые предпринимается попытка рационально учесть опыт практического преподавания видов глагола, накопленный методической наукой примерно за четыре последних десятилетия. Впервые теория преподавания видов русского глагола сведена к простым и понятным правилам, представленным в логической последовательности. Упражнения, которые сопровождают правила, дают возможность познакомиться с многочисленными примерами употребления видов и потренироваться в их практическом использовании в живой речи.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Гуревич В. Глагольный вид в русском языке. Значение и употребление / В. Гуревич. – М. : Флинта; Наука, 2008. – 224 с.
2. Караванов А. Виды русского глагола. Значение и употребление / А. Караванов. – М. : Феникс, 2013. – 240 с.
3. Мучник И. П. Развитие системы двувидовых глаголов в современном русском языке / И. П. Мучник // Вопросы языкознания. – 1966. – № 1. – С. 61–75.
4. Ремчукова Е. Н. Морфология современного русского языка. Категория вида глагола : учебное пособие / Е. Н. Ремчукова. – М. : Флинта; Наука, 2004. – 137 с.
5. Соколовская К. А. Виды глагола в русской речи : пособие по русскому языку как иностранному/ К. А. Соколовская. – М. : Рус. яз. – Медиа; Дрофа, 2008. – 285, [3] с.
6. Ушакова Л. И. О двувидовых глаголах в современном русском языке / Л. И. Ушакова // Русский язык в школе. – 2003. – № 2. – С. 71–76.
7. Черткова М. Ю. Грамматическая категория вида в современном русском языке / М. Ю. Черткова. – М., 1996. – 171 с.
8. Шелякин М. А. Категория вида и способы действия русского глагола : Теоретические основы / М. А. Шелякин. – Таллин : Валгус, 1983. – 216 с.

Маторин Б. И.

## К ВОПРОСУ ОБ АБЗАЦЕ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Абзац (нем. Absatz – раздел, часть текста) – отрезок письменной речи, состоящий из одного или нескольких предложений. Абзац, обозначая своего рода «цезуру», является единицей членения текста, промежуточной между фразой и главой, и служит для группировки однородных единиц изложения, исчерпывая один из его моментов (тематический, сюжетный и т. д.). Выделение фразы в особый абзац усиливает падающий на неё смысловой акцент. Абзац способствует правильному и быстрому восприятию текста.

Абзац – это часть текста между двумя отступами, или красными строками. Абзац отличается от сложного синтаксического целого тем, что он не является единицей синтаксического уровня. Абзац – это средство членения связного текста на основе композиционно-стилистической. Абзац принципиально не синтаксичен.

Однако есть и другие мнения относительно абзаца как единицы текста: его считают то синтаксической единицей, то логической, то стилистической:

– для А. М. Пешковского, например, абзац – это интонационно-синтаксическая единица;

– Л. М. Лосева, М. П. Сенкевич считают абзац семантико-стилистической категорией;

– А. Г. Руднева – синтаксической единицей (последнее представляется абсолютно неприемлемым).

Абзац как графический знак – это отступ в начале строки, красная строка.

Омоним – слово ограниченной сферы употребления:

**Абзац**, -а, м. Значение (1): (предикатив) оценка ситуации как очень плохой. Значение (2): абсурд, чушь, чепуха. Значение (3): провал, неудача, плохой конец. Синонимы: *амба, аминь, все, гамон, германизм, капец, конец, копец, кранты, красная строка, окончание, отпад, отступ, песенка спета, песец, песня спета, полный абзац, привет родителям, пункт, стих, строка, трендец, труба, финиш, фрагмент, хана* и др.

Функции абзаца в диалогической и монологической речи различны:

– в диалоге абзац служит для разграничения реплик разных лиц, т. е. выполняет чисто формальную роль;

– в монологической речи – для выделения композиционно значимых частей текста (как с точки зрения логико-смысловой, так и эмоционально-экспрессивной).

Функции абзаца тесно связаны с функционально-стилевой

принадлежностью текста и его стилистической окрашенностью, вместе с тем отражают и индивидуально-авторскую особенность оформления текста. В частности, средний объем абзацев часто зависит от манеры письма.

Абзац и сложное синтаксическое целое – это единицы разных уровней членения, так как основания их организации различны (абзац не имеет особого синтаксического оформления в отличие от сложного синтаксического целого), однако это единицы перекрещивающиеся, функционально соприкасающиеся, поскольку обе они играют семантико-стилистическую роль. Именно поэтому абзац и сложное синтаксическое целое могут в своих частных проявлениях совпадать, соответствовать друг другу.

Например.

### Рябина

Осенью, когда похолодает, и река светла до дна, и лесные опушки просвечивают насквозь, и на мокрой от росы траве посверкивает паутина, и в ясном, прозрачном воздухе носятся стаи молодых уток. Вдруг из всех перелесков выдвигаются на передний план нарядные, увешанные гроздьями рябины: вот они мы, не проглядите, дескать, не пренебрегайте нашей ягодой, мы щедрые! Ветерок их оглаживает, ерошит сверху донизу, и птицы на каждой ветке жируют, перелетая, как из гостей в гости, с одной золотой вершины на другую, а они стоят себе, чуть покачиваясь, и любят сами собой.

Хлынет дождь – и засверкает весь речной берег. Стекает вода с рябиновых кистей, капелька за капелькой, ягоды красные, и капли красные. Где висела одна ягода, сейчас их две, и обе живые. Чем больше дождя, тем больше ягод в лесу.

Всё, конечно, может примелькаться, ко всему со временем привыкаешь, но такое не заметишь трудно. Вскинешь голову и неожиданно для себя, как после долгой отлучки, увидишь всю эту красоту в удивительно чистом, завораживающем сиянии. Увидишь, как в первый раз, всё заново и радуешься за себя, что увидел. Ни наяву, ни во сне этого забыть никогда нельзя. Вот она какая, наша рябина! (По А. Яшину) (189 слов)

Такое совпадение хотя и не случайно, но отнюдь не обязательно. Не случайно. Потому что абзацное членение текста подчинено прежде всего его смысловому членению, а сложное синтаксическое целое, хотя и является синтаксической единицей, свои формальные показатели объединенности отдельных компонентов приобретает тоже на основе их семантической спаянности. Но совпадение это не обязательно потому, что абзац композиционно организует текст, он выполняет не только логико-смысловую функцию, но и выделительную, эмоционально-экспрессивную.

Кроме того, абзацное членение текста в большей мере субъективно, нежели синтаксическое, более зависит от индивидуальности пишущего.

Поскольку абзац может подчеркнуть эмоционально-экспрессивные качества текста, он способен разорвать единое сложное синтаксическое целое. Особенно это свойственно художественным текстам в отличие от научных, где совпадений между сложным синтаксическим целым и абзацем гораздо больше, так как они всецело ориентированы на логическую организацию речи.

Границы абзаца и сложного синтаксического целого могут не совпадать: в абзац может быть вынесено одно предложение (и даже часть предложения, например в официально-деловой литературе: в текстах законов, уставов, дипломатических документов и т. д.), а сложное синтаксическое целое – это, как правило, минимум два предложения (чаще – больше двух); в одном абзаце может быть два и более сложных синтаксических целых, когда отдельные микротемы связываются друг с другом.

Далее предлагаем несколько заданий для практического усвоения темы.

*I. Текст для лингвистического минидиктанта.*

Развивая мысль в тексте, автор чаще всего движется как бы по ступенькам, переходя от одной части к другой.

Часть одной общей темы называют *подтемой* или *микротемой*.

Абзац – часть текста, в котором предложения объединены одной микротемой. Предложения в абзаце связаны логически и грамматически. Каждый новый абзац отражает новый этап в развитии действия, характерную особенность в описании предмета речи, ту или иную мысль в рассуждении.

Первые предложения абзаца называют *абзацным зачином*. Абзацный зачин – основная часть абзаца текста; она составляет наиболее важное его содержание. Последующие предложения – комментирующая часть: в ней раскрывается, разъясняется, комментируется то, что заключено в первом предложении.

В абзаце выделяют зачин (начало), развитие мысли, концовку.

*II. Восстановление текста.*

1. Прочитайте текст. Выберите из приведённых после текста предложений такие, которые являются абзацным зачином.

2. Сформулируйте тему, идею текста. Какие языковые средства помогают определить стиль текста?

3. Спишите восстановленный текст. Объясните постановку знаков препинания.

... Если аисты устроили гнездо на крыше дома, сарая или на большом дереве, то это к счастью для хозяев усадьбы. Поэтому аистов,



этих крупных, голенастых птиц, любили и берегли. К людям они привыкают, как бы знают, что те не обидят их. Иногда дело доходит до настоящей дружбы.

... В городке Погребите на Винничине аисты много лет прилетали к своему гнезду на крыше дома одного жителя. Однажды весной, в начале апреля, прилетевший аист стал подбирать веточки хвороста, лежавшего во дворе, для ремонта своего гнезда. А потом вся улица могла наблюдать небывалое зрелище: хозяин дома стоял на лестнице у самой крыши, а аист брал у него из рук ветки и обновлял ими прошлогоднее гнездо. Чудеса да и только! (По И. Заянчковскому)

*Справка.*

1. *Охране аистов способствовала примета: «Если кто разорит гнездо аиста – не миновать ему веды».*

2. *Аист -- крупная перелётная птица с длинным прямым клювом из отряда голенастых.*

3. *В районах и странах, где водятся аисты, с глубокой древности, с гомеровских времен, сложилось поверье.*

4. *Украинский натуралист Андрей Топачевский в книге «Симфония жизни» рассказал просто удивительную историю.*

*III. Чтение молча.*

1. Прочитайте текст. Разделите текст на абзацы. Составьте сложный план текста.

2. Проанализируйте абзацы по плану: 1) определить микротему абзаца; 2) указать предложение – абзацный зачин; 3) выделить развитие мысли, концовку абзаца.

*Владимир Иванович Даль*

Владимир Иванович Даль по отцу – датчанин, по матери – француз, по рождению – украинец, но мировоззрению – демократ. Владимир Даль был дворянином, но беспоместным. А потому должен был добывать хлеб государственной службой. Он имел два образования: военно-морское, окончил знаменитый Морской корпус в столице, и медицинское, полученное в Дерптском университете (ныне Эстония). Владимир Даль честно служил сначала по военному, потом по гражданскому ведомству. Но его демократические взгляды не укладывались в прокрустово ложе бюрократической системы, пышно расцветавшей при императоре Николае I. Особенно наглядно демократизм Даля проявился в его литературном творчестве. Поэтому Даль постоянно подвергался цензурным гонениям и дважды, в 1823 и 1832 годах, его арестовывали. В 1848 году над Далем снова нависла угроза ареста за рассказ «Ворожейка», в котором власти усмотрели «порицание действий начальства». Героиня рассказа, цыганка-гадалка, ловко одурачила полицейского. Власти восприняли это как клевету. Соответственно, доложили императору, от

которого В. Даль получил выговор. А министр внутренних дел граф Перовский, у которого Владимир Иванович был правой рукой – начальником министерской канцелярии, заработал замечание царя. Перовский ценил В. Даля как честного и надёжного помощника, но царское замечание нельзя было проигнорировать. Министр вызвал начальника канцелярии и поставил перед ним условие: «Служить – так не писать, писать так не служить». Владимир Иванович не мог не служить, потому что это был единственный доход его большой семьи из девяти душ: он с женой, его мать и сестра жены, пятеро детей. И не писать уже не мог (первая книга Даля, «Русские сказки», вышла ещё в 1832 году, а потом его сделали знаменитым «Были и небылицы Казака Луганского»). Даль оказался в сложном положении. Перовский предложил ему уехать из столицы на службу управляющим удельным имением в любую губернию. Министр предлагал Московскую, но В. Даль выбрал Нижегородскую. Выбрал не ради карьеры, а для науки, чтобы быстрее завершить главное дело своей жизни – «Толковый словарь живого великорусского языка». Нижегородская губерния большая, многонациональная, в городе – разноязыкая ярмарка: райское место собирать слова. Летом 1849 года Даль со своей большой семьёй прибыл в Нижний Новгород, где поселился в здании удельной конторы на Большой Печерской улице. В конторе имелась просторная квартира для управляющего. Тогда такой порядок был общим: министр жил в министерстве, губернатор – в губернаторском дворце, директор гимназии – в гимназии. Своим переездом в Нижний В. Даль был доволен. Прибытие столичного чиновника и литератора было встречено в Нижнем неоднозначно. По воспоминаниям П. Мельникова-Печерского, интеллигенцию оно порадовало, а чиновников переполошило. Даже губернатор, князь М. Урусов, сначала не поверил, что такая крупная чиновная персона добровольно меняет Петербург на Нижний Новгород. С приездом Даля в Нижнем сложилось своеобразное двоевластие, ибо по своему общественному и служебному рангу член-корреспондент Академии наук, действительный статский советник, чиновник IV разряда В. Даль мало в чём уступал генерал-лейтенанту М. Урусову. Да и жалованье он получал не меньше губернаторского. На решение Владимира Ивановича уехать в Нижний Новгород повлияло много причин, но главным было его стремление к работе творческой, с пользой для дела, что он и попытался реализовать в Нижнем. (По А. Седову)

#### *IV. Связный диктант*

##### Абзац

Абзац – это 1) отступ в начальной строке печатного или рукописного текста; 2) компонент связного текста, состоящий из одной или нескольких фраз (предложений) и характеризующийся единством и относительной законченностью содержания. В значении, близком к этому,

выступают также термины «период», «сложное синтаксическое целое», «сверхфразовое единство». Пример абзаца:

*Вскоре лисице удалось отомстить орлу. Как-то раз люди в поле приносили в жертву богам козу. Орёл слетел к жертвеннику и унёс с него горящие внутренности. Но только донёс их до гнезда, как подул сильный ветер. И тонкие старые прутья вспыхнули ярким пламенем. Упали орлята на землю. Лисица подбежала и съела их.*

Проявлением единства содержания абзаца являются межфразовые связи. В приведённом абзаце межфразовые связи создаются, в частности: а) союзами, при которых один из соединяемых компонентов во фразе отсутствует (*но, и*); б) тождеством упоминаемых объектов (*орлу – орёл, лисице – лисица*), выраженным, например, словами-заместителями (*внутренности – их*), а также нулевыми заместителями (ср. отсутствие подлежащего при сказуемом *донёс* в 4-й фразе); в) семантическими связями слов (например: *приносить в жертву – жертвенник, орёл – орлята*); г) соотносённостью видо-временных форм сказуемых (во всех фразах, кроме 2-й, сказуемое – глагол совершенного вида в форме прошедшего времени); д) актуальным членением данной фразы в контексте предшествующих (так, в 7-й фразе прямой порядок слов и отсутствие фразового ударения на слове *лисица* означают, что лисица является темой этого предложения, а это, в свою очередь, обусловлено тем, что эта лисица уже упоминалась ранее).

Некоторые межфразовые связи (в частности, причинные, пояснительные, а также связи, основанные на единстве времени, места действия или тождестве действующих лиц и предметов) могут не иметь явного выражения, а восстанавливаются в тексте в силу изначально заданной его связности (*внутренности* – имеются в виду внутренности козы; *слетел* – имеется в виду не произвольный момент в прошлом, а момент, когда люди приносили жертву). Соединительные и противительные связи часто выражаются лексико-синтаксическим параллелизмом фраз. В межфразовые связи могут вступать как отдельные фразы, так и группы фраз. Так, 1-я фраза связана пояснительной связью со всеми остальными фразами абзаца как с целым.

Связи между абзацами в составе текста имеют ту же природу, что и связи между фразами в абзаце. Границы между абзацами проходят в точках с минимальным числом межфразовых связей. В связях между абзацами главную роль играют обычно первые фразы абзаца. Так, в 1-й фразе слово *вскоре* (вызывающее вопрос *после чего?*) и слово *отомстить* (вызывающее вопрос *за что?*) соотносят данный абзац с предшествующими.

Надеемся, что предложенные виды работ помогут усвоить теоретические сведения об абзаце на высоком научно-методическом уровне.

Маторин Б. И., Новикова О. Ю.

## К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Сложное предложение – это синтаксическая единица, состоящая из двух или более предикативных частей, связанных по смыслу, грамматически и интонационно (формальный показатель предикативной части – наличие в ней грамматической основы: двух главных членов – подлежащего и сказуемого в двусоставном предложении, или одного главного члена в форме подлежащего, или одного главного члена в форме сказуемого в односоставных предложениях).

Например:

*Утром прошёл дождь, зато сейчас над нами блистало чистое небо* (К. Г. Паустовский).

Сложное предложение состоит из двух предикативных частей: I часть – *Утром прошёл дождь* [подлежащее – *дождь*, сказуемое – *прошёл*]; II часть – *(зато) сейчас над нами блистало чистое небо дождь* [подлежащее – *небо*, сказуемое – *блистало*].

Выделяют 4 вида сложных предложений:

- сложносочинённое предложение;
- сложноподчинённое предложение;
- бессоюзное сложное предложение;
- сложное предложение с разными видами связи.

*Сложносочинённое предложение* (ССП) – это сложное предложение с сочинительной связью между его двумя предикативными частями. Составные части сложносочинённого предложения грамматически не зависят друг от друга, то есть они равноправны.

Например:

*Пахнет селом, высушенной травой и запоздалыми цветами, но запах густ, сладко-приторен и нежен.* (А. П. Чехов)

Сложносочинённое предложение состоит из двух предикативных частей: I часть – *Пахнет селом, высушенной травой и запоздалыми цветами* [главный член в форме сказуемого – *пахнет*]; II часть – *(но) запах густ, сладко-приторен и нежен* [подлежащее – *запах*, однородные сказуемые – *густ, сладко-приторен и нежен*]. Средство связи – сочинительный (противительный) союз *но* и интонация.

ССП может быть многочленным: в этом случае оно состоит из 3-х и более предикативных частей.

Например:

*Мы собирали с сыном желуди дубовые, и о дне будущем я говорил сыну, и плыли багровые облака в вышине, и пела осень весенние песни* (М. Рыльский).

В предложении 4 предикативные части: I часть – *Мы собирали с*

*сыном желуди дубовые* [подлежащее – *мы с сыном*, сказуемое – *собирали*]; II часть – *(и) о дне будущем я говорил сыну* [подлежащее – *я*, сказуемое – *говорил*]; III часть – *(и) плыли багровые облака в вышине* [подлежащее – *облака*, сказуемое – *плыли*]; IV часть – *(и) пела осень весенние песни* [подлежащее – *осень*, сказуемое – *пела*].

Предложение сложное (4 части); сложносочиненное (связаны части сочинительными соединительными союзами *и*); многочленное сложносочиненное; между частями СП ставятся запяты; смысловые отношения – соединительные (союз *и*); средства связи частей – союзы и интонация; предложение открытой структуры.

Схема предложения: [ ], и [ ], и [ ], и [ ].

*Сложноподчинённое предложение* (СПП) характеризуется подчинительной связью между предикативными частями. Состоит из главной и одной или нескольких придаточных частей. Предикативные части соединяются подчинительными союзами или союзными словами, перед которыми ставится запятая.

Например:

*Знаю я, что не цветут там чащи.* (С. А. Есенин)

Сложноподчиненное предложение состоит из двух предикативных частей: I часть – *Знаю я* [подлежащее – *я*, сказуемое – *знаю*]; II часть – *(что) не цветут там чащи* [подлежащее – *чащи*, сказуемое – *(не) цветут*]. Средство связи – подчинительный союз *что* и интонация.

СПП (как было отмечено выше) может быть многочленным: в этом случае оно состоит из 3-х и более предикативных частей.

Например:

*Я увидел, как звёзды стали туманиться и терять свою лучистость, как лёгким вздохом пронеслась по земле прохлада.* (А. Чехов).

В предложении 3 предикативные части: I часть – *Я увидел* [подлежащее – *я*, сказуемое – *увидел*]; II часть – *(как) звёзды стали туманиться и терять свою лучистость* [подлежащее – *звёзды*, однородные сказуемые – *стали туманиться и терять*]; III часть – *(как) лёгким вздохом пронеслась по земле прохлада* [подлежащее – *прохлада*, сказуемое – *пронеслась*].

Предложение сложное (3 части); сложноподчиненное (связаны части подчинительными союзами *как*); многочленное сложноподчиненное; между частями СПП ставятся запяты; I часть – главная, II и III части – придаточные изъяснительные (отвечают на вопросы *что?*), находятся после главной части; средства связи частей – союзы и интонация; связь – однородное соподчинение.

Схема предложения: [ ], как ( ), как ( ).

Бессоюзное сложное предложение (БСП) – сложное предложение, предикативные части которого взаимосвязаны по смыслу и строению, а

также соединены без помощи союзов или относительных слов ритмомелодическими средствами, порядком следования частей.

Например:

*В поле чистом серебрится снег волнистый и рябой, светит месяц...*

(А. С. Пушкин)

Бессоюзное сложное предложение состоит из двух предикативных частей: I часть – *В поле чистом серебрится снег волнистый и рябой* [подлежащее – *снег*, сказуемое – *серебрится*]; II часть – *светит месяц* [подлежащее – *месяц*, сказуемое – *светит*]. Средство связи – интонация.

БСП может быть многочленным: в этом случае оно состоит из 3-х и более предикативных частей.

Например:

*Лошади тронулись, колокольчик зазвенел, кибитка полетела.*

(А. Пушкин).

В предложении 3 предикативные части: I часть – *Лошади тронулись* [подлежащее – *лошади*, сказуемое – *тронулись*]; II часть – *колокольчик зазвенел* [подлежащее – *колокольчик*, сказуемое – *зазвенел*]; III часть – *кибитка полетела* [подлежащее – *кибитка*, сказуемое – *полетела*].

Предложение сложное (3 части); бессоюзное (связаны части без союзов и союзных слов); многочленное бессоюзное; между частями БСП ставятся запяты; соотносится со сложносочиненным предложением (возможна подстановка союза *и*); средство связи – интонация.

Схема предложения: [ ], [ ], [ ].

Четвертый тип сложных предложений – это сложные предложения с разными видами связи, или сложные синтаксические конструкции (ССК), или сложные предложения смешанного типа.

В сложных синтаксических конструкциях представлены сочетания:

- сочинительной и подчинительной связи;
- сочинительной и бессоюзной;
- подчинительной и бессоюзной;
- сочинительной, подчинительной и бессоюзной.

В таких усложнённых предложениях смешанного типа иногда выделяют кроме предикативных частей сложные блоки, объединяющие несколько более тесно связанных между собой частей. Граница между такими блоками проходит в месте сочинительной или бессоюзной связи.

Приведём примеры всех типов ССК.

*Сложная синтаксическая конструкция с сочинением и подчинением*

*Солнце закатилось, и ночь последовала за днём без промежутка, как это обыкновенно бывает на юге.* (М. Лермонтов).

В предложении 3 предикативные части: I часть – *Солнце закатилось* [подлежащее – *солнце*, сказуемое – *закатилось*]; II часть – (*и*)

ночь последовала за днём без промежутка [подлежащее – ночь, сказуемое – последовала]; III часть – (как) это обыкновенно бывает на юге [подлежащее – это, сказуемое – бывает].

Предложение сложное (3 части); с разными видами связи (ССК) → между первой и второй частями – сочинение (средство связи – сочинительный союз *и*); между второй и третьей частями – подчинение (средство связи – подчинительный союз *как*); средство связи частей – интонация и союзы.

Первый блок – простое предложение; второй блок – сложноподчиненное предложение, роль главной части выполняет вторая предикативная часть, роль придаточной – третья; придаточное обстоятельственное образа действия (*как? каким образом?*). Между блоками – сочинительная связь (союз *и*).

*Сложная синтаксическая конструкция с сочинением и бессоюзием*

*Мы въехали в кусты, и дорога стала ухабистее – колеса начали задевать за сучки.* (И. Тургенев).

В предложении 3 предикативные части: I часть – *Мы въехали в кусты* [подлежащее – *мы*, сказуемое – *въехали*]; II часть – (*и*) *дорога стала ухабистее* [подлежащее – *дорога*, сказуемое – *стала ухабистее*]; III часть – *колеса начали задевать за сучки* [подлежащее – *колеса*, сказуемое – *начали задевать*].

Предложение сложное (3 части); с разными видами связи (ССК) → между первой и второй частями – сочинение (средство связи – сочинительный союз *и*); между второй и третьей частями – бессоюзная связь (средство связи – интонация); средство связи частей – интонация и союз.

Первый блок – простое предложение; второй блок – бессоюзное сложное предложение, которое соотносится со сложноподчиненным предложением с придаточным обстоятельственным следствия (возможна подстановка союза *так что*; поэтому второй знак препинания – тире!). Между блоками – сочинительная связь (союз *и*).

*Сложная синтаксическая конструкция с подчинением и бессоюзием*

*В тихие июльские дни краски все смягчены, светлы, но не ярки; на всём лежит печать какой-то трогательности и нежности, которая завораживает душу.* (И. Тургенев).

В предложении 3 предикативные части: I часть – *В тихие июльские дни краски все смягчены, светлы, но не ярки* [подлежащее – *краски*, однородные сказуемые – *смягчены, светлы, но не ярки*]; II часть – *на всём лежит печать какой-то трогательности и нежности* [подлежащее – *печать*, сказуемое – *лежит*]; III часть – *которая завораживает душу* [подлежащее – *которая*, сказуемое – *завораживает*].

Предложение сложное (3 части); с разными видами связи (ССК) →

между первой и второй частями – бессоюзная связь (средство связи – интонация); между второй и третьей частями – подчинение (средство связи – союзное слово *которая*); средство связи частей – интонация и союзное слово.

Первый блок – простое предложение; второй блок – сложноподчиненное предложение, роль главной части выполняет вторая предикативная часть, роль придаточной – третья; придаточное определительное (*какая?*). Между блоками – бессоюзная связь (интонация).

*Сложная синтаксическая конструкция с сочинением, подчинением и бессоюзием*

*В саду росли одни только дубы; они стали распускаться только недавно, так что теперь сквозь молодую листву виден был весь сад; и эта картина приятно радовала глаз.* (А. Чехов).

В предложении 4 предикативные части: I часть – *В саду росли одни только дубы* [подлежащее – *дубы*, сказуемое – *росли*]; II часть – *они стали распускаться только недавно* [подлежащее – *они*, сказуемое – *стали распускаться*]; III часть – (*так что*) *теперь сквозь молодую листву виден был весь сад* [подлежащее – *сад*, сказуемое – *был виден*]; IV часть – (*и*) *эта картина приятно радовала глаз* [подлежащее – *картина*, сказуемое – *радовала*].

Предложение сложное (4 части); с разными видами связи (ССК) → между первой и второй частями – бессоюзная связь (средство связи – интонация); между второй и третьей частями – подчинение (средство связи – союз *так что*); между третьей и четвертой частями – сочинение (средство связи – союз *и*); средство связи всех частей – интонация и союзы.

Первый блок – простое предложение; второй блок – внутренняя ССК с подчинением и сочинением. Между блоками – бессоюзная связь (интонация).

*Маторина Н. М.*

## **ПРЕДИКАТИВАЦИЯ. СУБСТАНТИВНОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ СЛОВ КАТЕГОРИИ СОСТОЯНИЯ**

Категория состояния – это самостоятельная неизменяемая часть речи, выражающая общекатегориальное значение состояния (или его оценки) живых существ, природы, окружающей среды в грамматической форме главного члена в форме сказуемого односоставных безличных предложений.

*И скучно и грустно*, и некому руку подать

В минуту душевной невзгоды... (М. Ю. Лермонтов)

Слова категории состояния (СКС) как часть речи представляют



собой объект пристального внимания лингвистов вот уже на протяжении почти столетия. Тем не менее вопрос о месте СКС в системе частей речи до настоящего времени не является до конца решенным: в трудах лингвистов и в грамматиках русского языка высказывались и высказываются различные мнения относительно статуса и состава этого лексико-грамматического разряда слов. Дискуссии о грамматическом статусе рассматриваемых слов не прекращаются и сегодня [1–12].

В отношении СКС можно выделить следующие подходы:

1) языковеды отрицают существование слов категории состояния как отдельной части речи (В. М. Жирмунский, А. В. Миртов, Фр. Травничек, А. Б. Шапиро и др.);

2) лингвисты признают существование слов состояния как отдельной части речи, но трактуют ее по-разному (В. В. Виноградов, Н. С. Поспелов, Е. М. Галкина-Федорук, А. В. Исаченко, А. Н. Тихонов, В. М. Панфилов и мн. др.);

3) ученые признают существование категории состояния только формально, указывая, что лучше разделить ее по «частям речи, чем разбивать части речи ради категории состояния» (В. А. Трофимов, Ю. Д. Апресян, В. Н. Мигирин, В. В. Шигуров и др.).

Как видим, большинство современных ученых категорию состояния вполне обоснованно считают самостоятельной частью речи.

Мы исходим из того, что категория состояния существует в русском языке как отдельная знаменательная часть речи, появившаяся в результате транспозиции слов из одной части речи в другую, и разделяем мнение тех ученых, которые считают, что слова категории состояния – независимая часть речи, обладающая своими морфологическими, семантическими и синтаксическими характеристиками. Это слова, обозначающие статическое состояние и выступающие в функции сказуемого (предиката) безличного предложения: *Мне грустно... потому что весело тебе.* (М. Ю. Лермонтов).

В данных тезисах поговорим о явлении предикативации и о субстантивном употреблении слов категории состояния.

Предикативация – это процесс перехода в слова категории состояния слов других частей речи (от лат. *praedicatum* – сказуемое). Представляет собой очень сложный и не до конца изученный механизм частеречной транспозиции в русском языке.

Появление СКС происходит на базе наличествующих в языке средств. Отметим, что в языкознании представлены разные взгляды и на процесс предикативации: некоторые лингвисты, например, В. В. Шигуров, отказывают этому процессу в статусе полной и классической транспозиции. Большинство же лингвистов считает процесс предикативации вполне сформировавшимся, развивающимся, устойчивым,

узуальным для русского языка.

Итак, сущность процесса предикативации заключается в том, что имена существительные, краткие прилагательные и наречия на *-о*, краткие причастия, местоимения, переходя в СКС, меняют свои синтаксические функции (например, обстоятельства или подлежащего) на функцию сказуемого в безличном предложении.

Ср.:

Я сегодня так *грустно* настроен,

Так устал от мучительных дум... (Н. Некрасов) → наречие в функции обстоятельства образа действия;

и

Утро такое милое, ясное, но мне немного *грустно* (М. Горький) → СКС.

Была ужасная *пора*, об ней свежо воспоминанье (А. Пушкин) → существительное в функции подлежащего;

и

*Пора* домой, в деревню, в избу, где вы ночуете (И. Тургенев) → СКС.

По наблюдениям учёных, в современном русском языке актуализируется процесс предикативации существительных. Отмечается появление новых отыменных предикативов, пополнение их лексикона: *жара, жесть, мрак, печалька* и т. д.

Ещё примеры:

1. Предикативация существительных в именительном падеже: *бесперспективняк, фантастика, жестяк, жесть, грустняк, грустничка, облом, огонь, пушка, чума, жара, тухляк, улёт, ништяк, зачет, супер, стрём, стремач, крутяк, нормуль, нормалек, норм, бодряк, труба, отстой, швах, астрономия, астрал, поэма, песня, печалька, задница, хрень, абзац, пипец, капец, трендец* и др.;

2. Предикативация существительных в косвенном падеже: *в ажуре, в шоколаде, в напряг, по фану, по приколу, по фигу, по барабану, по бороде* и др.

Многие примеры находятся, как видим, за гранью строгой литературной нормы. Часть примеров опущена по этой же причине. Из названных примеров видно, что в первую очередь становится источником пополнения лексикона отыменных предикативов сленг. Это объяснимо: для большинства сленговых речупотреблений характерны высокая экспрессия, эмотивность, аксиологичность. Однако тенденция показательна: по мнению С. Н. Глазковой, именно для пролонгированной динамичной характеристики положения дел используется итеративный статив – предикатив со значением динамического состояния.

Наблюдается и обратный процесс: СКС употребляются

субстантивно при условии изменения синтаксических функций сказуемого в безличном предложении на функции подлежащего или дополнения в двусоставном предложении:

• А мы, залегши по воронкам, глядим на них *из-за темна!*. (И. Л. Сельвинский). [Состояние природы]. Метафорическое *темно* имеет здесь не только значение существительного «темнота», «тьма», «мрак», но приобретает и другие признаки существительного: возможность иметь предлог и окончание.

• Подождет он [волк] хвост, да и бежит с *пустом*» (М. Е. Салтыков-Щедрин). [Физическое состояние животных]. Метафорическое *пусто* выступает в значении существительного «голод» и имеет окончание существительного.

• *Мокро* сухо не живет (Пословица). [Состояние среды и окружающей обстановки – *мокро, тихо*]. Наблюдается семантический сдвиг в сторону существительного: *мокро* имеет значение существительного «мокрота», «сырость»; «Трясущимся людям в квартирное *тихо* стогласое зарево рвется с пристани» (В. В. Маяковский). Метафорическое *тихо* здесь употреблено в значении существительного «тишина».

Ни одно слово категории состояния не имеет устойчивой субстантивации. В предложении субстантивно употребленные слова категории состояния имеют значение неустойчивых грамматических омонимов по отношению к обычным словам категории состояния и наречиям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова И. А. О терминах «категория состояния» и «предикативы» / И. А. Антонова // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей. – М. : МАКСПресс, 2004. – Вып. 26. – С. 128–133.
2. Галкина-Федорук Е. М. О категории состояния в русском языке / Е. М. Галкина-Федорук // Русский язык в школе. – 1957. – № 4. – С. 6–17.
3. Исаченко А. В. О возникновении и развитии «категории состояния» в славянских языках / А. В. Исаченко // Вопросы языкознания. – 1955. – № 6. – С. 48–65.
4. Каламова Н. А. Категория состояния в русском языке : учеб. пособие / Н. А. Каламова. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 33 с.
5. Кочинева О. К. Что нужно знать учителю о предикативах или словах категории состояния / О. К. Кочинева // Русский язык в школе. – 1972. – № 6. – С. 43–47.
6. Мельник А. Д. Проблема слов категории состояния в современной лингвистической литературе / А. Д. Мельник // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2 (часть 2).
7. Мигирин В. Н. Категория состояния или бессубъектные прилагательные? / Виктор Николаевич Мигирин // Исследования по современному русскому языку. – М. : Изд-во МГУ, 1970. – С. 150–157.
8. Поспелов Н. С. В защиту категории состояния / Н. С. Поспелов // Вопросы языкознания. – 1955. – № 2. – С. 55–65.

9. Рухленко Н. М. «Беспризорные» слова, или Слова категории состояния / Н. М. Рухленко // Русский язык в школе. – 2007. – № 4. – С. 39–42.

10. Тихонов А. Н. Категория состояния в современном русском языке / А. Н. Тихонов. – Самарканд : Изд-во Самарк. ун-та, 1960. – 43 с.

11. Травничек Фр. Заметки о «категории состояния» / Фр. Травничек // Вопросы языкознания. – 1956. – № 3. – С. 46–53.

12. Шапиро А. Б. Есть ли в русском языке категория состояния как часть речи / А. Б. Шапиро // Вопросы языкознания. – 1955. – № 2. – С. 42–54.

*Маторина Н. М.*

## **ЧУЖАЯ РЕЧЬ И СПОСОБЫ ЕЁ ПЕРЕДАЧИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (лингводидактический аспект)**

В авторское повествование могут быть включены высказывания или отдельные слова, принадлежащие другим лицам. Существует несколько способов введения чужой речи в предложение или текст:

- прямая речь;
- косвенная речь;
- несобственно-прямая речь;
- диалог;
- цитирование.

Программой по русскому языку для студентов 5-х курсов русско-украинского отделения филологического факультета ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет» предусмотрено рассмотрение следующих вопросов в рамках содержательного модуля «Чужая речь».

### *Тема 1. Понятие о чужой речи и способах ее передачи*

Система форм для передачи чужой речи. Понятие о чужой речи и способах ее передачи. Стилистические функции прямой, косвенной, несобственно-прямой речи.

### *Тема 2. Прямая речь. Косвенная речь*

Прямая речь. Косвенная речь. Перевод прямой речи в косвенную. Ограничения в передаче чужой речи в форме косвенной. Речевой замысел автора и выбор прямой или косвенной формы передачи чужой речи. Контаминация форм прямой и косвенной речи. Различные виды связи прямой речи с авторской. Знаки препинания при прямой речи.

### *Тема 3. Несобственно-прямая речь*

Структурно-семантические особенности несобственно-прямой речи, определяемые выражением ею психической оценки говорящим третьего лица, его поведения, описываемой ситуации и т. д. способы авторского ввода несобственно-прямой речи. Особенности употребления в ней глагольных форм (лица, наклонения и др.).

Непереключенная (без авторского ввода) чужая речь.

Цитация, ее разновидности и формы.

Диалог как отражение живой динамичной речи. Диалогические единства, их типы. Особенности ответной реплики (ее неполнота, невыраженность логических звеньев, переориентация лица, целенаправленности первой реплики).

В тезисах предлагается краткое изложение теоретического аспекта проблемы.

Прямая речь – это точное, дословное воспроизведение чужой речи, передаваемое от лица того, кто её произнёс или написал. Предложения с прямой речью состоят из двух частей: слов автора и прямой речи. Например: *«Сегодня тепло!» – сказала мама.* → *«Сегодня тепло!»* – прямая речь, она заключается в кавычки; *сказала мама* – речь автора, т. е. лица, передающего прямую речь.

Предложения с прямой речью имеют *особое пунктуационное оформление*, которое зависит от взаимного расположения двух компонентов конструкции:

- прямая речь расположена перед речью автора: *«Заходите, пожалуйста!» – пригласил я.*

- прямая речь расположена после речи автора: *Я пригласил: «Заходите, пожалуйста!»*

- прямая речь внутри слов автора: *Я пригласил: «Заходите, пожалуйста!» – и раскрыл дверь пошире.*

- слова автора внутри прямой речи: *«Пора ложиться, – подумала я, – а то уже два ночи!»*

Косвенная речь – это чужая речь, введенная автором в повествование в форме придаточного предложения; она не передает дословно речь говорящего, отражая ее приблизительно.

В главной части содержатся слова автора, в придаточной – чужая речь. Придаточная часть всегда стоит после главной, присоединяясь к ней при помощи союзов *что, чтобы, будто*, местоимений и наречий *кто, что, какой, где, когда, почему* и др., а также частицы *ли*, например:

*Я спросил, когда отправляется поезд;*

*Капитан приказал, чтобы подняли флаг;*

*Он рассказывал, будто в лесу видел живого медведя.*

Косвенная речь, в отличие от прямой речи, сохраняет содержание чужого высказывания, но не сохраняет его форму и интонацию. Сравните два способа передачи одного и того же высказывания на иллюстрации. Предложение с косвенной речью не передает восклицательной интонации, которая присутствует в прямой речи.

*Диктор сообщил: «Завтра ожидается похолодание!»* → предложение с прямой речью

и

*Диктор сообщил, что завтра ожидается похолодание.* → предложение с косвенной речью.

Несобственно-прямая речь передает лексическое и эмоционально-экспрессивное своеобразие прямой речи, но использует формы личных и притяжательных местоимений, как в косвенной речи. Передается она не от имени героя произведения, а от имени автора, рассказчика. Автор в данном случае соединяет мысли и чувства своего героя со своими.

Вот пример несобственно-прямой речи из романа Л. Н. Толстого «Война и мир»:

*Николай Ростов отвернулся и, как будто отыскивая чего-то, стал смотреть на даль, на воду Дуная, на небо, на солнце. Как хорошо показалось небо, как голубо, спокойно и глубоко! Как ласково-глянцеви́то блестела вода в далеком Дунае!*

Для закрепления сведений о трех вышеназванных способах оформления чужой речи предлагаем студентам сравнить три предложения.

▪ *Друзья побывали в театре и в один голос заявили: «Очень уж понравился нам этот спектакль!»*

▪ *Друзья побывали в театре и в один голос заявили, что им очень понравился этот спектакль.*

▪ *Друзья побывали в театре. Очень уж понравился им этот спектакль!*

В первом предложении перед нами конструкция, в которой слова друзей оформлены как прямая речь. Ни содержание, ни форма их высказывания не изменились: то, что заключено в кавычки, полностью воспроизводит речь друзей.

Второе предложение содержит конструкцию с косвенной речью. Чужая речь передана с помощью придаточного предложения, которое присоединяется с помощью союза *что*. Содержание высказывания сохранилось, но восклицательная интонация потеряна.

Третий вариант очень похож на первый, но в нем нет двоеточия и кавычек. Кроме этого, местоимение первого лица *нам* заменено на местоимение третьего лица *им*, как при косвенной речи. Такой способ введения чужой речи, как было отмечено выше, называется несобственно-прямой речью.

Следующий способ включения чужой речи в авторский текст – диалог. Диалог (от греч. *Διάλογος* – разговор) – это разговор двух или нескольких лиц; используется в тех случаях, когда необходимо передать несколько реплик разговаривающих между собой героев.

Диалог на тему «Книги»

– *Яночка, привет!*

– *А, привет, Артем, я и не заметила тебя сразу!*

– *Конечно, ведь ты читаешь в парке. Никого вокруг не видишь.*

*Кстати, а что ты читаешь?*

*– Фантастику.*

*– «Солярис» Станислава Лема! Ого, Яночка, ты читаешь умные книжки!*

*– Смеешься надо мной!*

*– Ни в коем случае! Просто обычно девочки читают романы о любви. Поэтому я удивился, увидев классику фантастики у тебя в руках.*

*– Почему же, «Солярис» тоже о любви. Только это не простая любовь. И еще здесь много интересного помимо любовного сюжета.*

*– Ты умница, Яночка.*

*– Сколько комплиментов сразу! А что читаешь ты, Артем?*

*– Я тоже фантастику люблю. Например, романы братьев Стругацких. Или книги Сергея Лукьяненко.*

*– Лукьяненко я читала. Книги о ночном и дневном Дозорах. А вот эти братья мне незнакомы.*

*– Они понравятся тебе. Почитай обязательно их роман «Улитка на склоне». И влюбишься после этого в их творчество на всю жизнь.*

*– Хорошо, Артем. Я обязательно читаю. А потом расскажу о впечатлениях.*

Как видно из примера, каждая реплика в диалоге записывается с красной строки, не заключается в кавычки, перед ней ставится тире. Слова автора в диалоге часто отсутствуют, поэтому надо быть внимательным, чтобы понять, кто говорит.

Цитата – это дословная выдержка из какого-либо текста или дословно воспроизведенные чьи-то слова. Цитаты обычно выделяются кавычками и могут быть оформлены как предложения с прямой речью.

*Справедливо сказал Гоголь, что «в Пушкине, как будто в лексиконе, заключилось все богатство, гибкость и сила нашего языка» (В. Белинский).*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова Н. Г. Синтаксис современного русского языка / Н. Г. Акимова, С. В. Вяткина и др. – СПб. : СПбГУ, 2009. – 346 с.

2. Белошапкова В. А. Современный русский язык. Синтаксис. – 3-е изд., испр. и доп. / Вера Арсеньевна Белошапкова. – М. : Высшая школа, 1989. – 342 с.

3. Валгина Н. С. Современный русский язык. Синтаксис : учеб. пособие для студ. вузов. – 4-е изд., испр. и доп. / Нина Сергеевна Валгина. – М. : Высшая школа, 2003. – 416 с.

4. Валгина Н. С. Современный русский язык. – 6-е изд., перераб. и доп. / Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И. – М. : Логос, 2002. – 528 с.

5. Гужва Ф. К. Современный русский литературный язык / Федор Кириллович Гужва. – К. : Радянська школа, 1981. – Ч. 2 : Морфология. Синтаксис. – 342 с.

6. Докучаева Р. М. Синтаксис сложного предложения : учеб. пособие / Р. М. Докучаева. – М. : Флинта, 2013. – 232 с.

7. Попов Р. Н. Современный русский язык. – 2-е изд., испр. и доп. /

Р. Н. Попов, Д. П. Валькова, Л. Я. Маловицкий, А. К. Федоров. – М. : Просвещение, 1986. – 463 с.

8. Розенталь Д. Э. Современный русский язык : учебное пособие для студентов-филологов заочного обучения / Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. – М. : Высшая школа, 1991. – 559 с.

9. Синтаксис современного русского языка : учебник для филологических специальностей университетов СНГ / Г. Н. Акимова, С. В. Вяткина, В. П. Казаков, Д. В. Руднев; под ред. С. В. Вяткиной. – СПб. : Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2008. – 347 с.

10. Современный русский язык. – 2-е изд., испр. и доп. / В. А. Белошапкова, Е. А. Брызгунова, Е. А. Земская и др.; под ред. В. А. Белошапковой. – М. : Высшая школа, 1989. – 800 с.

*Маторина Н. М., Виноградская Н. В.*

### **СЛОЖНОЕ СИНТАКСИЧЕСКОЕ ЦЕЛОЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

Каждая тема в курсе русского языка интересна и трудна, простых тем нет. И все-таки *сложное синтаксическое целое* (ССЦ) – это какая-то особенная для изучения синтаксиса текста тема: и трудная, и интересная, и мало знакомая...

Вот почему темой исследования мы избрали проблему «Организация учебного процесса по русскому языку в вузе – на материале изучения сложного синтаксического целого».

Одной из задач, стоящих перед нами, была необходимость разработки с учетом рекомендаций видных ученых-методистов, преподавателей-словесников, учителей-практиков, а также с учетом своего собственного опыта системы специальных заданий и упражнений, в том числе творческого характера, для изучения ССЦ на занятиях по языку в вузе [1–7, 12 и др.]. В данных тезисах кратко опишем некоторые лингвометодические находки при исследовании заявленной проблемы.

В начале изложения материала представим несколько теоретических обобщений.

◆ Под сложным синтаксическим целым подразумевается речевая синтаксическая единица, отрезок речи, состоящий из нескольких предложений, объединенных формально и по смыслу. Такой ряд предложений имеет и другое название – «сверхфразовое единство».

Сложное синтаксическое целое обнаруживается в связном тексте. Напомним, что текст – это • письменная или звучащая речь, которая внутренне организована и относительно закончена; связность и законченность – важнейшие признаки текста; или – • несколько предложений, связанных друг с другом по смыслу и грамматически; текст должен иметь вступление, основную мысль и заключение; или – • сочетание нескольких предложений, характеризующееся относительной



завершенностью темы (микротемы), смысловой и синтаксической спаянностью компонентов.

От сложного предложения (в том числе и многочленного) сложное синтаксическое целое отличается менее тесной связью между частями, их формально-синтаксической самостоятельностью.

♦ *Структурными средствами* организации самостоятельных предложений в составе сложного синтаксического целого являются:

- союзы в присоединительном значении;
- анафорически употребленные местоимения, наречия;
- обстоятельственные сочетания в роли детерминантов;
- соотнесенность видо-временных форм глаголов;
- возможная неполнота отдельных предложений;
- общее интонационное оформление.

♦ В смысловом отношении сложное синтаксическое целое характеризуется:

- лексической преемственностью;
- шириной охвата содержания излагаемой темы, вплоть до полного ее раскрытия → каждое из последующих звеньев ССЦ расширяет и развивает содержание предыдущих.

♦ Перечисленные средства межфразовой связи не обязательно должны присутствовать в каждом сложном синтаксическом целом в полном объеме. Избираются то одни средства связи, то другие; то строго и последовательно однотипные, то в различных комбинациях друг с другом, т. е. организация сложного синтаксического целого не является стабильной. Но в каждом конкретном случае смысловая объединенность частей абсолютно обязательна.

♦ Выделение сложного синтаксического целого на основе семантико-структурной объединенности отдельных предложений отнюдь не свидетельствует, что любой текст четко и последовательно членится на сложные целые и потому представляет собой сумму таких единиц. Сложные целые могут сочетаться с отдельными предложениями, простыми и сложными.

♦ Сложные синтаксические целые могут быть:

- *однородного состава*. Между однородными предложениями в составе сверхфразовых единств обнаруживается *параллельная связь*. Параллельно связанные предложения *автосемантически*, т. е. сами по себе знаменательны, самостоятельно оформлены без лексико-грамматической связи с предшествующими предложениями.

Приводим пример ССЦ однородного состава с параллельной связью между автосемантическими предложениями:

*У нас замечательный кабинет русского языка! В классе на стене висит доска. В комнате много разных книг. Здесь светло и уютно.*

и

• *неоднородного состава*. Между неоднородными предложениями в составе сверхфразовых единств обнаруживается *цепная (последовательная) связь*. Предложения, последовательно связанные, *синсемантически*, т. е. тесно спаяны между собой и, будучи изолированными, лишаются способности самостоятельного употребления, поскольку в них есть лексико-грамматические показатели связи с предшествующими предложениями.

Приводим пример ССЦ неоднородного состава с цепной связью между синсемантическими предложениями:

*В классе на стене висит доска. На ней написано слово текст. Текст – это несколько предложений, связанных по смыслу и грамматически.*

При цепной связи (наиболее распространенной) части предшествующих предложений повторяются в последующих или используются их указатели – местоимения, местоименные наречия и т. д. Предложения как бы цепляются одно за другое, последующее подхватывается предыдущим и тем самым осуществляется развертывание мысли, ее движение. Каждое отдельно взятое предложение (обычно кроме первого) синсеманлично, так как не способно в нетрансформированном виде к самостоятельному употреблению и свои коммуникативные качества получает лишь в тесном контакте с другими предложениями.

♦ Параллельная и цепная связь могут совмещаться в пределах одного сложного целого, образуя смешанный тип.

*Падавший снег останавливался и повисал в воздухе, чтобы послушать звон, лившийся ручьями из дома. А Золушка смотрела, улыбаясь, на пол. Около ее босых ног стояли хрустальные туфельки. Они вздрагивали, сталкиваясь друг с другом, в ответ на аккорды, долетавшие из комнаты Грига (К. Г. Паустовский).*

Между первыми двумя предложениями в составе данного ССЦ – параллельная связь, далее предложения присоединяются по способу цепной связи.

♦ Большую роль в структуре сложного синтаксического целого играет первое предложение – *зачин*. Оно «дает» тему, которая раскрывается последующими компонентами единства. В структурном отношении первое предложение строится свободно и вполне самостоятельно. Зато все последующие оказываются структурно связанными (порядок слов, видо-временные формы глаголов, интонация и, отчасти, лексический состав подчинены предложению-зачину).

*Все леса хороши с их грибным воздухом и шелестом листьев. Но особенно хороши горные леса около моря. В них слышен шум прибоя (К. Г. Паустовский).*

Зачин – первое предложение, основная тема сообщения. Назначение

второго предложения – передать противительные-выделительные отношения (связь осуществляется посредством сочетания *но особенно*). Третье предложение обосновывает второе (показатель связи – местоименный повтор в них, замещающий субстантивное словосочетание *горные леса около моря*). Кроме лексико-синтаксических показателей связи (*особенно хороши, в них*), имеются и собственно синтаксические, в первую очередь – союз *но* и порядок слов: во втором и третьем предложениях сказуемое предшествует подлежащему, что предопределено структурой первого предложения. Предложения объединяются по способу цепной связи.

Далее опишем методические приемы для усвоения предложенного теоретического материала.

◆ Терминологический диктант (объяснить значение терминов).

Сложное синтаксическое целое, сверхфразовое единство, межфразовые связи, параллельная связь, цепная связь, ССЦ однородного состава, ССЦ неоднородного состава, автосемантические предложения в составе ССЦ, синсемантические предложения в составе ССЦ, зачин, анафора, детерминант.

*Примечание.* Обо всех терминах, заявленных в терминологическом диктанте, речь шла при объяснении теоретического материала. Дополнительных комментариев требуют термины *анафора* и *детерминант* (как таковые, которые являются лишь «сопутствующими» в данной теме). Проводим дополнительное лингвистическое «расследование», в результате которого устанавливаем:

• анафора – это стилистическая фигура, состоящая в повторении сходных звуков, слова или группы слов в начале каждого параллельного ряда, т. е. в повторении начальных частей двух и более относительно самостоятельных отрезков речи.

Например:

анафора лексическая →

*Не напрасно дули ветры,  
Не напрасно шла гроза* (С. Есенин.);

анафора синтаксическая →

*Брожу ли я вдоль улиц шумных,  
Вхожу ль во многолюдный храм,  
Сижу ль меж юношей безумных,  
Я предаюсь моим мечтам.* (А. Пушкин) и т. д.;

• детерминант (детерминирующий член предложения) – это свободная словоформа, находящаяся обычно в начале предложения и осуществляющая грамматическую связь со всей последующей предикативной единицей, являясь ее распространителем.

Например:

*В сених пахло свежими яблоками и висели волчьи и лисьи шкуры*

(Л. Толстой).

◆ Все тексты, используемые в качестве иллюстраций теоретического материала представлены на мультимедийной доске!

Например, для уточнения особенностей текста приводим образец бессмысленно связанных предложений.

*Вороне где-то бог послал кусочек сыру. Ворона – общее название для нескольких видов птиц из рода ворон. А гадкая ворона подлетела и цапнула ожерелье! Вороны живут до 75 лет, хотя молва приписывает им до 300 лет. Ворона полетела в лес, и остальные жемчужинки попа-адали в траву-у!.. На ель ворона взобралась... Птица способна к сложным формам поведения и умеет хорошо приспосабливаться к различным условиям среды. Ворона каркнула во всё воронье горло.*

*Комментарий*

Конечно, это не текст! Предложения просто «выдернули» из разных источников (из басни, Википедии, рассказа) и поставили в один ряд. Без смысла! Без связи! Без цели! Казалось бы, отрывок повествует о вороне. Но это слово «ворона» – единственное, что объединяет эти предложения. Предложения НЕ СВЯЗАНЫ между собой ни по смыслу, ни грамматически, ни стилистически! Здесь нет ни начала, ни конца. Полная бессмыслица!

→ Предложения в тексте должны развивать тему, они должны быть связаны между собой, объединены основной мыслью автора. Любой текст – это обязательно связанная структура!

◆ Для закрепления материала на практическом занятии пишем связный диктант «Сложное синтаксическое целое». Вот его текст.

*Сложное синтаксическое целое – это речевая единица, отрезок речи, состоящий из нескольких предложений, объединенных по смыслу. Такой ряд предложений имеет и другое название – «сверхфразовое единство». Почему сверхфразовое? Потому что это единство выходит за пределы одного предложения. Чаще всего оно совпадает с абзацем. Абзац характеризуется единством темы. Переход к новой теме должен быть обозначен в письменной речи новым абзацем (отступом строки вправо). Но бывает и так, что сверхфразовое единство распадается на несколько абзацев. Это происходит тогда, когда внутри одной темы появляются побочные темы, важные по смыслу и требующие поэтому специального графического выделения.*

*В связывании предложений и организации смысла в сложном синтаксическом целом непосредственно участвует актуальное членение предложения, т. е. членение его на тему – предмет речи и рему – то, что о теме говорится.*

*Важным средством связи предложений служат местоимения. Местоимения замещают названия предметов и явлений, которые были даны в предшествующем предложении: «На улице нас кольцом окружили*

собаки. Они виляли хвостами и, по-видимому, ни малейшего желания не имели признавать в нас чужих». Местоимения можно уподобить нитям, сшивающим текст. Ряд предложений «сшивается» нитью одного цвета, если в них упоминается один и тот же предмет. Но при переходе к другому предмету и замене имени этого предмета местоимением «цвет» должен измениться.

Предложения связываются также повторением одних и тех же или близких по значению (синонимических) слов. Повторение слов (лексический повтор) может совпасть с повтором темы в соседних предложениях текста. Но такое совпадение не обязательно.

Предложения в тексте могут быть связаны союзами и союзными словами, как и части сложного предложения: «Змей держат в питомниках и время от времени берут яд. Но змеи плохо переносят неволю и скоро гибнут. Поэтому снова и снова идут смелые люди в пустыню. Рискуя жизнью, добывают дорогое лекарство».

Один из способов связи в поэтической речи – синтаксический параллелизм. Это симметричный порядок членов в соседних предложениях:

Но в камине дозвенели  
Угольки. За окошком догорели  
Огоньки. И на вьюжном море тонут  
Корабли. И над южным морем стонут  
Журавли... (А. Блок).

Каждое слово предложения оказывается связанным с соответствующим ему по месту словом другого предложения. Так предложения скрепляются не только по горизонтали, т. е. по их линейной последовательности, но и по вертикали: одинаковый порядок одинаковых членов как бы накладывает предложения друг на друга. Это теснее объединяет их по смыслу.

◆ Домашнее задание. Проанализировать (по вариантам) предложенные сложные синтаксические целые (порядок разбора см. в учебно-методическом пособии Н. М. Маториной [9]).

I вариант

Книга<sup>1</sup> – хранилище знаний<sup>3</sup>. Книга – вместителище всего великого опыта человечества. Книга – неистощимый источник высокого эстетического наслаждения.

II вариант

Пушкин – солнце нашей литературы. Он является создателем русского<sup>3</sup> литературного языка. Великий поэт<sup>1</sup> оставил нам в наследство замечательные образцы художественной речи.

◆ Дополнить перечень упражнений можно заданиями из учебно-методических пособий Н. М. Маториной [9–10].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова Н. Г. Новое в синтаксисе современного русского языка /

Н. Г. Акимова. – М. : Высшая школа, 1990. – 168 с.

2. Акимова Н. Г. Синтаксис современного русского языка / Н. Г. Акимова, С. В. Вяткина и др. – СПб. : СПбГУ, 2009. – 346 с.

3. Белошапкова В. А. Современный русский язык. Синтаксис. – 3-е изд., испр. и доп. / Вера Арсеньевна Белошапкова. – М. : Высшая школа, 1989. – 342 с.

4. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке : учеб. пособие для студ. вузов / Нина Сергеевна Валгина. – М. : Логос, 2003. – 304 с.

5. Валгина Н. С. Современный русский язык. Синтаксис : учеб. пособие для студ. вузов. – 4-е изд., испр. и доп. / Нина Сергеевна Валгина. – М. : Высшая школа, 2003. – 416 с.

6. Гужва Ф. К. Трудные случаи синтаксиса и пунктуации / Федор Кириллович Гужва. – К. : Радянська школа, 1978. – 255 с.

7. Докучаева Р. М. Синтаксис сложного предложения : учеб. пособие / Р. М. Докучаева. – М. : Флинта, 2013. – 232 с.

8. Маторина Н. М. Виды лингвистического разбора в схемах и образцах : методические рекомендации для студентов пед. институтов, университетов, учителей русского языка. – изд. 2-е, испр. и доп. / Н. М. Маторина. – Славянск : СГПИ, 2005. – 65 с.

9. Маторина Н. М. Русский язык в вопросах и ответах / Наталья Михайловна Маторина. – Славянск : ЧП «Канцлер», 2007. – Ч. 1. – 203 с.

10. Маторина Н. М. Русский язык в вопросах и ответах. – 2-е изд., перераб. и доп. / Наталья Михайловна Маторина. – Славянск, 2009. – Ч. 1. – 219 с.

11. Маторина Н. М. Русский язык в вопросах и ответах / Наталья Михайловна Маторина. – Славянск, 2009. – Ч. 2. – 241 с.

12. Синтаксис современного русского языка : учебник для филологических специальностей университетов СНГ / Г. Н. Акимова, С. В. Вяткина, В. П. Казаков, Д. В. Руднев; под ред. С. В. Вяткиной. – СПб. : Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2008. – 347 с.

*Маторина Н. М., Моцейчук Е. А.*

## **К ВОПРОСУ О МОРФОЛОГИЧЕСКОМ РАЗБОРЕ СЛОВ (на материале категории состояния)**

*На почве сложного грамматического переплетения свойств и функций имени, глагола и наречия складывается и развивается категория состояния как новая для русского языка, но очень активно развивающаяся часть речи.*

*В. В. Виноградов<sup>1</sup>*

Слова категории состояния (СКС) как часть речи представляют собой объект пристального внимания лингвистов вот уже на протяжении почти столетия. Тем не менее вопрос о месте СКС в системе частей речи до настоящего времени не является до конца решенным: в трудах

---

<sup>1</sup> Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / Виктор Владимирович Виноградов. – М. : Русский язык, 1972. – С. 335.

лингвистов и в грамматиках русского языка высказывались и высказываются различные мнения относительно статуса и состава этого лексико-грамматического разряда слов.

Перед нами стоит задача осмыслить эту очень своеобразную, интересную, «загадочную» (по образному выражению Е. В. Ситниковой), вызывающую споры часть речи – слова категории состояния – через «призму» морфологического разбора.

Итак, слова категории состояния – это «знаменательные неизменяемые именные и наречные слова» (Н. С. Валгина), «выражающие категориальное значение состояния живых существ, природы, окружающей среды» (П. А. Лекант), «способные сочетаться со связкой и употребляемые в функции сказуемого безличного предложения» (Н. М. Шанский).

СКС отвечают на вопрос *каково? было, будет каково?* В разговорной речи используется вопрос *как? Как было в лесах? Как у тебя на душе?*

*И скучно и грустно*, и некому руку подать

В минуту душевной невзгоды... (М. Ю. Лермонтов)

В отношении рассматриваемых слов чаще всего используются термины:

- *категория состояния (слова категории состояния)* – термин раскрывает семантику этого класса слов (хотя и в неполном объеме);

- *безлично-предикативные слова* – термин отражает их синтаксическую функцию;

- *предикативы* (термин *предикатив* был введен чешскими лингвистами во второй половине XX в.). Термин, на наш взгляд, является некорректным, ибо он используется для характеристики синтаксического явления и не относится к морфологии<sup>1</sup>.

Все сведения о словах категории состояния представим на материале разбора этих слов как части речи.

*Как радостно студентам филологического факультета 1 сентября!*

<i>Порядок разбора</i>	<i>Образец разбора</i>
1. Словоформа в тексте	радостно
2. Часть речи	СКС
Категориальное значение	обозначение состояния
Вопрос к словоформе в тексте	каково?

<sup>1</sup> Мы используем, как правило, два термина: *слова категории состояния (категория состояния)* и *безлично-предикативные слова*. Именно так «заявляется» эта часть речи в вузовских программах, учебниках и сборниках упражнений по русскому языку.

<i>Порядок разбора</i>	<i>Образец разбора</i>
3. Начальная форма	радостно (форма настоящего времени, изъявительного наклонения, положительной степени)
4. Разряд и группа по значению	качественное; душевное состояние человека
5. Наклонение	изъявительное
Показатель наклонения	отсутствие частиц <i>пусть</i> и <i>бы</i>
Значение наклонения	названное состояние реально
6. Время	настоящее
Показатель времени	отсутствие вспомогательного глагола <i>быть</i> в форме настоящего времени
Значение времени	состояние совпадает с моментом речи
7. Степень сравнения	положительная
Показатель степени сравнения	—
Значение степени сравнения	состояние вне сравнения
8. Форма субъективной оценки	—
Показатель формы оценки	—
9. Соотносительность с другими частями речи	Соотносится с кратким прилагательным среднего рода ( <i>пение радостно</i> ) и наречием на <i>-о</i> ( <i>пел радостно</i> )
10. Парадигмы	Полная парадигма: изменяется по времени (3 члена): <i>было радостно, радостно, будет радостно</i> ; по наклонениям (3 члена): <i>радостно, было бы радостно, пусть будет радостно</i> ; по степени сравнения (2 члена): <i>радостнее, более (менее) радостно; радостнее всех (всего)</i>
11. Синтаксическая функция	Главный член в форме сказуемого в односоставном безличном предложении <sup>1</sup>
12. Разбор по составу	Рад-ост-н-о (неизменяемое)

<sup>1</sup> В некоторых пособиях в синтаксическом разборе слова категории состояния подчеркиваются тройной линией; в школьной практике возможен вариант сказуемого.



Нижче пропонуємо завдання для самостійної роботи по закріпленню проведеного матеріалу.

Прочитайте і озаглавьте текст. Визначте частеречну належність всіх слів. Зробіть морфологічний розбір слів категорії стану.

*Тихо. Между деревьями синим столбом подымается прямой дым. Тепло, светло и так прекрасно, спокойно, как не бывает весной. А воробьи, живущие под окном, под наличниками, ведут себя оживленно повеселенному, и у одного в носу был даже пух для гнезда. Нашли же они себе место: им хорошо, и нам не мешают! Да, вот именно такое утро сегодня, как будто каждое существо на земле нашло свое место, и никто никому не мешает: вот истинный образ мира во всем мире. (М. Пришвин).*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н. С. Современный русский язык. – 6-е изд., перераб. и доп. / Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И. – М. : Логос, 2002. – С. 269–275. (528 с.)
2. Гужва Ф. К. Морфология русского языка : пособие для учителей / Федор Кириллович Гужва. – К. : Рад. школа, 1987. – С. 198–201. (223 с.)
3. Маторина Н. М. Виды лингвистического разбора в схемах и образцах. – изд. 4-е, стереотип. / Н. М. Маторина. – Славянск : ДДПУ, 2013. – 67 с.
4. Маторина Н. М. Категория состояния: за и против / Н. М. Маторина, Б. И. Маторин // 7th International scientific conference «European Applied Sciences: modern approaches in scientific researches», Stuttgart, Germany, December 16, 2013. – Stuttgart, 2013. – P. 112–114.
5. Маторина Н. М. Слова категории состояния в лингводидактическом аспекте (из опыта работы) / Маторина Н. М., Маторин Б. И. // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : лінгвістичні науки : зб. наук. праць. – Одеса : «Астропринт», 2013. – № 17. – С. 119–128.
6. Рухленко Н. М. «Беспризорные» слова, или Слова категории состояния / Н. М. Рухленко // Русский язык в школе. – 2007. – № 4. – С. 39–42.

*Мелешко Н. В.*

### ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНОСТІ АНТРОПОНІМІВ У НІМЕЦЬКОМУ ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ

Науковий керівник –

канд. пед. наук, доцент **М. Ю. Шевченко**

«Антропоніміка є особливою наукою, бо вона є однією з наймолодших дисциплін, але водночас її корені походять зі стародавніх часів. Отже, антропоніміка – це розділ ономастики, який вивчає власні імена людей, закономірності їх виникнення, функціонування, розвитку та розповсюдження. Ставши власним іменем, слово не мов починає нове життя. У попередньому вигляді воно може зникнути й не вживатися в мові, але ім'я навіть має змогу перейти в інші мови, розірвавши всі зв'язки зі словом, від якого воно було утворено» [3, с. 10].

Антропонім – це не лише слово, яке виділяє певну особистість із кількості всіх подібних йому. Це поняття є набагато ширшим, бо воно несе в собі відображення особливостей предметів, а також ставлення мовця до оточуючої довкілля. Говорячи про історію власних імен, зазначимо, що вона тісно пов'язана з культурою, історією та ідеологією того суспільства, де вони вживаються. Саме цей аспект пояснює той факт, що антропоніми широко використовуються в прислів'ях, приказках, а найчастіше в художніх текстах.

Питанням антропонімів німецької мови займалися такі визначні вчені-германісти: Р. Франк, К. Грансвайт, Ф. Дебус, Х. Нойман, – які зробили значний внесок у вивчення систем прізвищ та імен, їх етимології. Дослідниця Комарова у своїх працях описувала процеси становлення, функціонування та розвитку власних імен у німецькій мові. В. Кані досліджував особливості побудови неофіційних антропонімів у німецькій мові.

Антропонім є засобом ідентифікації людини, а також одним із засобів адресатності як особливої форми комунікації. У різних сферах життя (на роботі, у родині, на відпочинку) вживаються різноманітні паралельні моделі найменувань, які обумовлюються національно-культурною вмотивованістю мовної поведінки, належністю особи до певної референтної групи, а також соціальною роллю. Антропоніми відіграють дуже важливу роль у пізнанні культури та історії певного народу.

У художньому тексті власні імена також беруть участь у створенні образів. Принципова відмінність між власними іменами в реальному спілкуванні та власними іменами в художній літературі полягає в тому, що останні створюються усвідомлено для конкретного героя, а саме відповідно до його характеру, місця дії та епохи. Отже, власні імена в художньому тексті виконують не лише функцію ідентифікації, але і функцію створення художнього образу.

Говорячи окремо про антропоніми німецької мови, зазначимо, що їхні найважливіші художні функції пов'язані із особливостями підтексту, тому дуже важливо відчувати те лексичне й культурне тло, яке лежить в основі кожного антропоніму.

В основі стилістики власних імен німецької мови – дві групи різноманітних мовних та соціальних факторів. До мовних факторів належать вплив стилістичних конотацій апелятивів, омонімічні основи антропонімів, асоціації антропонімів зі значенням апелятивних лексем, наявність арсеналу спеціальних моделей для власних імен визначених типів, асоціації антропонімів зі значенням апелятивних лексем, що мотивують іменування. До соціальних факторів належить асоціативна співвіднесеність із синонімічними та омонімічними рядами, в які входять

апелятиви.

Щетінін Л. М. розробив класифікацію імен літературних героїв згідно з їхніми функціями. Отже, він виділив такі 4 групи:

До першої групи відносяться нейтральні власні імена. Їхня фонетична форма та значення основи не відображає характер та поведінку героя, наприклад:

«*Der Briefträger **Sebastian** hatte mit Recht nur Freunde in seinem Dorf Grünbach*» [9, с. 41].

Основи описових власних імен, на відміну від нейтральних, дають пряму або непряму характеристику їх носіїв, наприклад:

«*Mir gegenüber saß Herr Redakteur **Preßbold**. ... Das war ein feiner Mann, grob, laut.. Seine rechte Hand war Herr **Heber**, ein langer, dünner, trockener Mann*» [7, с. 18].

У наведеному прикладі прізвища редактора та його «правої руки» дають чітку їх характеристику, як робітників преси.

Наступною групою власних імен літературних героїв є асоціативні імена, які використовуються в тексті з чіткою метою, а саме: для вираження логічного порівняння з реальною особою, наприклад:

«*Auf der langen Heimfahrt hatte Hein Martens **den Buddha** immer bei sich getragen.. Der kleine **Buddha** war nun ein Stück von Elisabeth geworden, noch bevor sie ihn gesehen hatte*» [6, с. 71].

У наведеному прикладі простежується асоціація Бога Будди на його витвір, а саме: фігурку Будди.

У системі художнього тексту власні імена німецької мови є складовою смислової структури твору. У певному контексті вони мають високу значущість згідно із займаним ними місцем в ідеальній системі понять, отримавши при цьому художнє втілення. Це стосується, насамперед, контексту «говорячих» імен, наприклад:

«*Ich heiße Hans **Geiz**. Ja, ja, sparen möchte jeder, man muß es aber auch verstehen*» [7, с. 62].

«Geiz» у перекладі з німецької – «скупий». Отже, наведене речення є прикладом того, коли через антропонім відображено певні риси героя. У прикладі контекст містить інформацію про характер та поведінку героя.

Окремим аспектом їх функціонування є метафоричне та метонімічне вживання власних імен з усіма конотативними елементами, звуковою символікою. Інші можливості стилістичного використання власних імен у художній літературі утворюють так звані асоціативні поля (Assoziationsfelder) і надають іменам більшої експресивності.

Антропонім може виконувати функцію метонімії, наприклад:

«*Der Studienrat fragt mich, ob ich **Nietzsche** gelesen habe. Ja, ich habe mich schon in der Jugend mit dem **Zarathustra** herumgeplagt*» [11, с. 59].

За допомогою антропонім «**Nietzsche**» здійснюється функція

метонімії, бо в цьому контексті під цим словом розуміємо всю творчість Ніцше, а не лише його персоналію.

У наведеному прикладі прізвище Krümer перекладається українською як «культиватор», а прізвище Müske перекладається як «комаха». Тобто обидва прізвища вказують на належність особистостей до робітничого класу людей.

Отже, відзначимо той факт, що будь-яка художня функція, в якій автор використовує ім'я, ґрунтується на певній лінгвістичній властивості власного імені.

Провівши дослідження, можна дійти висновків, що антропоніми посідають значне місце в системі мови як особливі лінгвістичні одиниці. Вони несуть у собі ставлення мовця до дійсності та певні особливості предметів. Питання функціонування антропонімів завжди привертало увагу багатьох лінгвістів та залишається актуальним на сьогодні. Антропоніми відіграють важливу роль у художньому тексті, бо виконують різноманітні стилістичні та експресивні функції. Німецька антропонімічна система має особливі риси, які проявляються в її структурі та функціональності. У тексті німецькі антропоніми можуть виконувати різноманітні стилістичні функції. Імена літературних героїв німецьких художніх текстів мають відповідну класифікацію. Перспективою для подальшого дослідження може бути дослідження функціональності антропонімів у інших літературних стилях.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Никонов В. География фамилий / В. Никонов – М. : Наука, 1988. – 352 с.
2. Fallada H. Damals bei und daheim. – Erlebtes, Erfahrenes und Erfundenes / H. Fallada – D. : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1980. – 247 S.
3. Fallada H. Kleiner Mann – Was nun? / H. Fallada. – M. : Rowohlt, 1978 – 192 S.
4. Küpper J. K. Dimensionen ästhetischer Erfahrung / J. K. Küpper. – B. : Suhrkamp, 2003. – 352 S.
5. Strittmatter E. Der Laden / E. Strittmatter. – B. : Kiepenhauer & Witsch, 1989 – 566 S.

*Милько О. С., Маторина Н. М.*

### **ОНОМАСТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКУ В ВУЗЕ (прикладной аспект)**

Ономастика (греч. *onomastikos* «относящийся к имени») – это раздел языкознания, изучающий собственные имена.

В тезисах представлен ономастический материал, который можно использовать на занятиях лингвистического цикла в педагогическом вузе – в виде вопросов и ответов излагаются некоторые практические сведения по ономастике.

1. С какими именами (женским и мужским) ассоциируется русский

человек?

С именами Иван да Марья. При этом и Иван, и Марья – это древнееврейские имена, пришедшие к нам через греческий язык, обозначающие соответственно «милость Божья, благодатный» и «хозяйка, госпожа».

2. Как звали Ярославну (жену князя Игоря)?

Ефросинья.

3. Почему на Руси было много Иванов?

В русской православной церкви есть особые книги – месяцесловы, или святцы. В них на каждый день каждого месяца записаны имена святых, которых в этот день чтит церковь. На Руси имя ребенку можно было дать только по месяцеслову, при этом имя Иван (Иоанн) в полных святцах встречается 170 раз, т. е. почти через день.

4. Какие женские имена состоят из союзов?

Ада, Ида.

5. Чьим именем принято называть несправедливый суд: *Потемкин*, *Гордый*, *Шемяка*, *Валтасар*, *Соломон*?

Несправедливый суд называют шемякиным. Остальные упомянутые в условии имена входят в состав других фразеологизмов: *потемкинская деревня* – синоним слова *показуха*, *гордыев узел* означает трудноразрешимую проблему, *валтасаров пир* – то же, что *пир во время чумы*, *соломоново решение* – остроумное и парадоксальное решение сложного вопроса.

6. Расшифруйте псевдонимы.

1. Андрей Белый. 2. Антоний Погорельский. 3. Серафимович. 4. Козьма Прутков (коллективный псевдоним, под которым совместно писали несколько авторов). 5. Ч.Б.С. (Человек без селезенки). 6. Демьян Бедный. 7. Саша Черный. 8. Лидия Чарская. 9. Корней Иванович Чуковский. 10. В. Ян. 12. Максим Горький. 13. Даниил Хармс. 14. Стендаль. 15. Мольер. 16. Вольтер. 17. Жорж Санд. 18. Клара Гасуль. 19. Льюис Кэрролл. 20. Марк Твен. 21. Анн и Серж Голон. 22. Агата Кристи. 23. Джеймс Хедли Чейз. 24. Анатолий Франс. 25. Леся Украинка. 26. Григорий Абрамов. 27. Янка Купала. 28. Илья Ильф. 29. Аркадий Гайдар. 30. Федор Сологуб. 31. Борис Полевой. 32. Александр Яшин. 33. Вера Чаплина. 34. Анна Ахматова. 35. Александр Грин. 36. Эдуард Багрицкий.

1. Борис Николаевич Бугаев (русский поэт, автор одного из крупнейших романов XX века – «Петербург»).

2. Алексей Алексеевич Перовский (автор волшебной повести «Черная курица, или Подземные Жители», русский писатель).

3. Александр Серафимович Попов (автор известного романа «Железный поток»).

4. Алексей Константинович Толстой и братья Алексей Михайлович и Владимир Михайлович Жемчужниковы при участии Александра Михайловича Жемчужникова.

5. Антон Павлович Чехов подписывал так свои ранние произведения.

6. Ефим Алексеевич Придворов (1883–1945; русский писатель и поэт).

7. Александр Михайлович Гликбер (русский поэт, автор знаменитого петербургского журнала «Сатирикон»).

8. Лидия Алексеевна Чурилова (детская писательница начала XX века).

9. Николай Васильевич Корнейчуков (1882–1969).

10. Василий Григорьевич Янчевецкий (автор известных романов «Чингисхан», «Батый», «К последнему морю» и др.).

11. Викентий Викентьевич Смидович (1867–1945; русский писатель, публицист).

12. Алексей Максимович Пешков (1868–1936; русский писатель, прозаик, драматург, поэт, публицист).

13. Даниил Иванович Ювачев (1906–1942).

14. Марк Анри Бейль.

15. Жан Батист Поклен.

16. Мари Франсуа Аруэ.

17. Аврора Дюдеван, урожденная Дюпен.

18. Проспер Мериме (французский писатель, в 22 года дебютировавший сборником пьес, издал его под женским именем «Театр Клары Гасуль»).

19. Чарльз Латуидж Доджсон.

20. Сэмюэль Ленгхорн Клеменс.

21. Симона и Сергей Голоубеновы.

22. Агата Мэри Кларисса Миллер.

23. Рене Брабазон Реймонд.

24. Анатоль Франсуа Тибо.

25. Лариса Петровна Косач (1871–1913; классик украинской литературы).

26. Григорий Борисович Гибс (1886–1945; русский писатель).

27. Иван Доминикович Луцевич (1882–1942).

28. Илья Арнольдович Файнзильберг (1897–1937).

29. Аркадий Петрович Голиков.

30. Федор Кузьмич Тетерников (1863–1927; автор романа «Мелкий бес»).

31. Борис Николаевич Кампов (1908-1981; автор рассказов, мемуаров, «Повести о настоящем человеке», романа «Золото» и др.).

32. Александр Яковлевич Попов (1913–1968; автор сборников лирики «Совість», «День творенья» и др.).

33. Вера Васильевна Михайлова (1908–1994; детская писательница, известная по сборникам рассказов о животных «Мои воспитанники», «Четвероногие друзья», «Питомцы зоопарка», «Случайные встречи» и др.).

34. Анна Горенко.

35. Александр Степанович Гриневский (1880–1932).

36. Эдуард Дзюбин (1895–1934).

7. Памятные даты: назовите праздник, который отмечается в указанный день.

1. 3 марта. 2. 10 марта. 3. 21 марта. 4. 27 марта. 5. 2 апреля. 6. 12 апреля. 7. 15 апреля. 8. 23 апреля. 9. 3 мая. 10. 18 мая. 11. 24 мая. 12. 1 июня.

1. 3 марта – Всемирный день писателя (отмечается по решению конгресса Пен-клуба с 1986 г.).

2. 10 марта – День архивов.

3. 21 марта – Всемирный день поэзии (отмечается по решению ЮНЕСКО с 1999 г.).

4. 27 марта – Международный день театра (установлен в 1961 г. IX конгрессом Международного института театра).

5. 2 апреля – Международный день детской книги (отмечается с 1967 г. в день рождения Г. Х. Андерсена по решению Международного совета по детской книге).

6. 12 апреля – Всемирный день авиации и космонавтики.

7. 15 апреля – Всемирный день культуры (отмечается с 1935 г. в день подписания Международного договора – Пакта Мира, или Пакта Рериха).

8. 23 апреля – Всемирный день книги и защиты авторского права (отмечается по решению ЮНЕСКО с 1969 г.).

9. 3 мая – Всемирный день свободы печати (отмечается по решению ЮНЕСКО с 1991 г.).

10. 18 мая – Международный день музеев (отмечается с 1977 г. по решению Международного совета музеев).

11. 24 мая – День славянской письменности и культуры (отмечается с 1986 г. в честь славянских просветителей Кирилла и Мефодия).

12. 1 июня – День защиты детей.

8. Памятные даты: когда отмечается указанный праздник?

1. День Конституции Украины.

2. День миротворца.

3. День Независимости Украины.

4. Международный день распространения грамотности (отмечается по решению ЮНЕСКО с 1967 г.).

5. Международный день музыки (отмечается по решению ЮНЕСКО с 1975 г.).

6. Международный день учителя (отмечается по решению ЮНЕСКО с 1944 г.).

7. День Царскосельского лицея (в этот день в 1811 году открылся Императорский Царскосельский лицей).

8. Международный день школьных библиотек (учрежден Международной ассоциацией школьных библиотек, отмечается в 4-й понедельник октября).

9. Всемирный день ребенка (отмечается по решению ООН с 1954 г. 20 ноября – день принятия в 1989 г. Конвенции о правах ребенка).

10. Всемирный день приветствий (придумали этот праздник два брата – Майкл и Брайон Маккормак из американского штата Небраска в 1973 г. В этом празднике-игре правила очень просты: достаточно в этот день поздороваться с десятью незнакомыми людьми).

11. Всемирный день детского телевидения (отмечается по инициативе ЮНИСЕФ (Детский фонд ООН) с 1992 г.).

12. День Наума-Грамотника («Пророк Наум наставит на ум»). Существовал обычай в первый день декабря, по старому стилю, отдавать отроков в ученье к дьячкам, отставным солдатам и прочим сельским грамотеям, так называемым мастерам грамоты).

1. 28 июня. 2. 3 июля. 3. 24 августа. 4. 8 сентября. 5. 1 октября. 6. 5 октября. 7. 19 октября. 8. 26 октября (2009 г.). 9. 20 ноября. 10. 21 ноября. 11. 11 декабря. 12. 14 декабря.

*Наріжна Л. М.*

## **ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Сьогодні відбувається реформування навчального процесу у вищих навчальних закладах України відповідно до загальноєвропейських вимог щодо якості освіти: інформатизація освітнього простору, інтеграційні процеси в сучасній вітчизняній освіті, налагодження українськими ВНЗ співпраці з європейським навчальними закладами в сфері навчальної та наукової діяльності, студентські міжнародні обміни тощо. Невід’ємною складовою реформування вищої школи є зміна й удосконалення методики викладання іноземних мов. Якісна мовна підготовка студентів неможлива без використання сучасних освітніх технологій, за допомогою яких, на відміну від традиційних методик, коли викладач звик надавати певні знання і вимагати їх засвоєння, студент сам стає головною фігурою і сам відкриває шлях до засвоєння знань, а викладач виступає активним помічником, і його головною функцією є організація і стимулювання



навчального процесу.

Сучасні технології в освіті передбачають застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, роботу з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа), використання Інтернет ресурсів тощо.

На даному етапі розвитку методичної науки основним підходом до навчання іноземних мов є комунікативний підхід, коли студенти набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації [2]. Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. Переваги комунікативного підходу полягають у тому, що студенти вдосконалюють навички усного мовлення, долається страх перед помилками.

На сучасному етапі розвитку методичної науки вивчення іноземної мови пов'язане із використанням технічних засобів. Технічне забезпечення сприяє ефективнішому зосередженню уваги та запам'ятовуванню інформації, дає можливість готуватися до живого спілкування та подолання труднощів різного характеру.

Завдяки розвитку нових технологій ми можемо говорити про поступовий перехід навчання іноземних мов на новий рівень. Мається на увазі новий якісний рівень, який забезпечується насамперед новими методами та засобами навчання. Нові інформаційні технології впливають на усі компоненти системи навчання: мету, зміст, методи та організаційні форми навчання, засоби навчання, що дозволяє вирішувати складні та актуальні задачі педагогіки, а саме: розвиток інтелектуального, творчого потенціалу, аналітичного мислення та самостійності того, хто навчається.

Сучасні технології у викладанні іноземних мов пов'язані як із радикальною зміною методичної парадигми, так і з технічним та технологічним оновленням процесу навчання, що виражається в масовому застосуванні нових засобів навчання – перш за все мультимедійних комп'ютерних програм, які отримали широке розповсюдження в навчальному процесі.

Комп'ютеризація навчання іноземної мови допомагає:

- скоротити час на вивчення мови і полегшити доступ до інформації;
- постійно оновлювати навчальний матеріал;
- формувати обсяг та складність інформації відповідно до мети заняття та рівня підготовленості студентів;
- ознайомлювати користувачів з великою кількістю матеріалу лінгвокраїнознавчого характеру, включаючи елементи культур інших країн і народів [4].

Перевагами роботи студентів з комп'ютером на занятті з іноземної

мови також є: можливість реалізації індивідуального підходу до кожного студента, наявність зворотного зв'язку, можливість наочного пред'явлення мовного матеріалу та об'єктивна оцінка результатів діяльності студентів [1].

Швидкість і надійність обробки будь-якого виду інформації, розширення можливостей демонстрації навчальної інформації дають можливість моделювати різні процеси, активізувати змістовну та мотиваційну сторони навчального процесу.

Сучасні інформаційні технології як засоби навчання забезпечують:

- комунікативну спрямованість занять;
- комплексність занять;
- мотиваційне забезпечення навчальної діяльності;
- послідовність у вивченні іноземної мови;
- можливість роботи в різних режимах;
- можливість здійснення контролю засвоєння навчального матеріалу;

– можливість швидкого вводу відповідей без їх тривалого кодування чи шифрування [5].

Широке застосування мультимедійних технологій на заняттях відкриває безліч можливостей для вдосконалення навчально-виховного процесу в галузі вивчення іноземної мови. Оскільки мультимедійні засоби можуть бути представлені різними форматами, то їх використання дає можливість представлення інформації не тільки в текстовому вигляді, а й супроводити її аудіо даними або відео кліпом.

Мультимедійні засоби навчання іноземної мови у вищій школі не можуть замінити викладача, але вони можуть вдосконалити й урізноманітнити діяльність викладача, тим самим підвищуючи продуктивність студентів. Відомо, що більшість людей запам'ятовують 5 % почутого і 20 % побаченого. Одночасне використання аудіо- і відеоінформації підвищує запам'ятовування до 40-50%. Крім того, комп'ютер є одним із засобів підвищення мотивації студентів. Мотивування студентів до вивчення іноземних мов в умовах глобалізації помітно спростилося, але саме Інтернет дозволяє пересвідчитись у багатстві та красі розмаїття сучасного світу, у легкості та зручності пошуку знань і постійного зв'язку з оточуючим світом [3].

Таким чином, використання інформаційних технологій під час комунікативного навчання англійської мови значно підвищує якість подачі матеріалу та ефективність засвоєння цього матеріалу. Використання та впровадження сучасних технологій, мультимедійного обладнання збагачує зміст освітнього процесу, підвищує мотивацію студентів на вивчення англійської мови, сприяє як удосконаленню процесу формування іншомовної комунікативної компетенції студентів, так і розвитку їхніх

інтелектуальних здібностей, набуття особистісно значущих для кожного знань та вмінь, дозволяє більш широко і повноцінно розкрити творчий потенціал кожного окремо взятого студента.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Биков В. Ю. Інформатизація загальноосвітньої і професійно-технічної школи України : концептуальні засади і пріоритетні напрями / В. Ю. Биков // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – 2003. – IV. – С. 501–515.
2. Кузьмінський А. І. Педагогіка : Підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання – Прес, 2008. – 447 с.
3. Петраченко А. Компьютеры и Интернет в обучении иностранным языкам / А. Петраченко // Учитель. – 2003. – № 1. – С. 65–67.
4. Свиридчук О. Технології викладання іноземних мов у вищій школі України / О. Свиридчук // Матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (16 жовтня 2014 р.). – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – С. 226–228.
5. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : автореф. дис... д-ра пед. наук / Б. І. Шуневич; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2008. – 36 с.

*Науменко К. О.*

### **ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ ІЗ ГАСТРОНОМІЧНИМ КОМПОНЕНТОМ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

**Науковий керівник –**  
канд. філол. наук, доцент **О. М. Голуб**

Сучасні дослідження у галузі фразеології пов'язані із визначенням поняття фразеологізму, суттю і об'ємом фразеології, семантичною організацією фразеологічних одиниць. Ці та інші проблеми розглядаються у працях таких вчених, як О. Огуй, В. Левицький, Ш. Баллі, В. Виноградов, О. Кунін, О. Зубач та ін. Проводяться дослідження, які сфокусовані на відображенні культури народу у фразеологічному фонді його мови.

У різні часи склад їжі й характер харчування населення формувався поступово, залежно від кліматичних та географічних умов, економічного та культурного рівня розвитку країни з урахуванням національних звичаїв та особливостей [6, с. 85]. Навколишня дійсність сприймається людиною через мову. На рівні мови матеріальна культурна константа закріплена у фразеології. Англійська фразеологія є скарбницею англійської мови, яка відображає багатовікову історію англійського народу, особливості його культури, побуту, звичаїв та традицій. Це чітко прослідковується в тих фразеологічних одиницях (ФО), до складу яких входять гастрономічні терміни [3, с. 27].

Фразеологічні одиниці з гастрономічним компонентом (ФОГК) розглядаємо як ФО, у складі яких наявний один або декілька компонентів-гастрономів [6, с. 20]. ФОГК відбивають культурні уподобання, смаки, традиції, які стосуються традиційної для англійців їжі. Багато

фразеологічних одиниць мають переносне значення [6, с. 116]. Вони використовуються для характеристики людини, рис характеру, зовнішнього вигляду, стану справ.

Національна англійська кухня не є особливо вишуканою. Експерти в області гастрономії вважають її досить нудною й однотипною: традиційний яловичий стейк, сирі овочі й пудинг на десерт.

День англійця звичайно починається з ранкового чаю або апельсинового соку, що п'ють ще в ліжку. На перший сніданок звичайно подають яєчню з беконом (він не повинен бути занадто жирним), вівсяну кашу (*porridge*) і підрум'янений тост із апельсиновим варенням. Особливістю англійської кухні є те, що багато англійців споживають той самий сніданок день у день.

Ленч, або другий сніданок, подають о пів-на-другу. Меню його найчастіше включає печінку (обов'язково із смаженою картоплею й зеленими овочами), десерт, пудинг, рис із молоком. Іноді пишний сир, що їдять не тільки із хлібом, але й зі спеціальними бісквітами і маслом.

Англійці споживають багато м'яса, притому найрізноманітнішого (крім жирної свинини). Страви з рубаного м'яса не надто популярні. До м'яса подають різні соуси, маринади, найчастіше томатний соус і пікулі. Дуже розповсюджений м'ятний соус – добре настояна суміш із дрібно посічених листиків м'яти, води, цукру й винного оцту.

Важливе місце в харчуванні англійців посідає риба – тріска, копчений оселедець. На гарнір пропонують тільки овочі й картоплю. Асортимент овочів в англійській кухні досить обмежений. Найпоширенішими є ріпа й капуста, а також лук, морква, зелені салати, картопля, зелень (кріп, петрушка, селера й ін.). Часто використовують каперси.

Серед перших страв пальма першості належить бульйонам і пюре, однак англійці не відмовляються й від заправних супів (типу борщів, розсольників, овочевих супів, солянок). Традиційними є страви з яєць, англійці люблять яйця некруто, омлети із сиром, шинкою, беконом, натуральну яєчню.

Гости завжди подаються до столу. З десертів англійці люблять свіжі фрукти, фруктові-ягідні пюре з вершками, морозивом. Із фруктів найпоширеніші яблука. Пиріг з ними є національною стравою. Звичайні десерти – компоти із сухих фруктів з вершками.

З напоїв в Англії найбільше поширення одержав чай. Англійці п'ють чай до семи разів у день. Особливо строго вони дотримують чаювання о 17 годині (*five o'clock*). Частіше англійці п'ють чай з молоком. При цьому використовують порцеляновий і фаянсовий посуд. Заварюють чай у невеликому чайничку. П'ють чай з високих чашок. У будь-якому англійському кафе гостям обов'язково пропонують відмінний англійський

чай з молоком. До чаю подаються пиріжки із зацукрованими фруктами, мигдалем або іншими горіхами, галети, пряні хлібці або тонко нарізаний хліб з маслом [7, с. 4].

Значення, яке продукти відіграють у житті англійського суспільства, впливає на його фразеологічну продуктивність. ФО, до складу яких входять компоненти-гастроніми є найменш дослідженими, але водночас важливими для існування людини, оскільки відбивають культурні вподобання, смаки, переваги, традиції, які стосуються традиційної для народу їжі.

Завданням запропонованої роботи є встановити найбільш і найменш поширені гастрономічні терміни, які входять до складу фразеологічних одиниць.

1. ФОГК з КГ *bread* передають усвідомлення людиною залежності свого існування від хліба. Хліб ще з далекого минулого став найважливішим продуктом харчування у всіх народів. Значення хлібу є настільки вагомим, що, навіть, саме це слово вживається як синонім їжі, роботи [6, с. 125]. До хлібобулочних виробів відносяться гастроніми *cake*, *pie* [5, с. 106–107]. Наприклад, *bread and butter* – хліб насущний, *break bread with somebody* – бути чийсь гостем, *cast one's bread upon the waters* – робити добро, не чекаючи вдячності, *daily bread* – засіб до існування, *earn one's bread* – заробляти на прожиток, *eat somebody's bread* – жити за чужий кошт, *eat the bread of affliction* – їсти гіркий хліб, приниження, *bread line* – черга безробітних за безкоштовним харчуванням, *eat the bread of idleness* – вести безтурботне життя, *have one's bread buttered on both sides* – кататися, як сир в маслі, *take the bread out of somebody's mouth* – залишити без шматка хліба, *quarrel with one's bread and butter* – кинути заняття, які дають засоби до існування.

2. Другою за частотою гастрономічною одиницею є риба [5, с. 280–281]. Вона згадується в таких фразеологізмах: *leaves and fishes* – земні блага, *best fish is near the bottom* – все добре нелегко дається, *a big fish in a little pond* – риба велика, тому що став малий, *a fish out of water* – почувати себе ніяково, бути не в своїй стихії, *the great fish eat up the small* – хто сильний, той і правий.

3. Оскільки англійці споживають багато м'яса, цей гастронім зустрічається в таких ФОГК, як [5, с. 496]: *after meat mustard* – занадто пізно, після вечері гірчиця, *be meat and drink to somebody* – надати велике задоволення комусь, *meat and drink* – їжа та напої, *meat and potatoes* – найважливіше, основне, *one's man meat is another man's poison* – що корисно одному, то шкідливо іншому.

4. На сьогоднішній день неможливо уявити меню англійців без картоплі, яка стала одним із основних продуктів харчування та інгредієнтом багатьох страв [5, с. 597–598]. Підтверджується це таким

фразеологічним матеріалом: *hold one's potato* – застатись терпінням, не хвилюватися, *a hot potato* – неприємна справа, *small potatoes* – дрібниці.

5. До гастрономічних термінів також відносимо назви напоїв: *tea* [5, с. 747], *water* [5, с. 799–800], *milk* [5, с. 500–501]. Вони представлені в таких фразеологічних одиницях: *high tea* – рання вечеря з чаєм, *husband's tea* – слабкий чай, вода, *not... for all the tea in China* – нізащо, ні за які пряники, *bubbly water* – ігристе вино, *fire water* – «вогняна вода», спиртні напої, *water of life* – цілющій напій (про спиртне), *mother's milk* – хліб насущний, щось необхідне, як повітря, *pigeon's milk* – пташине молоко, щось не існуюче, *drink in something with one's mother's milk* – увібрати щось з молоком матері.

Таким чином, популярні у культурі харчування англійців продукти стають елементами фразеологізмів англійської мови.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Баранцев К. Т. Англійська прислів'я та приказки / К. Т. Баранцев. – К. : Радянська школа, 1973. – 175 с.
2. Баранцев К. Т. Англо-український фразеологічний словник // К. Т. Баранцев. – К. : Знання, 2005. – 1056 с.
3. Бовсуновська І. М. Гастрономічні культурні константи англійської мови / І. М. Бовсуновська // Сучасні напрямки досліджень міжкультурної комунікації та методики викладання іноземних мов. – Житомир : Вид-во ЖДІ ім. І. Франка, 2011. – С. 27–29.
4. Гварджаладзе І. С. Англійские пословицы и поговорки / Гварджаладзе І. С., Мчедлишвили Д. І. – М. : Высшая школа, 1971. – 79 с.
5. Кунин А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь // А. В. Кунин. – М. : Русский язык, 1984. – 944 с.
6. Лапиніна О. Л. Національно-культурна своєрідність фразеологічних одиниць німецької мови з гастрономічним компонентом : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Ладиніна Оксана Леонідівна ; Київський національний лінгвістичний університет. – Київ, 2016. – 20 с.
7. Традиції та культура харчування народів світу. – Режим доступу : <http://www.baumanki.net/show-document/1-47854/.../4>.

*Нікітіна Н. П., Матюшина Л. В.*

#### ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ «Я – КОНЦЕПЦІЇ»: СИНЕРГЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Відповідно до вимог нової парадигми освіти актуальною є проблема пошуку підходів, технологій, методів формування особистості здатної до самореалізації. Формувати у учнів позитивну «Я – концепцію» дозволяє синергетичний підхід до організації навчально-виховного процесу

Серед достатньо широкого спектра теоретичних і практичних праць, присвячених використанню синергетичного підходу до процесів виховання та навчання, особливий інтерес викликають праці

Н. М. Таланчука з питань системно-синергетичного підходу до організації виховної практики середнього професійного навчального закладу, В. М. Яковлевої – з дослідження умов та причин самоорганізації середньої професійної освіти, Л. Н. Ревякіна – з проблеми синергетичної структури безперервної освіти, В. П. Корсунова, який розглядає соціальні аспекти педагогіки професійної освіти у світлі системно-синергетичного підходу, М.І. Рожкова – з питань організації і виховних функцій у середній школі, А. Л. Уманського, який розглядає зміст внутрішніх організаторських механізмів синергетичної діяльності педагогічних та учнівських колективів у освітніх закладах.

Узагальнюючи праці цих учених, можемо виділити ряд таких базових наукових поглядів синергетичного підходу, що складають понятійну і класифікаційну основу його застосування у педагогічній теорії та практиці, а саме:

1. Існуючі соціальні структури можуть успішно реалізувати функцію виховання і розвиток особистості лише за умови відкритості для нових соціальних і педагогічних впливів, а тому, їх функціонування та розвиток повинні будуватися на основі механізмів і процесів самоорганізації і саморозвитку.

2. Спонтанність процесів соціального виховання виконує конструктивну роль у практиці самоорганізації педагогічних систем: із одного боку, руйнівна, оскільки малі флуктації у певних умовах призводять до руйнування складних систем; з іншого – вона творча, оскільки хаос лежить в основі механізму об'єднання простих структур у складні, узгодження темпів їх еволюції, виходу системи на аттрактор розвитку.

3. Для життєдіяльності саморегулюючих систем важливого значення набувають не лише стійкість і необхідність, але нестійкість та випадковість, які складають основу дійсності. Процес самоорганізації здійснюється у результаті взаємодії випадковості і необхідності та завжди пов'язаний із переходом від нестійкості до стійкості.

4. Нове виникає у результаті біфуркацій як одночасно життєво необхідне і непередбачене, що охоплює і перетворює важливі «вузлові» моменти розвитку тієї чи іншої події та у той же час програмує нові умови удосконалення суб'єкта діяльності у вигляді можливих шляхів розвитку спектра відносно стійких структур – аттракторів еволюції.

5. Синергетично організованій системі не можливо нав'язувати те, що вступає у протиріччя з її внутрішнім змістом і логікою розгортання її внутрішніх процесів. Ефективне управління навчально-виховною системою можливе за умови усвідомлення тенденцій її розвитку і здійснення на систему і її компоненти резонансного впливу.

На меті статті розглянути технологію формування ситуацій успіху у процесі навчання з використанням можливостей синергічного підходу

та з'ясувати педагогічні умови створення ситуацій, що активізують позитивний загальноособистісний розвиток учнів.

Окреслені вище наукові підходи використання синергетичної парадигми в навчально-виховному процесі дають змогу розробляти і впроваджувати створення ситуацій успіху для виховання автентично спрямованої особистості учня та можливості виходу учнів на повторні ситуації успіху у первинних та вторинних референтних групах.

Розглянемо, у який спосіб можуть бути актуалізовані потреби більш високих рівнів (відповідно до теорії потреб А. Маслоу) у процесі навчання. Зважаючи на те, що сучасний старшокласник значною мірою реалізував свої фізіологічні потреби, до завдань школи входить забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища, задоволення потреб учнів у розумінні та спілкуванні, а також у визнанні та повазі. Цьому можуть допомогти ефективні техніки управління учнями, що спрямовані на реалізацію дітьми потреб третього, четвертого рівнів на етапах підготовки їх до навчання, безпосередньо при навчанні, а також при супроводі навчання. Для того, щоб досягнути успіху, необхідним є розуміння думок і почуттів дитини, готовність її любити, тобто прийняття учня. Ці почуття дозволяють створювати психологічний контакт, встановлювати особистісну взаємодію з учнями. Прийняття людини є обов'язковою умовою у вибудовуванні допоміжних навчання стосунків. На думку К. Роджерса, учитель, створюючи такі взаємини, забезпечує особистісний ріст своїх вихованців. Він вважає, що прийняття – це тепле ставлення до людини незалежно від її стану, поведінки чи почуттів [2, с. 86]. Не сприймається у дитині лише те, що загрожує здоров'ю людей та власному здоров'ю учня. Вважаємо, що прийняття, у першу чергу, створення і підтримка необхідного психологічного контакту є необхідною умовою успішної взаємодії, запорукою майбутніх успіхів учнів.

Передусім необхідно розуміти психолого-педагогічні механізми, що лежать в основі ситуацій успіху. Слід розділяти поняття «успіх» та «ситуація успіху». Ситуація – це поєднання умов, які забезпечують успіх, а сам успіх – це результат подібної ситуації. Ситуація – це те, що здатний організувати учитель [1, с. 54].

На перший погляд видається, що достатньо педагогу декілька разів дати можливість учню відчувати успіх, як сам по собі буде забезпечений високий рівень мотивації, інтересу, пізнавальної активності. Але така ситуація може призвести до протилежного результату: постійна успішність може сформувати не стільки активне, скільки звичне, і, можливо, індиферентне ставлення до навчання. Крім того, постійне очікування позитивного результату негативно впливає на розвиток вольових якостей учня: він ухиляється від подолання труднощів, розгублюється у складних навчальних і життєвих ситуаціях, у його



поведінці починає переважати мотив «уникання невдач» та ін. Загалом емоція успіху не є сильним переживанням, якщо результати діяльності не значущі для її суб'єкта.

Під технологією створення ситуацій успіху ми розуміємо проектування та реалізацію на практиці такої педагогічної системи, яка б була адекватна до когнітивних та емоційно-вольових станів старшокласників. Результатом функціонування подібної виховної системи є досягнення підлітком стану успіху, який активізує його позитивний загальноособистісний розвиток.

Якими ж мають бути педагогічні умови створення ситуацій, що активізують позитивний загальноособистісний розвиток учнів?

У першу чергу необхідно вказати на потребнісно-мотиваційне співпадання (конгруентність) у системі «педагог – старшокласник» [3, с. 21].

Потребнісно-мотиваційна конгруентність у системі „педагог – старшокласник” – це психолого-педагогічне явище співпадання (поєднання) спрямованостей на усіх цих людей, що породжує синхронізацію та інтеграцію їхніх зусиль під час вирішення навчально-пізнавальних, комунікативних чи інших соціально-педагогічних завдань. Явище співпадання фіксується нами за гармонійністю взаємин у системі «педагог – старшокласник»; прагненням обох сторін до позитивної співпраці; залученням до спільної навчально-виховної діяльності як у школі, так і за її межами; позитивним ставленням старшокласника до цілей спільної діяльності; адекватним прийняттям вихованцем форм, методів та способів вирішення навчальних завдань, що виникають; позитивним ставленням учня до оцінки з боку вчителя до результатів його навчальної чи іншої діяльності; адекватною самооцінкою у вчителя та учня; станом емоційного вдоволення і в педагога, і у старшокласника результатом їхньої спільної діяльності.

Відповідність стилів учителя та учня означає, що учитель під час індивідуальної роботи має організувати навчально-виховний процес відповідно до базової стратегії мислення учня. Оскільки кожна навчальна група (клас) є певною сукупністю учнів, то вимагається особливий підхід до кожної з них.

Необхідність розвитку візуальних здібностей обумовлена тим, що, вже починаючи із п'ятого класу, здатність «бачити слова очима мозку» [3, с. 153] є основним ключем до академічного успіху. Кожна система сприйняття має власні тонкощі та особливості. Учні, які мають труднощі у навчанні, не можуть перевести почуту ними інформацію (вхід) у внутрішню, візуальну форму (пам'ять/зберігання), тобто здійснити візуалізацію. Для успішності навчання необхідно розвивати здібності до візуалізації.

Як бачимо, загальнонаукові та методологічні основи дослідження проблеми технології створення ситуацій успіху у процесі навчання іноземній мові мають перспективи. Ефективне управління навчально-виховною системою можливе за умови усвідомлення тенденцій її розвитку і здійснення на систему і її компоненти резонансного впливу, за якого зовнішні впливи узгоджуються гармонійно з внутрішніми властивостями системи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать? // А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 2009. – 169 С.
2. Лопатин А. Р. К вопросу о технологии создания ситуации успеха в воспитательной работе с подростками // Ярославский Педагогический Вестник : науч.-метод. журнал. – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2005. – С. 21–22.
3. Мухина В. С. Феноменология развития и бытия личности: избр. психол. труды / В. С. Мухина; Акад. пед. и соц. наук; Моск. психолого-соц. институт. – М. : Академия, 2002. – 640 с.

*Палий М. В.*

### **К ВОПРОСУ О МОРФОЛОГИЧЕСКОМ РАЗБОРЕ СЛОВ**

**(на материале деепричастий)**

**Научный руководитель –**

**канд. филол. наук, доцент Н. М. Маторина**

Деепричастие – это неизменяемая форма глагола, обозначающая второстепенный процесс или добавочный процесс как признак главного процесса. Так, в предложении *Волны несутся, гремя и сверкая* (Ф. Тютчев) глагол-сказуемое *несутся* выражает главный процесс, а деепричастия *гремя* и *сверкая* называют второстепенные, сопровождающие процессы, совершающиеся одновременно с главным процессом. Здесь деепричастия можно заменить спрягаемыми формами глагола: *Волны несутся, гремят и сверкают*. Но при такой замене исчезает признак сопутствующего процесса. В предложении *Я отошёл в сторону, не зная, что делать* (М. Горький) деепричастие *(не) зная* передает обстоятельственное значение: отошел, потому что не знал. В этом случае деепричастие не может быть заменено спрягаемой формой глагола, зато оно может быть заменено придаточной частью сложного предложения: *Я отошел в сторону, так как не знал, что делать*.

Как показывает анализ приведенных примеров, деепричастие совмещает в себе признаки глагола и наречия. Оно характеризуется следующими глагольными признаками:

- а) глагольной основой: *стучат – стуча, поиграть – поиграв*;
- б) наличием категорий вида и залога: *решая – решив, беря – берясь*;
- в) переходностью-непереходностью: *выполняя план – сидя за партией*;

г) глагольным управлением (в частности, может управлять винительным беспредложным): *читая лекцию*;

д) способностью определяться наречием: *досрочно выполняя, глубоко разбираясь*.

Вместе с тем деепричастие имеет и некоторые признаки наречия. Как и наречие, оно не обладает формами словоизменения, обычно примыкает к глаголу и выражает обстоятельственные значения: *Он шел не торопясь*. Все это обусловило синтаксические функции деепричастия. В предложении оно бывает обстоятельством или второстепенным сказуемым: *Желая загладить вину перед Людмилой, я купил на семишник леденцов* (М. Горький); *Встав с постели, Аркадий раскрыл окно* (И. Тургенев) – деепричастия *желая, встав* в сочетании с зависимыми словами являются обстоятельствами (причины, времени); *Мастер закончил работу, отошел в сторону, любуясь ею* – деепричастие *любуюсь* выполняет роль второстепенного сказуемого. Деепричастие обычно примыкает к глагольному сказуемому, но оно иногда может примыкать и к именному составному сказуемому: *Таков ли был я, расцветая?* (А. Пушкин), а также к инфинитиву, причастию и деепричастию: *Дом его был полон гостями, готовыми тешить его барскую праздность, разделяя шумные, а иногда и буйные его увеселения* (А. Пушкин); *И все заговорили, обращаясь к человеку, стоявшему до этого, закрыв глаза* (А. Толстой); *Вытерпев, не закричав, невыносимую боль, он вскоре уснул* (А. Толстой). Деепричастия могут употребляться и в безличных предложениях: *Не любя – невозможно понять жизнь* (М. Горький).

Двойственный характер деепричастий позволяет трактовать их по-разному: то как неспрягаемые глагольные формы, то как смешанную часть речи, сочетающую признаки глагола и наречия, то как гибридную наречно-глагольную категорию, или самостоятельную часть речи. Имеется больше оснований считать деепричастие глагольной формой.

Ниже предлагаем порядок (схему) и образец морфологического разбора деепричастия, а также лингвистический комментарий к ним.

#### **Схема анализа**

1. Слово в тексте.
2. Часть речи; категориальное значение; вопрос к слову в тексте.
3. Глагол, от которого образовано деепричастие; основа глагола, от которой образовано деепричастие (основа инфинитива / основа настоящего времени глагола); суффикс деепричастия; постфикс *-ся*, если имеется.
4. Вид деепричастия; показатель вида.
5. Возвратность / невозвратность деепричастия; показатель возвратности.
6. Переходность / непереходность деепричастия; показатель переходности / непереходности.

7. Залог деепричастия; показатель залога.
8. Время деепричастия; значение времени (относительное: одновременность, предшествование, следование).
9. Парадигма деепричастия.
10. Функционирование в тексте.

### **Образец разбора**

*Дробясь о мрачные скалы, шумят и пенятся валы* (А. Пушкин).

*Дробясь* – деепричастие, обозначение добавочного действия – *как? каким образом?* (наречные вопросы), *что делаю?* (глагольный вопрос); образовано от глагола *дробиться* (от основы настоящего времени) при помощи суффикса *-я* [‘а’]; несовершенный вид, показатель вида – образовано от глагола несовершенного вида, отвечает на вопрос *что делаю?*, имеет суффикс *-я* [‘а’]; возвратное, показатель возвратности – постфикс *-сь* [‘с’]; непереходное; возвратно-средний залог, общевозвратное значение, показатель залога – постфикс *-сь* [‘с’], присоединенный к переходному глаголу *дробить*; время относительное, значение одновременности с действием глагола-сказуемого; деепричастие – неизменяемая форма глагола, парадигмы нет; входит в состав деепричастного оборота.

### **Комментарии к анализу деепричастия**

Анализ деепричастия зависит от того, считается ли деепричастие формой глагола или самостоятельной частью речи, синкретичной по своей природе, объединяющей признаки глагола и наречия. Если деепричастие признается самостоятельной частью речи, то характеристика исходного глагола не включается в схему анализа – достаточно указания на этот глагол, его основу и суффикс, с помощью которых образовано анализируемое слово. Если же деепричастие рассматривается как форма глагола, то при его анализе следует указывать две основы глагола, его класс, спряжение, вид, переходность и другие категории, присущие глаголу.

1. Выписывая деепричастие из текста, следует определить, употребляется ли оно одиночно или входит в состав деепричастного оборота.

2. При характеристике категориального значения нужно подчеркнуть синкретичную природу деепричастия – объединение семантики глагола и наречия: деепричастие называет добавочное действие и одновременно показывает, как (каким образом, когда, почему) совершается основное действие, выраженное глаголом-сказуемым. Синкретизм грамматической природы деепричастия проявляется и в возможности задать два вопроса: *что делаю? (что сделаю?)* и *как? (каким образом?; иногда когда? почему?)*.

При определении части речи деепричастие следует отграничивать

от наречий, которые возникли в предложении в результате переосмысления деепричастий (а деепричастие *благодаря* от омонимичного ему предлога). При таком переосмыслении может изменяться лексическое значение слова, могут утрачиваться глагольные категории вида, залога и др. Ср.: *Он долго гулял по берегу, не спеша в парк и Коврин, напрягая мысль, чтобы вспомнить, где он слышал или читал легенду, направился не спеша в парк* (А. Чехов.) В первом предложении *не спеша* – деепричастие, во втором – наречие.

3. При анализе деепричастия необходимо указать глагол и выделить основу этого глагола, от которого оно образовано: *подъезжая* – *подъезжа-*j** – основа настоящего времени, суффикс [*'a*] -*я* графически; *подъехав* – *подъеха-* – основа инфинитива, суффикс -*в-*; *запершись* – *запер-* – основа прошедшего времени (у глагола *запереть* основы инфинитива *запере-* и прошедшего времени *запер-* не совпадают), суффикс -*ши-*, постфикс -*сь*.

4. Вид у деепричастия тот же, что и у производящего глагола, он определяется с помощью вопросов и суффиксов: в большинстве случаев суффикс [*'a*] (-*я* – графически) – показатель несовершенного вида, а суффиксы -*в*, -*вши*, -*ши* указывают на совершенный вид, хотя возможны исключения (*прочтя*, *увидя* и др.).

5, 6. Возвратность / невозвратность и переходность / непереходность у деепричастий сохраняются от производящего глагола и имеют те же, что и у глагола, показатели.

7. Из трех залогов у деепричастия сохраняется два – действительный (*читая*, *прочитав*) и возвратно-средний (*умываясь*, *умывшись*). Страдательного залога деепричастия не имеют. В соответствии с трехзалоговой системой некоторые деепричастия залога не имеют. К этой группе относятся деепричастия, которые образованы от непереходных глаголов (*гуляя*, *отдохнув*), а также образованные от возвратных глаголов, у которых -*ся* является словообразовательным суффиксом (*улыбаясь*, *смеясь*, *заколосившись* и т. п.).

Если при анализе залога опираться на двухзалоговую систему, то следует признать, что все деепричастия без исключения имеют действительный залог (как мы и рекомендуем делать учителям).

8. Деепричастия имеют только относительное время, которое можно определить, исходя из контекста. Вне предложения относительное время деепричастия определить невозможно. Существует определенная закономерная связь между суффиксом деепричастия и значением относительного времени: деепричастия с суффиксом -*а*, -*я* [*'a*] в предложении обычно имеют значение одновременности, а с суффиксами -*в*, -*вши*, -*ши* выражают значение предшествования основному действию или следования ему: *У дверей вагона второго класса стояло трое молодых людей, в нетерпении ожидая третьего звонка* (А. Куприн) – значение

одновременности; *Грин умер, оставив нам решать вопрос, нужны ли нашему времени такие неистовые мечтатели, каким был он* (К. Паустовский) – деепричастие выражает действие, следующее за основным; *Он, преодолев первую неловкость, рассказал ей подробно свою биографию* (А. Куприн) – деепричастие выражает действие, предшествующее основному.

9. Парадигма. Деепричастие – неизменяемая часть речи, следовательно, не имеет оно и парадигмы.

*Пампура С. Ю.*

## **ЛІНГВІСТИЧНІ МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ В ЕТИМОЛОГІЇ**

У теорії й практиці будь-якої сучасної науки, у тому числі й у мовознавстві, вивчення питання про науковий метод має принципове значення. Вирішення лінгвістичних проблем можливе лише на основі лінгвістичних методів, визначених специфікою об'єкту цієї науки [2, с. 33]. Науковий метод є одним з елементів, за допомогою яких у науці виконують цілеспрямовані пізнавальні дії. Ці елементи утворюють специфічну систему, до якої, крім наукового методу, входять наукова проблема, висування й розробка гіпотез, вибір предмета дослідження, вихідні пізнавальні завдання [1, с. 12].

Окремі методи лінгвістичних досліджень варіюють залежно від характеру об'єкту, мети дослідження та обраного лінгвістом аспекту дослідження. Перспективним видається розуміння методу як складної логічної одиниці з певною структурою, яка включає три компоненти: онтологічний, операційний, телеологічний [1, с. 12].

У Європі зародження науки про мову деякі вчені відносять до першої чверті ХІХ ст., коли в працях Ф. Боппа, Р. Раска, О. Х. Востокова та Я. Грімма був розроблений порівняльно-історичний метод дослідження й опису мови. Таким чином, мовознавство пов'язують із виникненням спеціального методу. Трактують історію науки про мову як історію методу або, точніше, методів аналізу й опису мови (у її еволюції або в синхронічному стані) було пріоритетним упродовж ХІХ–ХХ ст. й дотепер знаходить своїх прихильників.

Проблемами лінгвістичної методології є класифікація лінгвістичних методів і прийомів, розробка методики лінгвістичного аналізу, а також питання, пов'язані з освоєнням лінгвістичних прийомів і методів суміжних наук. Сучасне мовознавство становить комплекс лінгвістичних наук, що вивчають різні боки мовної системи, а також їхнє функціонування та розвиток. Створити універсальний метод дослідження в лінгвістиці не вдалося. Отже, лінгвістична методологія становить сукупність науково-дослідницьких аспектів і методів дослідження. Кожний лінгвістичний

напряму пов'язаний із власним методом дослідження.

Етимологія – розділ лінгвістики, який вивчає походження слів. Для рішення своїх завдань вона послуговується сукупністю дослідницьких методів, спрямованих на розкриття походження слова, а також на сам результат цього розкриття.

Етимологія характеризується комплексним характером методів дослідження. Сутність процедури етимологічного аналізу: генетичне ототожнення слова, що досліджується, або його основи з іншим словом чи його основою як початковим похідним, а також ототожнення інших структурних елементів слова з історично відомими структурними елементами та реконструкція первинних форм та значень слова. Неодмінним етапом етимологічного аналізу є усунення найновіших історичних змін. Основою етимологічної методики є порівняльно-історичний метод дослідження різноманітних одиниць мови, який опирається на закони фонетичних змін, морфологічних змін тощо, які є предметом вивчення порівняльної граматики.

Методи дослідження в етимології в основному співпадають із загальнолінгвістичними методами. Тобто до методів, які застосовуються при етимологічному аналізі, мають бути віднесені описовий, порівняльно-історичний, історичний та зіставний методи.

Описовий метод сягає найдавнішого періоду в історії мовознавства. Це система прийомів дослідження, що застосовується для характеристики явищ мови на певному етапі її розвитку, метод синхронного аналізу. Одним із важливих напрямів описового методу є дистрибутивний аналіз, основу якого становить поняття дистрибуції. Під дистрибуцією елементу розуміють сукупність оточень, що складаються з однойменних елементів, у яких певний елемент може трапитися в мові: для фонемі – це попередні й наступні фонемі, для морфемі – попередні й наступні морфемі і т. д. Не меншого значення для етимологічного аналізу має методика семантичного поля, у центрі уваги якої – сукупність слів і виразів мови, що становлять тематичний ряд, який охоплює певне коло значень; лексична мікросистема [4, с. 348].

Основою етимологічної методики є порівняльно-історичний метод дослідження різноманітних одиниць мови, який опирається на закони фонетичних змін, морфологічних змін тощо, які є предметом вивчення порівняльної граматики. О. С. Зеленько стверджує, що у межах цього методу можна виділити цілу низку прийомів, без яких порівняльно-історичне вивчення не є можливим. У загальному мовознавстві цей метод визначається як «система науково-дослідних прийомів, що використовуються в процесі вивчення споріднених мов для відновлення історичного минулого з метою розкриття закономірностей розвитку мов, починаючи від мови-основи» [4, с. 357–359]. Найважливішими прийомами

цього методу є: встановлення генетичної тотожності значущих елементів мови й відмежування фактів запозичення й субстрату; реконструкція прадавньої форми; встановлення абсолютної та відносної хронології. Наявність генетично близьких елементів у порівнюваних мовах є обов'язковою передумовою застосування порівняльно-історичного методу, адже чільним принципом цього методу є ідея про генетичний зв'язок мов [3, с. 77].

Зовнішня реконструкція – виявлення генетично тотожних морфем і слів у споріднених мовах і виявлення в них результатів регулярних звукових змін первинної мови (прамови), побудова її гіпотетичної моделі.

Внутрішня реконструкція – виявлення в системі певної мови явищ і співвідношень, які свідчать про існування певних елементів системи мови на більш ранніх етапах її існування.

Будь-яке лінгвогенетичне дослідження обов'язково враховує часовий фактор: без цього не можна побудувати надійну історію мови. Так склалися методики відносної хронології та глотохронології.

Історичний метод – це система прийомів і методики аналізу, які застосовуються при вивченні історичного розвитку окремої мови з метою виявлення внутрішніх і зовнішніх закономірностей. Принципом історичного методу є встановлення історичної тотожності та відмінності форм і звуків мови. До прийомів історичного методу відносять внутрішню реконструкцію, відносну хронологізацію, культурно-історичну інтерпретацію, текстологію та діалектографію [4, с. 363].

За Г. О. Подкоритовим, історизм у науковому пізнанні виявляється у встановленні необхідних відповідностей між розташуванням категорій у науковій системі й порядком речей, які вони відбивають, і використовується там, де має місце розвиток явища в часі [5, с. 106].

Історизм як філософський та світоглядний принцип закріпився в науці в середині XIX ст. До цього сутність явищ розглядалася як якийсь первісно даний, готовий стан. У науковому пізнанні оперували переважно неісторичними поняттями. Дослідники намагалися пізнати явища, виходячи лише з них самих, не звертаючи уваги на інші явища, що зумовили їхнє існування. У науковій термінології часто траплялися так звані «природні» поняття, які відповідали нібито незмінній сутності речей і явищ [там же, с. 107].

Важливим визнається й таке твердження Г. О. Подкоритова: «зміст знань змінюється та розвивається під впливом двох чинників: 1) змінюється сам предмет – змінюється знання про нього; 2) предмет залишається тим самим, проте зміст знань про нього розширюється й поглиблюється завдяки успіхам пізнання» [там же, с. 114].

Зіставним методом є дослідження та опис мови через її системне порівняння з іншою мовою з метою виявлення її специфічності. Він



лежить в основі контрактивної та типологічної лінгвістики. Зіставний метод є найбільш ефективним за дослідження споріднених мов, їх контрастні особливості виявляються найбільш виразно на тлі спільних рис [4, с. 367].

Особливість історико-наукової реконструкції полягає в реконструюванні процесу пізнання лінгвістами мовних явищ. При цьому необхідно підкреслити не лише спільність поглядів сучасних учених та їхніх попередників, а й певні відмінності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. XIX ст. – 20-і рр. XX ст.) / В. А. Глущенко / НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; відп. ред О. Б. Ткаченко. – Донецьк, 1998. – 222 с. – Бібліогр.: с. 183–216.
2. Горнунг Б. В. Место лингвистики в системе наук и использование в ней методов других наук / Б. В. Горнунг // Вопросы языкознания. – 1960. – № 4. – С. 31–37.
3. Звегинцев В. А. Очерки по общему языкознанию / В. А. Звегинцев. – М. : Издательство Моск. ун-та, 1962. – 384 с.
4. Зеленько А. С. Загальне мовознавство : навч. посіб. – 2-е вид., стер. – К. : Знання, 2011. – 380 с.
5. Подкорытов Г. А. О природе научного метода / Г. А. Подкорытов. – Л. : Издательство ленингр. ун-та, 1988. – 224 с.

### *Пампура С. Ю., Мелешко Н. В., Смоляр А. О.* **ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ НЕОЛОГІЗМІВ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ В ПРЕСІ**

Останніми десятиліттями зростають політичні, економічні та культурні зв'язки України з іноземними, але більш за все, англомовними країнами. Такі зв'язки посилюють необхідність надходження в українську мову англомовної лексики. Запозичення окремих слів з англійської мови відбувається впродовж кількох століть, чому сприяв розвиток торгівлі та економічних зв'язків майже впродовж п'яти століть, починаючи з XVI ст., коли між Англією й Україною виникли перші політичні контакти. Посилюється приплив слів англійського походження в українську мову в XIX ст., особливо в XX ст., що зумовлено інтернаціоналізацією науки і техніки, посиленням економічних і культурних зв'язків між країнами. Однією з причин збільшення в українській мові слів англійського походження в кінці XX ст. є експансія американської культури і її пропаганда через засоби масової інформації.

На сьогодні англійська мова, як й інші мови, переживає «бум неологізмів». Зростання кількості нових слів і необхідність їхнього опису дали поштовх для створення особливої галузі лексикології – неології. Це наука про неологізми, яка вивчає виявлення нових слів та їх значень, аналіз факторів їх появи та засобів їх утворення. Питання, які розглядаються у

науковій роботі, є актуальними, оскільки в англійській мові з'являються близько тисячі нових слів і значень на рік – цей показник більший, ніж у будь-якій мові світу. Це ставить завдання не тільки становлення та фіксації нових слів, але й для їхнього дослідження. Даний процес викликає великі труднощі при перекладі нової лексики. Особливо велика кількість запозичених неологізмів з'являється в пресі. Дослідженням нової лексики та способів її перекладу займалися такі вчені як В. С. Виноградов, В. І. Заботкіна, В. І. Карабан, В. М. Крупнов, І. Р. Гальперін, та ін.

Сучасні вчені, реєструючи появу нових слів, поділяють їх на два типи: **загальномовні неологізми** (просто **неологізми**), та **індивідуальні, мовні неологізми** (**оказіональні слова, оказіоналізми**). Звичайні неологізми – це нові слова, які потрапляють в мову разом з предметами, які вони називають. У добу науково-технічної революції з'являється безліч таких слів, і утворюються вони за допомогою різних продуктивних моделей мови. Згадуючи про дихотомію мови й мовлення, необхідно пам'ятати, що неологізми відносяться до фактів мови, тому що вони відповідають не стільки експресивно-емоційним потребам людини, скільки комунікативним потребам усього суспільства, що вербально детермінує нові предмети, явища, факти, поняття й т. ін. [3]

Оказіоналізми (авторський неологізм) – це мовленнєві одиниці, які утворюються за стандартними та новими словотвірними моделями, з характерним експресивним забарвленням та індивідуальним характером. Оказіоналізми рідко переходять у загальномовну лексику, і в цьому полягає їх основна відмінність від загальних неологізмів.

Виникнення неологізмів зазвичай спостерігається на певному етапі розвитку суспільства, а потім вони можуть зникнути, не потрапивши до словника, або залишитися та перетворитися на загальномовні. Вони відрізняються за своїм стилістичним відтінком і тому можуть інколи вживатися лише в окремих мовленнєвих актах. Як тільки неологізм потрапляє до суспільного вживання, він перестає бути неологізмом.

Невирішеною проблемою неології є проблема терміну «неологізм». Існує декілька точок зору на дефініцію цього терміну:

а) нові слова або вирази, новизна й незвичайність яких відчувається носіями даної мови;

б) слова, що позначають нові реалії, що з'явилися у зв'язку з розвитком науки, техніки тощо;

в) слова, які не зафіксовані в словниках [1].

Новими словами лексикологи й лексикографи вважають одиниці, які з'являються в мові пізніше якоїсь часової межі, що вважається вихідною [2].

Будь-яке нове слово має якість неологізму, тобто тимчасову новизну, поки суспільна (людська) мовна свідомість реагує на нього як на

нове. Виходячи із цього, у вокабулярі неологізмів можна виділити:

1) власне неологізми (новизна форми сполучається з новизною змісту): audiotyping «аудіодрук», bio-computer «комп'ютер, що імітує нервову систему живих організмів», thought-processor «комп'ютер, що логічно вишиковує й розвиває ідеї»;

2) трансномінації, що поєднують новизну форми слова зі значенням, що вже передавалося раніше іншою формою: sudser «мильна опера», big C «рак» (мед), Af, blacky «негр»;

3) семантичні інновації або переосмислення (нове значення позначається формою, що вже існувала в мові): bread, dough «гроші», drag «нудьга», acid «наркотик ЛСД», gas «щось хвилююче й дуже приємне» [2].

У мові останніх десятиліть переважають одиниці першої групи, що пов'язано зі зростаючою потребою суспільства дати нові назви реаліям, що виникли у зв'язку з науково-технічним прогресом.

В англomовних країнах комп'ютеризація поширюється в різних сферах життя, в тому числі й у побуті. Велика кількість неологізмів, пов'язаних з використанням комп'ютерів у побуті, утворюється за допомогою скороченої форми tele-, наприклад: telepost – «місце в будинку, де знаходиться комп'ютер», telecommute, telework – «дистанційна робота вдома (не в офісі) з використанням інтернету або інших засобів зв'язку з виробництвом», telebanking – «фінансова служба, яка дозволяє клієнту здійснювати банківські операції через телевізор або домашній комп'ютер» та ін.

Велика кількість неологізмів виникла з розвитком преси:

- Bigger bang for a buck «ефективне використання асигнувань на оборону, в основному за рахунок ядерних засобів стримування»;
- Big lie «велика брехня, гітлерівська пропаганда»;
- Green power «влада грошей»;
- Jane Crow «дискримінація жінок»;
- Larger than life «неймовірний, казковий, перебільшений»;
- Man on horseback «військовий диктатор»;
- Pot-culture «спосіб життя наркоманів»;
- Put-down «різка відповідь»;
- Trade off «компроміс». [5]

Демонстрацією того, наскільки легко утворюються неологізми в газетній мові, може служити наступний приклад. Під час президентства Ф. Рузвельта в політичній термінології США з'явився новий термін New Deal, значення якого «нові заходи політичного та економічного характеру, спрямовані на оздоровлення американської економіки». Похідне слово New Dealish з'явилося в американських газетах трохи пізніше.

У будь-якому номері англійської газети можна знайти такого роду неологізми, як intellectualistic (інтелектуал), eggheads (освічений),

Megabuck (1,000,000 доларів) і багато інших [5].

Багато стилістичних неологізмів з'явилося на сторінках англійських газет у зв'язку із запуском штучних супутників землі в СРСР. Такі, наприклад, слова *to out-sputnik, orbiting, orbitch* (від *orb* + *bitch* – так назвали собаку Лайку), *post sputnik (era)* та ін. Цікаві також неологізми, що з'явилися у зв'язку з поняттям наради на найвищому рівні. Ось деякі з них: *summit conference* «зустріч керівників держав, на вищому рівні», *summiteer* «учасник зустрічі на вищому рівні», *summitry* «дипломатія, заснована на зустрічах керівників держав» та багато інших.

В результаті даного лінгвістичного дослідження можна зробити висновок, що лексика будь-якої мови постійно поповнюється, збагачується, відновлюється. Деякі слова зникають, інші, навпаки, з'являються, а носії мови активно їх використовують. Отже, новоутворені слова мають сприйматися як звичайне мовне явище – вони є невід'ємною об'єктивною частиною мовної культури, а їх правильний переклад на інші мови є важливою задачею.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексенко С. В. Неологізми в англomовній пресі та способи їх перекладу [Електронний ресурс] / С. В. Алексенко // Актуальні проблеми філології та перекладознавства. – 2009. – Вип. 4. – С. 8–10. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apftp\\_2009\\_4\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apftp_2009_4_4).

2. Дзюбіна О. І. Скорочення як спосіб утворення неологізмів в сучасній англійській мові. (на матеріалі англomовних інтернет-видань та форумів в молодіжних соціальних мережах) [Електронний ресурс] / О. І. Дзюбіна // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Вип. 3. – Житомир, 2014. – С. 309–312. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VZhDU\\_2014\\_3\\_61.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VZhDU_2014_3_61.pdf)

3. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка / В. И. Заботкина. – М., 1977. – 112 с.

4. Нові слова і значення. Словник-довідник за матеріалами преси та літератури 90-х років / За ред. Є. А. Левашова. – СПб., 2002.

5. English Oxford Living Dictionaries / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oxforddictionaries.com>

#### *Pampura S., Zdvizova M., Krasnokutska V.* **TO THE ISSUE OF TRANSLATION OF PHRASEOLOGICAL EXPRESSIONS**

Phraseology is the most valuable possession of language. It is an exceptionally complicated phenomenon which requires its own method of research and involves learning other branches of linguistics, such as lexicology, grammar, stylistics, phonetics, history of language, as well as history of philosophy, logics and area studies. Phraseology enriches language with vivacity, brilliance and versatility.

The problem of rendering phraseological units by means of another

language is one of the most appealing though challenging in the theory of translation. Therefore, analyzing the principles of translation of English phraseological expressions into Ukrainian is critical in modern linguistics.

Idiomatic or phraseological expressions (PhE) are structurally, lexically and semantically fixed phrases or sentences having mostly the meaning, which is not made up by the sum of meanings of their component parts. An indispensable feature of idiomatic (phraseological) expressions is their figurative, i.e., metaphorical nature and usage. It is this nature that makes them distinguishable from structurally identical free combinations of words [4, p. 320].

Most scholars support V. N. Komissarov's approach to the ways of translation PhE:

1. phraseological equivalent;
2. phraseological analogue;
3. loan translation;
4. descriptive translation;
5. contextual replacement [3].

The way of translating PhE by choosing absolute equivalents is the method by which every componental part of the source language idiom is retained in the target language unchanged. Translating with the help of equivalents is resorted to when dealing with idioms which originate from the same source in both the languages in question. These sources may be:

1) Greek or other mythology: *Augean stables* – авгієві стайні (занедбане, занехаяне місце); *Cassandra warning* – застереження Кассандри (застереження, на які не звертають уваги, але які збуваються); *Hercules' Pillars (the Pillars of Hercules)* – геркулесові стовпи (Гібралтарська протока); *a labour of Sisyphus* – сізіфова праця (важка і марна праця); *Pandora's box* – скринька Пандори/ Пандорина скриня (джерело всіляких лих); *the Trojan horse* – троянський кінь (прихована небезпека); *Aladdin's lamp* – Аладдінова лампа; *between Scilla and Charybdis* – між Сциллою і Харібдою;

2) ancient history or literature: *an ass in a lion's skin* – (назва однієї з байок Езопа) осел у левовій шкурі; *to cross (pass) the Rubicon* – перейти Рубікон (прийняти важливе рішення); *the die is thrown/cast* – жеребок кинуто (рішення прийнято); *the golden age* – золотий вік (золоті часи); *I came, I saw, I conquered* – Прийшов, побачив, переміг;

3) the Bible or works based on a biblical plot: *to cast the first stone at one* – першим кинути у когось каменем; *to cast pearls before swine* – розсипати перла перед свиньми; *the golden calf* – золотий телець/ідол; *the massacre (slaughter) of innocents* – винищення немовлят; *the ten commandments* – десять заповідей; *the thirty pieces of silver* – тридцять срібняків; *prodigal son* – блудний син; *a lost sheep* заблудла вівця [4, p. 188–

189].

The method of phraseological analogue implies finding in the target language the most adequate variant of the synonymous phraseological units: *he that mischief hatches mischief catches* – хто іншим лиха бажає, сам лихо має/ хто іншим яму копає, сам у неї потрапляє; *to have the ready tongue* – за словом у кишеню не лізти; *to keep body and sole* – зводити кінці з кінцями; *like mistress, like maid* – яблуко від яблуні недалеко падає; *there is no use crying over spilt milk* – що з воза впало, те пропало; *bear a dead horse* – товкти воду в ступі. Idiomatic expressions may often have two and more analogous by sense variants in the target language: *not for love or money* – ні за що в світі/ні за які скарби в світі; *don't teach your grandmother to suck eggs* – не вчи вченого; не вчи рибу плавати; яйця курку не вчать, etc.; *he that lies down with dogs must rise up with fleas* – з ким поведешся, того і наберешся; скажи мені, хто твій друг, і я скажу тобі, хто ти; *a crooked stick throws a crooked shadow* – який Сава, така й слава; який батько, такий син; яка хата, такий тин; *don't cross the bridges before you come to them* – не поспішай поперед батька в пекло; не кажи гоп, доки не перескочиш; *first catch your hare then cook him* – не скуби, доки не зловиш; скажеш «гоп», як перескочиш.

No need to emphasize that selection of approximate analogues for a translator is no easy task. Many idioms have obscure origin and selecting of approximate equivalents requires a special linguistic investigation on the part of the translator. For example: *to be in the cart* means “to be closed in a cage as a convict (for some crime)” and “be exposed to general scorn of one’s compatriots” (as in old times in England). It may be translated into Ukrainian as *бути в стані/ ситуації хоч круть хоч верть; потрапити в безвихідь* [4, p. 194].

Loan translation is a word-for word translation which preserves all the grammatical, semantical and stylistic norms of the source language. This method is used when the PhE is quite clear to native speakers [2, p. 323]: *baker's/printer's dozen* – чортова дюжина; *a lot of water had flown/run under the bridge* – багато води сплигло відтоді; *too much knowledge makes the head bald* – від великих знань голова лисіє; *in broad daylight* – серед білого дня; *as short as a dog's tail* – короткий, як осінній день; *as pale as paper* – блідий мов стіна, *measure twice, cut once* – сім раз одміряй, один раз одріж. *the devil is not so black as he is painted* – не такий дідько/чорт страшний, як його малюють; *love is the mother of love* – любов породжує любов.

Descriptive translation is a way of rendering the point of a PhE through its explication, the expressiveness of the idioms is often lost [2, p. 324]: *out of a clear blue of the sky* – раптом, зненацька; *to pall and peel* – грабувати, оббирати; *poor fish* – йолоп, бевзь, нікчема; *to run amock* – нападати зненацька на першу-ліпшу людину; *to sit above the salt* – сидіти на

почесному місці; *short odds* – майже рівні шанси, *red blood* – мужність; *to sell smoke* – піддурювати, підманювати; *to set a limit to smth.* – обмежувати, стримувати; *to set at large* – випустити на волю; *to go aloft* – померти; *school miss* – школярка, соромлива, недосвідчена дівчина; *to sell someone short* – недооцінювати когось; *to sham Abraham* – удавати з себе хворого (прикидатися хворим); *to shoot Niagara* – вдаватися до ризикованих дій, *short odds* – майже рівні шанси; *to sit above the salt* – сидіти на почесному місці; *the sixty-four dollar question* – найважливіше, вирішальне питання.

This method can be expressed in the target language in some ways:

1) by a single word: *out of a clear blue of the sky* раптом; *to pall and peel (to peel and pall)* грабувати; *poor fish* йолоп;

2) the idiomatic expression may be conveyed by a sentence or a longer explanation: *a wet blanket* обставина, що розхолоджує; *wise behind* млявий, що погано міркує; *white elephant* подарунок, якого важко позбутися *yes man (yes-man)* людина, що з усіма згоджується, тільки підтакує (підтакувач) [4, p. 194–195].

The choice of the PhE depends on its relevance to the context and stylistic characteristics. For example, the idiom «розв'язати собі руки» has two English equivalents – “*to be a free agent*” (with positive connotation) and “*to have a free hand*” (with negative connotation). Thus, the choice is given to the variant which is the most adequate in a certain context.

#### REFERENCES

1. Англо-український фразеологічний словник [уклад. Баранцев К. Т.]. – 2-ге вид., випр. – К. : Знання, 2005. – 1056 с.
2. Карабан В. Переклад з української мови на англійську мову : навч. пос. / В. Карабан, Дж. Мейс. – Вінниця : Нова Книга, 2003. – 608 с.
3. Комиссаров В. Н. Общая теория перевода : учеб. пос. / В. Н. Комиссаров. – М., 1999. – 136 с.
4. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) : підручник. – Вінниця : Нова Книга, 2001. – 448 с.
5. Oxford Dictionary of Idioms. – Oxford University Press Inc., New York, 2004. – 340 pp.

Пащенко В. А., Маторина Н. М.

### СОСТАВНОЕ ИМЕННОЕ СКАЗУЕМОЕ И СПОСОБЫ ЕГО ВЫРАЖЕНИЯ (лингводидактический аспект)

Тезисы состоят из двух частей: в первой части представлены теоретические сведения о составном именном сказуемом [2; 4]; в практической части (II) названы наиболее типичные ошибки при анализе составных именных сказуемых [1; 3].

I. В составном именном сказуемом функции компонентов четко разделены: основной (именной) компонент выражает только вещественное

содержание сказуемого, а вспомогательный компонент (связка) – только грамматические значения. Связка представляет собой спрягаемую форму неполнозначного глагола. Ее лексическое значение грамматизируется, т. е. используется для выражения синтаксического значения. Формальные показатели служат опорой грамматических значений наклонения, времени, а также выражают зависимость сказуемого от подлежащего (*День был солнечный*).

Лексическое значение глагола-связки, преобразованное в составе сказуемого, служит для передачи модальной оценки отношения признака к субъекту. Это отношение может оцениваться как фактически существующее (модальное значение констатации) – связки *быть, являться, оставаться* и др.: *Взгляд его остался наивен и чист, как у мечтательного мальчика* (К. Паустовский); как возникающее – связки *становиться, стать, делаться* и др.: *Брат становился непонятней* (М. Горький); как кажущееся, возможное – связки *казаться, представляться* и др.: *После Ялты с её пышной набережной Алушта показалась мне скучной* (К. Паустовский). Могут выражаться и некоторые другие модальные значения.

Основной компонент – именная часть составного сказуемого – может быть представлен словом или словосочетанием. Именная часть может выражаться специализированными формами – это краткие качественные прилагательные, полные прилагательные, существительные в именительном или творительном падеже. Форма падежа диктуется связкой. При нулевой форме настоящего времени связки *быть* может быть употреблен только именительный падеж, например: *Сосна – дерево; Я – студент; Ночь тёмная; Улица – моя, дома – мои* (В. Маяковский). С формами прошедшего и будущего времени этой связки употребляются и именительный, и творительный падеж (ср.: *Отец мой был слесарь – Отец мой был слесарем; День был солнечный – День был солнечным*). Со всеми другими связками в современном русском языке употребляется только творительный падеж.

В роли именной части сказуемого могут быть различные предложно-падежные формы существительных. Они сохраняют те значения, которые сложились в словосочетании, где данные формы выполняют определительную функцию (ср.: *лодка без паруса – Лодка оказалась без паруса; дом с мезонином – Дом был с мезонином* и т. п.)

Расширяется употребление в сказуемом таких предложно-падежных форм, которые заимствуются из глагольных словосочетаний и сохраняют оттенки объектного или обстоятельственного значения; например: *Стрельба была по невидимой цели... Первые мои записи были о лесах* (К. Паустовский). – *Ты посмотри: все драмы, все романы – из ревности*.

Некоторые предложно-падежные формы выражают



преимущественно состояние: это предложный падеж с предлогом *в*, а также устойчивые сочетания со значением состояния; например: *Арапов был в восторге* (А. Куприн); *Я был как в тумане* (К. Паустовский); *Весь город был на ногах* (К. Паустовский).

Наконец, основной компонент может быть выражен неизменяемыми словами – наречием или инфинитивом. Однако большинству наречий эта функция не свойственна, поэтому в составе сказуемого употребляется только небольшая группа наречий со значением состояния (*начеку, навеселе, наготове, нараспашку, всмятку, навывкате* и др.); например: *Кавалерист был тоже навеселе, но в другом виде* (Л. Толстой); *С тех пор при встречах с Федей я был настороже* (К. Паустовский).

Инфинитив в составном сказуемом выражает оценочное значение благодаря соотношению с подлежащим, имеющим определенную семантику – «назначения» (*цель, задача, назначение* и пр.) или «деятельности» (*дело, занятие, работа* и пр.); например: *Дело художника – рождать радость* (К. Паустовский).

Словосочетания в роли основного компонента функционально нечленимы: главное слово не обладает полнотой вещественного значения, оно выражает отношение к связке, а зависимое содержит вещественное значение сказуемого (*Петя – весёлый мальчик*). Употребляются словосочетания различного состава и формы (*Мужчина был высокого роста; Девочка была с голубыми глазами; Комната оказалась с тремя окнами* и др.). Продуктивными являются формы сказуемого, основной компонент которого содержит сочетание существительного и прилагательного, причем существительное обозначает родовое понятие по отношению к видовому, названному в подлежащем: *Заплатин был рассудительный человек* (Мамин-Сибиряк). Широко употребляются в составном сказуемом также словосочетания со значением состояния, образуемые существительными *состояние, положение* в предложном падеже с предлогом *в* и согласованными с ними прилагательными: *Я тогда, сами представляете, был в трудном состоянии* (К. Паустовский).

Осложненные формы составного именного сказуемого строятся на базе основных и отличаются от них добавочными грамматическими значениями. Вспомогательный компонент (связка) осложняется спрягаемыми фазисными или модальными глаголами (или соответствующими сочетаниями слов).

Фазисные глаголы указывают на начало, продолжение или прекращение обладания признаком; например: *Под конец мечта дойти до линии фронта начала казаться им несбыточной* (К. Симонов); *Вообще Лоскутов для Привалова продолжал оставаться загадкой* (Мамин-Сибиряк).

Модальные глаголы вносят в составное именное сказуемое

добавочное значение оценки факта обладания признаком; например: *...Издательство над чужими страданиями не должно быть прощаемо* (А. Чехов); *Привалов боялся сделаться пристрастным даже к доктору* (Мамин-Сибиряк). Сказуемое может быть осложнено двумя модальными глаголами с различным значением: *После этого всякий может надеяться быть моим зятем* (Л. Толстой). В этом случае собственно связка употребляется в форме инфинитива; она не выражает грамматических значений времени и наклонения (они заключены в осложняющем глаголе), но сохраняет модальную оценку отнесенности признака к субъекту. Таким образом, в осложненных формах сталкиваются два модальных значения: модальное значение связки представляет собой оценку, исходящую от говорящего, а модальное значение осложняющего глагола – отношение субъекта к обладанию признаком, направленное на связку: *Я уже не боялся быть и казаться чувствительным* (А. Чехов).

Осложненные формы сохраняют основные структурные особенности составного именного сказуемого: функциональное разделение основного и вспомогательного компонентов, те же средства и формы выражения именной присвязочной части.

Наиболее сложными для анализа являются составные именные сказуемые со знаменательной связкой, потому что обычно такие глаголы являются самостоятельными сказуемыми (ср.: *Он сидел у окна*). Если глагол становится связкой, то его значение оказывается менее важным, чем значение имени, связанного с глаголом (*Он сидел усталый*; более важным является то, что он был усталым, а не то, что он сидел, а не стоял или лежал).

Чтобы сочетание «знаменательный глагол + имя» было составным именным сказуемым, должны соблюдаться следующие условия:

1) знаменательный глагол можно заменить грамматической связкой *быть*: *Он сидел усталый – Он был усталый*; *Он родился счастливым – Он был счастливым*; *Он пришёл первым – Он был первым*;

2) связку можно сделать нулевой: *Он сидел усталый → Он усталый*; *Он родился счастливым → Он счастливый*; *Он пришёл первым → Он первый*.

Если глагол имеет при себе зависимые формы полного прилагательного, причастия, порядкового числительного (отвечает на вопрос *какой?*), то это всегда составное именное сказуемое (*сидел усталый, ушёл расстроенный, пришёл первым*). Запятыми части такого составного именного сказуемого не разделяются!

*План разбора составного именного сказуемого*

1. Указать тип сказуемого.
2. Указать, чем выражена именная часть, в какой форме стоит глагол-связка.

Образец разбора

*Жизнь – это хорошо.*

*Хорошо* – составное именное сказуемое. Именная часть *хорошо* выражена наречием; грамматическая связка *быть* – в нулевой форме; нулевая связка указывает на настоящее время изъявительного наклонения.

*Я пришёл первый.*

*Пришёл первый* – составное именное сказуемое. Именная часть *первый* выражена порядковым числительным в именительном падеже; знаменательная связка *пришёл* выражена глаголом в прошедшем времени изъявительного наклонения.

*Этот парень среднего роста.*

*Среднего роста* – составное именное сказуемое. Именная часть *среднего роста* выражена цельным словосочетанием с главным словом – существительным в родительном падеже; грамматическая связка *быть* – в нулевой форме; нулевая связка указывает на настоящее время изъявительного наклонения.

II. Назовем наиболее типичные ошибки при разборе составного именного сказуемого.

- Краткую форму прилагательного и особенно причастия принимают за глагол, поэтому сказуемое ошибочно считают простым глагольным. Чтобы не ошибиться, поставьте сказуемое в прошедшее время: в глаголе появляется суффикс *-л*, а у краткого прилагательного или причастия появится связка *был* (*была, было, были*): *Он болеет* (простое глагольное сказуемое). → *Он болел; Он болен* (составное именное сказуемое). → *Он был болен; Город взят* (составное именное сказуемое). – *Город был взят*.

- Краткое прилагательное среднего рода (именную часть сказуемого) путают с наречием на *-о*. Чтобы не ошибиться, обратите внимание на форму подлежащего: если подлежащего нет (предложение односоставное), то именная часть сказуемого – наречие Ср.: *На море спокойно*; если подлежащее – инфинитив, существительное женского, мужского рода, существительное во множественном числе, то именная часть сказуемого – наречие: *Жить – это хорошо; Жизнь – это хорошо; Дети – это хорошо*; если подлежащее – существительное среднего рода, измените число подлежащего или подставьте другое подлежащее – существительное женского или мужского рода: форма наречия не изменится; окончание краткого прилагательного изменится; можно также заменить краткое прилагательное на полное. Ср.: *Море спокойно* (составное именное сказуемое; именная часть выражена кратким прилагательным). – *Река спокойна; Моря спокойны; Море спокойное*.

- Именную часть сказуемого, выраженную полным прилагательным, причастием, порядковым числительным, ошибочно разбирают как второстепенный член – определение. Чтобы не ошибиться, обратите

внимание на то, от какого слова ставится вопрос *какой?* к данному имени.

Если вопрос ставится от подлежащего или дополнения, то это определение.

Ср.: У неё было красное.

Ср.: У неё было красное (какое?) платье; красное – определение.

Если вопрос *какой?* ставится от глагола, то это именная часть сказуемого.

Ср.: Её платье было.

Ср.: Её платье было (какое?) красное; красное – именная часть сказуемого.

Если глагола в предложении нет, то обратите внимание на порядок слов:

определение обычно стоит перед подлежащим-существительным.

Ср.: У неё красное платье;

именная часть сказуемого обычно стоит после подлежащего-существительного.

Ср.: Её платье красное.

• Именную часть сказуемого, выраженную существительным, местоимением в именительном падеже, часто путают с подлежащим. Особенно трудно разграничить подлежащее и сказуемое, если оба члена выражены формами именительного падежа. Для разграничения подлежащего и сказуемого, выраженных формами именительного падежа, учитывайте следующее: подлежащее обычно предшествует сказуемому:

*Киев – столица Украины; Столица Украины – Киев.*

Однако в русском языке сказуемое тоже может предшествовать подлежащему.

Ср.: *Хороший человек Иван Иванович.*

Указательная частица *это* стоит или может быть поставлена перед сказуемым: *Киев – это столица Украины; Столица Украины – это Киев; Иван Иванович – это хороший человек.*

Обратите внимание, что в предложениях типа: *Это хорошо; Это мой брат – это* является подлежащим, выраженным указательным местоимением в именительном падеже; подлежащее может быть выражено только формой именительного падежа; у сказуемого две основные падежные формы – именительный и творительный падежи. Если поставить в предложении связку *быть* в прошедшее время (*был, была, было, были*) или связку *являться*, то форма именительного падежа сказуемого изменится на форму творительного, а у подлежащего она останется прежней. Ср.: *Киев был столицей Украины; Киев является столицей Украины; Иван Иванович был хорошим человеком; Иван Иванович является хорошим человеком.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н. С. Современный русский язык: Синтаксис : учебник. – 4-е изд., испр. / Н. С. Валгина. – М. : Высш. шк., 2003. – 416 с.

2. Розенталь Д. Э. Сборник упражнений по русскому языку с диктантами / Д. Э. Розенталь. – М. : «ОНИКС 21 век», «Мир и Образование», 2004. – 448 с.

3. Розенталь Д. Э. Современный русский язык : учебное пособие для студентов-филологов заочного обучения / Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. – М. : Высшая школа, 1991. – 559 с.

4. Сборник тренировочно-контрольных упражнений по современному русскому языку : Синтаксис / Р. С. Астрина, А. М. Дмитриева, Л. К. Кузнецова и др. – М. : Просвещение, 1980. – 174 с.

*Піскунов О. В.*

## **ФОНЕТИЧНИЙ ЗАКОН І АНАЛОГІЯ В УКРАЇНСЬКОМУ МОВОЗНАВСТВІ 30-х рр. ХХ ст.**

Метою роботи є розкриття найважливіших особливостей фонетичного закону і аналогії в трактуванні українських учених 30-х рр. ХХ ст. Про фонетичний закон і аналогію в студіях учених Харківської школи писав В. А. Глущенко [5]. Проте студії В. А. Глущенка не присвячені безпосередньо цій проблемі. Цим зумовлена актуальність пропонованої роботи. У ній здійснено спробу дослідження проблеми фонетичного закону і аналогії в працях П. О. Бузука, А. Ю. Кримського, Є. К. Тимченка із залученням нових матеріалів.

Треба відзначити, що вивченню умов дії фонетичних законів приділяли увагу представники історичного методу в українському мовознавстві. Можна стверджувати, що представники цього напряму ретельно вивчали лінгвістичну спадщину своїх попередників і творчо її доповнювали в аспекті дії фонетичних законів. Так, П. О. Бузук в цілому сприймав молодограматичну концепцію фонетичних законів. В теоретичному аспекті мовознавець доповнює наступним: «Коли звуковий закон, на відміну від фізичного, не з'являється кінцевим і всеосяжним ні в часових, ні в просторових відносинах, то у нас немає підстави допускати всеосяжність його розповсюдження на всі приклади. Коли закон був обмежений часом своєї дії, випадково могло трапитися, що маловживані слова не попали у мову тих, хто розмовляє, і не підпали заміні. І навпаки, підпадати звуковій заміні могли інколи, як ми вже говорили, часто вживані слова» [3, с. 53–54]. Мовознавець вбачав сутність звукового закону в тісному зв'язку з соціальним фактором в житті мови і підкреслював наступне: «встановлення звукового закону в з'ясуванні усіх представлених обмежень, нам представляється тільки як констатація утвореного у мові процесу вже *post factum*, з докладним з'ясуванням його меж у різних відносинах, і у такому випадку зрозуміло, закон не буде мати виключень, оскільки всі вони і будуть обговорені при його формулюванні» [там же, с. 54]. П. О. Бузук підтримує тезу про безвинятковість звукових законів: «в відомий час в певній мовній групі трапилась така-то звукова зміна.

Виключень із цього звукового закону не може бути. Мнине виключення пояснюється хронологічним співвідношенням до інших законів або новоутворенням по аналогії» [1, с. 45]. Як приклад, мовознавець дає факти зміни дифтонгів *\*ai, \*oi, \*ei* в монофтонги *ē* та *i* [там же, с. 46].

У працях учених–прихильників історичного методу значне місце займає трактування фактору аналогії. Теоретичне трактування явища аналогії (особливо-граматичної) представив П. О. Бузук. Саме явище аналогії мовознавець вважав як «складний психологічний процес, в складі якого ми вбачаємо, по-перше, асоціацію за схожістю і по-друге, асоціацію по суміжності» [там же, с. 95]. А внутрішня, глибинна причина аналогії полягає в тому, що «в її основі лежить той же загальний всій душевній діяльності людини принцип економії мислення» [там же, с. 96].

У практиці своїх досліджень П. О. Бузук звертався до явища аналогії. Так, заочно дискутуючи з О. І. Соболевським і О. О. Шахматовим стосовно історії сполучень «голосна+плавна», які утворилися з «*плавна + ъ, ъ*» не на початку слова, П. О. Бузук пояснює *ь* перед *к* в слові *гъськъ* аналогією. Мовознавець досліджує історію переходу *о, е* в *і* в закритих складах після занепаду «глухих». В словах *кілок, кінець* появу *і* замість *о, е* і в словах типу типа *мед* замість *мід, сел* замість *сіл* мовознавець пояснює аналогією [2, с. 43]. До явища аналогії П. О. Бузук апелює, коли розглядає так звані «виїмки (О. П. – мабуть виключення) з розглянутого звукового закону, котрі виявлені по-перше – заховуванням *е, о* з *ь, ъ* (*день* із *дньь, менше* із *мьньше, сон* із *сьнь, сином* із *сьнььмь*) і по-друге – захованням *е, о* в повноголосних формах (*город, горох, порог, берег, голос, холодно* і т. д. ; такі рідні явища, як *поріг, голівка*, викликані пізнішою аналогією) [там же, с. 43]. Винятки в словах типу *сьомий* при дослідженні історії лабіалізації *е* і поява *е* замість *о* ( в словах *хочемо* під впливом *хоче*) мовознавець пояснює аналогією [там же, с. 48–49]. П. О. Бузук також представив граматичну аналогію на прикладі форм типу *землі* , яка з'явилась за аналогією з *рибі* < *рыбь* [4, с. 64], а також дослідив форми на – *ові* під впливом *овь* [там же, с. 66] і новоутворення за аналогією з твердими основами *коньові, коньови, коньом*, тощо [там же, с. 67].

В практичному аспекті А. Ю. Кримський звертався до явища аналогії (нефонетичної) при поясненні появи *а* у словах типу *Махайла, Махаил* [6, с. 253]. Нефонетичною аналогією пояснює мовознавець появу кореня *яв* в словах типу *Явдоха, явресі, Явтух* [там же, с. 397–398].

Є. К. Тимченко встановив умови фонетичних змін і хронологізував їх: праслов'янське *g* в велярний спірант і гортане [7, с. 44–45], ствердіння голосних напівпалатальних і палатальних перед *е*: *небо, пень, нива* [там же, с. 45], ствердіння губних у всіх положеннях: *голуб, кров, масо, п'ять* [там же, с. 45].

А. Ю. Кримський дослідив і сформулював фонетичні умови дії фонетичного закону, коли «звук *е* після м'яких приголосних схильний перетворюватися у малорусів перед твердими складами – в [ь] *о*; а перед м'якими складами і в изгласении (вимові – *О. П.*) або зберігаються в формі *е* або розширюється в *я*» [6, с. 399].

На нашу думку, перспективним є детальне вивчення таких особливостей лінгвістичної реконструкції, як хронологізація і локалізація мовних процесів, питання про мову-еталон і т. д.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бузук П. А. Очерки по психології языка / Бузук П. А. – Одесса : Типографія «Техникъ», 1918. – 140 с.
2. Бузук П. О. Коротка історія української мови : вступ і звучня / П. О. Бузук. – Одеса, 1924. – 60 с.
3. Бузук П. А. Асноўная пытанні мовазнаўства : падручная кніга для настаўнікаў беларускае мовы і студэнтаў-лінгвістаў / П. А. Бузук. – Менск : Дзяржаўнае выдавецтва Беларусі, 1926. – 123 с.
4. Бузук П. О. Нарис історії української мови. Вступ. Фонетика і морфологія, з додатком історичної хрестоматії / П. О. Бузук. – К., 1927. – 98 с.
5. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. ХІХ ст. – 20-і рр. ХХ ст.) / В. А. Глущенко. – Донецьк, 1998. – 222 с.
6. Крымский А. Е. Украинская грамматика для учеников высших классов гимназий и семинарий Приднепровья / Крымский А. Е. – М., 1907. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 16 – 200.
7. Тимченко Є. Слов'янська одність і становище української мови в слов'янській родині / Євген Тимченко // Історія української мови : хрестоматія / упор. С. Я. Єрмоленко, А. К. Мойсієнко. – К. : Либідь, 1996. – С. 38 – 48.

*Піскунов О. В., Ковальова І. В.*

### **УКРАЇНСЬКІ МОВОЗНАВЦІ 30-х рр. ХХ ст. ПРО ПРИЧИНИ МОВНИХ ЗМІН**

Творчість і здобутки окремих мовознавців минулого століття на сучасному етапі розвитку лінгвістики вивчено недостатньо. Зокрема, це стосується мовознавчої спадщини П. О. Бузука, А. Ю. Кримського, К. Т. Німчинова, Є. К. Тимченка в аспекті лінгвістичної реконструкції.

Метою нашої роботи є послідовне вивчення причин мовних змін в працях зазначених лінгвістів. Лінгвоісторіографічні праці дають певне уявлення про особливості лінгвістичної реконструкції в вітчизняному мовознавстві; вони викладені в працях В. А. Глущенка [2], О. М. Голуб [3], В. М. Овчаренка [6], К. А. Тищенко [8].

Названі українські вчені, які зверталися до історичного і порівняльного методів, стали продовжувачами традицій учених Харківської, Московської, Казанської шкіл в аспекті вивчення причин мовних і звукових змін. Практика досліджень українських учених показує,

що вони намагалися встановити причини фонетичних явищ, представлених у їхніх лінгвістичних працях. У теоретичному аспекті важливими є твердження П. О. Бузука, який вважав, що «всі фонетичні зміни зумовлені, – зумовлені перш за все психологічними причинами, але ці зміни звуків в деяких випадках, однак, можуть бути незалежні від впливу сусідніх звуків» [1, с. 38]. Мовознавець, подібно до тверджень його попередників, виділяє «обумовлені або «комбінаційні» та «спонтанічні» зміни – такі, що показують «незалежність звукових змін від впливу сусідніх звуків» [там же]. Серед «обумовлених» або «комбінаційних» мовознавець виділяє два типи – процеси асиміляції і дисиміляції [там же, с. 39], які можуть бути в свою чергу бути прогресивними і регресивними, повними і частковими [там же, с. 40–41]. Приклади, до яких звертався автор, представлені як слов'янськими мовами, так і індоєвропейськими мовами [там же, с. 41–43]. Як приклад, мовознавець вказує на перехід *й* в *ы*, процес переходу назалізованих голосних *о* та *е* в чисті голосні в праслов'янській епохі [там же, с. 43]. Названі процеси в своїй основі мають психологічні чинники [там же, с. 44–45].

Існують і фізіологічні причини, а саме – вставка і втрата звуків, які мають своєю причиною особливості артикуляції [там же, с. 45]

В цьому питанні П. О. Бузук має погляди близькі до молодограматиків відносно проблеми звукових законів. Якщо всі названі чинники не діють, мовознавець звертається до фактору виключень, однак відмічає: «Мнимий виняток пояснюється хронологічним співвідношенням до інших законів або новоутворенням за аналогією» [там же, с. 45].

Усі ці теоретичні твердження мають практичне відтворення в практиці лінгвістичних досліджень мовознавців. Аналіз праць учених, які зверталися до історичного і порівняльного методів, показує, що розгляд фонетичних процесів зводився до встановлення фонетичних умов, за яких відбувалися ці явища. В. А. Глуценко відмічає цю особливість у працях представників історичного і порівняльного методів в російському та українському мовознавстві [2]. Так, А. Ю. Кримський вказував на фонетичні процеси зміни звуку [є] «в складі, за яким слідував склад м'який і дуже часто в кінці слова» вимовлявся як *е* (м'яке *е*), «схильний однак розширюватися в дуже широке м'яке *й* (близьке до *я*). Але перед твердими складами – в відповідність букві «*є* (і інколи також в кінці слова) чулось м'яке *ө*» [4, с. 199].

А. Ю. Кримський писав про ствердіння приголосних перед *е* в губних сполученнях *бе, не, ве, ме* і одночасно використовував відносну і абсолютну хронологізацію, коли «губні сполучення (*бе, не, ве, ме*) стверділи тільки після падіння глухих і після виникнення замісної довготи, яка відбулася лише біля XII – XIII століття» [там же, с. 194–195].

Звертався до встановлення фонетичних умов і К. Т. Німчинов. Так,



«раніше ослаблювалися кінцеві **ь, ь**, взагалі ж **ь** та **ь** були слабкі і звичайно ненаголошені в складах перед подальшим з нормальним голосозвуком...дужі переходили в голосозвук нормальної сили, – в мовах східнослов'янських в **о** та **е**» [5, с. 65].

К. Т. Німчинов також представив перехід приголосного **л** у **в** в середині слова перед приголосним та в кінці слова і пов'язав це явище з втратою «глухих» **ь, ь**. К. Т. Німчинов вказує на умову переходу **ь, ь** в більш м'які **ы** та **и**, а саме перед наступним **і** в словах типу *мий, пий* [там же, с. 67–68].

А. Ю. Кримський пояснює зміну **ѡ(и)** в **і** таким фактором, як фактор «удобності вимови», коли «звичка перетворювати затяжне, дифтонгічне *уї* в удобовимовлюваємий монофтонг **і** все більш і більш укріплювалась всюди серед малоросів» [4, с. 170–171]. І мовознавець інколи апелює до фактору евфонії, благозвуччя [там же, с. 172–173].

У працях учених–прихильників історичного методу значне місце займає трактування фактору аналогії. Теоретичне трактування явища аналогії (особливо–граматичної) представив П. О. Бузук. Саме явище аналогії мовознавець вважав як «складний психологічний процес, в складі якого ми вбачаємо, по-перше, асоціацію за схожістю і по-друге, асоціацію по суміжності» [1, с. 95]. А внутрішня, глибинна причина аналогії полягає в тому, що «в її основі лежить той же загальний всій душевній діяльності людини принцип економії мислення» [там же, с. 96].

В практичному аспекті А. Ю. Кримський звертався до явища аналогії (нефонетичної) при поясненні появи **а** у словах типа *Махайла, Махаил* [4, с. 253]. Нефонетичною аналогією пояснює мовознавець появу кореня **яв** в словах типу *Явдоха, явресі, Явтух* [там же, с. 397–398].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бузук П. А. Очерки по психології языка / Бузук П. А. – Одесса: Типографія «Техникъ», 1918. – 140 с.
2. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. XIX ст. – 20-і рр. XX ст.) / В. А. Глущенко. – Донецьк, 1998. – 222 с.
3. Голуб О. М. Лінгвістична спадщина П. О. Бузука в сучасному контексті: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.15 / Донецький національний ун-т. – Донецьк, 2006. – 20 с.
4. Крымский А. Е. Украинская грамматика для учеников высших классов гимназий и семинарий Приднепровья / Крымский А. Е. – М., 1907. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 16 – 200.
5. Німчинов К. Український язик у минулому і тепер / К. Німчинов. – 2-е вид. – К. : Державне вид-во України, 1926. – 90 с.
6. Овчаренко В. М. Теорія «родовідного дерева» та «хвильова» теорія в українському мовознавстві (XIX ст. – 20–30-х рр. XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10. 02. 15 «Загальне мовознавство» / В. М. Овчаренко. – Донецьк, 2003. – 20 с.
7. Тимченко Є. Слов'янська одність і становище української мови в слов'янській родині / Євген Тимченко // Історія української мови : хрестоматія / упор. С. Я. Єрмоленко,

А. К. Мойсієнко. – К. : Либідь, 1996. – С. 38 – 48.

8. Тищенко К. А. Історія української мови в науковій концепції А. Ю. Кримського: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Донецький національний університет / Тищенко Катерина Анатоліївна. – Донецьк, 2006. – 20 с.

*Піскунов О. В, Шилова І. М.*

### **КРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ У СПРИЙНЯТТІ ІНШОМОВНИХ ТЕКСТІВ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

На сучасному етапі умови розвитку суспільства породжують проблему адекватної міжкультурної комунікації, яка може виникати за умови повного розуміння носіїв різних культур. Дослідники підкреслюють насамперед на зміну статусу іноземної мови з точки зору її культурологічної функції, коли мова є не тільки «джерело комунікативної діяльності, але й засіб пізнання, формування, передачі думки, вираження почуттів, емоційних станів людини, засіб реалізації усіх потреб освіченого народу» [2, с. 21].

Аналіз наукової літератури дозволяє узагальнити досвід формування полікультурної, міжкультурної, соціокультурної підготовки, що є складовими комунікативної компетенції особистості (І. Бім, Г. Єлізарова, В. Сафонова, Г. Томахін та інші) [3]. На думку зарубіжних дослідників (Brooks, Nelson, H. Fennes, K. Harpot), іншомовна підготовка потребує відповідної організації навчального процесу, а саме організації процесу міжкультурного навчання [4].

Іноземна мова розглядається більшістю дослідників як засіб міжкультурного спілкування, а практичною метою навчання визначається міжкультурна комунікативна компетенція фахівців [2, с. 14]. Необхідною умовою професійної іншомовної компетенції студентів є також і соціокультурна освіта. У процесі навчання іноземної мови елементи країнознавства стикаються з мовними явищами, які виступають не лише як засіб комунікації, але й як засіб ознайомлення студентів з новою для них дійсністю. Отже, поруч з оволодінням іноземною мовою відбувається засвоєння культурологічних знань та формування здібності розуміти ментальність носіїв іншої мови.

Іншомовний текст художньої літератури став останнім часом інтегральною складовою у навчанні іноземної мови. У зв'язку з цим багатьма лінгвістами та іншими вченими досліджуються проблеми сприйняття іншомовного тексту студентами; вирішення таких проблем сприяє ефективності навчання іноземної мови та впливає на накопичення та систематизацію знань з різних наук, пов'язаних з вивченням мов. Вчені наголошують, що саме текст з художньої літератури, який використовується у навчальному процесі, повинен обов'язково містити елементи загальнонаціональної культури, відображати національні

особливості культури народу, мова якого вивчається.

Багато факторів визначають та впливають на рівень сприйняття текстів художньої літератури на заняттях з іноземної мови. Специфічні для певної країни особливості можуть бути виявлені завдяки країнознавчій лексиці та особливостям її вживання.

Дослідження процесу роботи зі студентами 4 - го курсу українсько-англійського відділення над добіркою англомовних коротких оповідань та історій популярних англійських та американських авторів XIX – XX століть дозволили знайти цікаві шляхи, прийоми та способи роботи над такими текстами, які допомагають сприймати ці твори як джерела знань про національну своєрідність країни, її культуру, традиційний спосіб життя народу, звичаї, мораль, специфіку економічного розвитку, географію, тощо.

Такі особливості, як було досліджено, розкриваються завдяки фразеологізмам, назвам реалій, без еквівалентній, конотативній, фоновій лексиці, термінам, жаргонізмам тощо.

На основі досліджень зроблені наступні висновки:

1) Методика роботи з лексичним матеріалом художнього тексту зумовлюється спеціальним підходом;

2) Спосіб семантизації лексичних одиниць має передумовою певну форму організації матеріалу викладачем і комунікативну форму його презентації студентам, що зумовлює послідовність дій викладача і студентів у процесі семантизації;

3) До прийомів семантизації лексики належать переклад, предметне та мовне уточнення, тлумачення рідною чи іноземною мовами, ситуація, розповідь, бесіда, розповідь з елементами бесіди, мовна здогадка за контекстом, аналіз слова і його словотворчих елементів, синоніми, антоніми, етимологічний аналіз слова, аналіз спільно споріднених слів у сполученні з перекладом, дефініція (розкриття значення слова описовим шляхом за допомогою відомих лексичних одиниць) та ін.;

4) Шляхи, способи і прийоми розкриття значення слів залежать від багатьох факторів;

5) Успіх студентів в оволодінні мовою, особливо країнознавчою лексикою, залежить не лише від правильного вибору способу і прийомів семантизації, від вправ на етапі тренування та автоматизації, від систематизації, поглиблення та розширення знань студентів зі словотворення, словотворчої синонімії, але й від екстралінгвістичних знань;

6) Процес сприйняття іншомовного тексту має інші закономірності;

7) Для декодування країнознавчого змісту слів у художніх текстах необхідні знання суспільно-соціального устрою країни на протязі її історичного розвитку, у якому живуть герої твору;

8) Різні приклади інтерпретації іншомовних художніх текстів різних часів та різних авторів показують, що країнознавча лексика дозволяє ідентифікацію суспільно-історичного контексту літературного твору та характеристику соціального стану літературних героїв. Студенти-філологи переконуються, що лише соціальний стан дозволяє з'являтися тим чи іншим персонажам, які живуть у своєму історико-культурному світі, виходять з цього суспільства та коментують дійсність з позиції автора твору. Країнознавча лексика в цьому сенсі є естетичним засобом відображення літературного твору [4].

Отже, художні тексти відіграють значну роль у реалізації, насамперед, мотиваційної функції, сприяють успішному формуванню аналітичних та творчих здібностей майбутніх вчителів іноземних мов. Загальновідомо, що лише правильно побудований процес навчання робить його цілеспрямованим, комунікативним та результативним. Тому, головний шлях до підвищення ефективності навчання іноземним мовам полягає в удосконаленні системи вправ та завдань.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты) : автореф. диссертации на соискание уч. степени доктора пед. наук / Т. Н. Астафурова. – М., 1997. – 40 с.

2. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 7–24.

3. Томахин Г. Д. Лингвострановедение, что это такое? / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6 – С. 9–19.

4. Brooks, Nelson. Language and Language, Learning / Brooks, Nelson. – New York, 1960.

5. Widdowson H. G. Teaching Language as Communication / Widdowson H. G. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1996.

*Погорелова А. О., Маторина Н. М.*

### **СЛОЖНОЕ СКАЗУЕМОЕ И СПОСОБЫ ЕГО ВЫРАЖЕНИЯ (лингводидактический аспект)**

Тезисы состоят из двух частей: в первой части (I) представлены теоретические сведения о сложном сказуемом [2; 4], в практической части (II) – задания для формирования навыков нахождения сложных сказуемых в тексте [1; 3].

**I.** Сказуемое – один из главных членов предложения, связанный с подлежащим и согласующийся с ним в роде, числе и лице.

В предложении сказуемое чаще всего выражается глаголом, согласованным с подлежащим, но может выражаться и другими частями речи (прилагательными, существительными, причастиями, числительными, местоимениями, наречиями). Отвечает на вопросы: «что

делает предмет (лицо)?», «кто такой предмет (лицо)?», «каков предмет (лицо)?», «что с ним происходит?», «каков он?» и т. п.

Сложное сказуемое – это конструкция, представляющая собой соединение составного именного и составного глагольного сказуемого. Оно состоит из трех членов. Например: *Хочу быть писателем. Пора начинать работать.* Таким образом, сложным (трехчленным, многочленным) является сказуемое, состоящее из трех и более частей.

Различаются следующие типы сложных сказуемых:

а) глагольные (состоящие из одних глаголов и соотносительные с составными глагольными сказуемыми), например: *решил начать лечиться, надеется бросить курить;*

б) именные (состоящие из предикативного прилагательного, связки и именной части, соотносительные с составными именными сказуемыми), например: *рад быть полезным, готов стать посредником;*

в) смешанные (состоящие из глаголов и имен, сочетающие в себе признаки составного глагольного и составного именного сказуемых), например: *мог бы стать ученым, боится быть смешным.*

Примеры предложений:

*А ты хочешь жить барашком?* (Гончаров); *Я даже не считаю себя обязанною чувствовать признательность к нему* (Чернышевский); *Отчего бы я мог перестать уважать тебя?* (Чехов); *Вы должны трудиться, стараться быть полезным* (Тургенев).

Основные модели (схемы) предложений со сложным сказуемым:

Двусоставные предложения:

«Подлежащее + краткое прилагательное + (связка) + инфинитив»: *Настоящая музыка способна выразить только большие гуманные чувства, только передовые гуманные цели* (Шостакович).

«Подлежащее + краткое прилагательное + (связка) + быть + имя»: *Ребенок должен быть ребенком* (Сухомлинский).

«Подлежащее + спрягаемый глагол + быть + имя»: *Я тоже хочу быть вашим другом* (Куприн); *Да разве ты можешь быть другим!* (Кетлинская); *Ты стараешься быть порядочным для себя* (Тендряков).

Односоставные предложения:

«Категория состояния + (связка) + инфинитив»: *Хорошо было, зарывшись в теплое сено, слушать звуки этой ночи* (Паустовский); *Надо и знать, и любить, и беречь свою землю* (Песков); *Надо всю жизнь учиться, учиться и учиться у жизни, у науки, думать и анализировать* (В. А. Обручев).

«Категория состояния + (связка) + быть + имя»: *Важно быть убежденным в красоте и величии того, что преподаешь. В его непререкаемой важности* (Грекова).

Именной или глагольный тип сложного сказуемого определяется по

последнему компоненту: если это инфинитив, сказуемое квалифицируется как сложное глагольное, если имя, то как сложное именное.

Сказуемое может быть смешанным, т. е. состоять из глаголов и имен. Такие сказуемые объединяют признаки составного глагольного и составного именного сказуемого. Ср., с одной стороны: *стал дипломатом, был учителем, считался полезным, пришел веселый* – составные именные сказуемые; и с другой: *хотел учиться, должен приготовить, мог уважать* – составные глагольные сказуемые. В сказуемых смешанных сочетаются компоненты и тех, и других: *хотел стать дипломатом, мог считаться полезным, старался быть веселым, мог казаться молчаливым, боялся показаться смешным*. Например: *Вы должны трудиться, стараться быть полезным* (Тургенев). Такое сказуемое можно считать модификацией двух основных типов – глагольного и именного.

В предложении: «*Педагог должен быть щедр, без оглядки тратить себя, время, душу*» (Грекова) → первое сказуемое – именное, а второе – глагольное.

Модально-временные значения выражаются спрягаемыми глаголами (в настоящем времени они могут отсутствовать). Именная часть в первом компоненте (в составном именном сказуемом) двусоставных предложений может быть выражена краткими прилагательными *рад, готов, способен, намерен, должен* и др., а в односоставных предложениях – словами категории состояния с модальным (*надо, необходимо, нельзя, можно* и под.) или эмоционально-оценочным значением (*хорошо, приятно, весело* и под.). Основная часть сложного именного сказуемого подключается к первому компоненту с помощью инфинитива *быть* или других глаголов со значением бытия, существования, а также связочных глаголов (*служить, показаться, стать* и др.): *У муз Валя готова была служить и судомойкой* (Эренбург); *Я боюсь показаться нескромным* (Куприн); *Не всякий может быть художником, как не всякий, знающий грамоту, может быть писателем. Но рисовать, графически пояснить ту или иную мысль на доске мелом или на бумаге карандашом должен уметь и инженер, и педагог, и научный работник* (Павлинов).

**II. Упражнение 1.** Укажите тип сложного сказуемого.

1) Он желал казаться храбрым на четвертом бастионе (Л. Толстой).  
2) ...Я должен был приготовить мастерам самовар (М. Горький). 3) Я уже не боялся быть и казаться чувствительным... (Чехов). 4) Я не стараюсь делаться лучше (Л. Толстой). 5) ...Иудушка не догадался даже притвориться испуганным (Салтыков-Щедрин).

**Упражнение 2.** Составьте схему предложения со сложным сказуемым и укажите тип предложения по количеству главных членов (односоставное или двусоставное).

1) Наше сердце, полное любовью, мы готовы Родине отдать (Колычев). 2) Я должен был только передать вам письмо (Паустовский). 3) Я смешным быть не хочу, прежде всего не хочу быть смешным (Достоевский). 4) В наши дни нельзя быть энциклопедистом (Брюсов). 5) Одиноким же никто из нас быть не может (Л. Толстой). 6) Карелин... остался сидеть за столом мрачный, как туча (Казакевич). 7) Учиться можно и нужно на протяжении всей жизни (Лещинский). 8) Они все настоящие люди, и ты теперь же можешь стать настоящим человеком (Гранин). 9) Этот человек мог бы быть моим сыном (Чаковский).

*Упражнение 3.* Составьте модели (схемы) предложений со сложным сказуемым.

Человек способен преодолеть любые трудности (Виноградов). Я первый готов бы был посвятить себя этому делу (Л. Толстой). Рад послушать я песню былую (Есенин). Я должен был только передать вам письмо (Паустовский). Проза должна быть крылатой (Паустовский). Человек должен быть умен, прост, справедлив, смел и добр (Паустовский). Я хотела бы быть вашей матерью (Горький). В ранней юности я мечтал быть математиком (Брюсов). Может быть, я неправа, – сказала она, – но я все равно хочу быть хирургом, больше никем (Симонов). Праздная жизнь не может быть чистою (Чехов). Приятно дерзкой эпитаграммой Взбесить оплошного врага... (Пушкин). Правду всегда можно отличить от лести (Катаев). В наши дни нельзя быть энциклопедистом (Брюсов). Нужно жить всегда влюбленным во что-нибудь недоступное тебе (Горький).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н. С. Современный русский язык: Синтаксис : учебник. – 4-е изд., испр. / Н. С. Валгина. – М. : Высш. шк., 2003. – 416 с.
2. Розенталь Д. Э. Сборник упражнений по русскому языку с диктантами / Д. Э. Розенталь. – М. : «ОНИКС 21 век», «Мир и Образование», 2004. – 448 с.
3. Розенталь Д. Э. Современный русский язык : учебное пособие для студентов-филологов заочного обучения / Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. – М. : Высшая школа, 1991. – 559 с.
4. Сборник тренировочно-контрольных упражнений по современному русскому языку : Синтаксис / Р. С. Астрина, А. М. Дмитриева, Л. К. Кузнецова и др. – М. : Просвещение, 1980. – 174 с.

*Проскурин И. А.*

### **АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ ВЕРА И ЛЮБОВЬ В МЕНТАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РУССКОЙ РЕЧЕМЫСЛИ**

**Научный руководитель –  
старший преподаватель Б. И. Маторин**

Лингвокультурология и когнитивное языковедение занимают ныне умы многих выдающихся специалистов в области науки о языке. Эти направления уже завоевали себе адептов как в среде начинающих

лингвистов, так и среди языковедов старшего поколения. По ироническому выражению Юрия Евгеньевича Прохорова, одного из ведущих специалистов в областях дискурса, наблюдается «восшествие когнитивности и прагматики» [3, с. 8].

В операционном аппарате лингвокультурологов особое место занимают аксиологические концепты (*вера, надежда, любовь* и др.), компоненты ментальности (которую мы, вслед за Гегелем, Гумбольдтом и Потебнёй, определим как «дух народа»), определяющие мирозерцание, включённое в сознание (как субъективное, так и объективное, т. е. сознание индивида и сознание народа) в оязыковлённом виде.

Концепты создаются дискурсивными практиками, поэтому неотделимы от них. Актуализируясь и порождаясь в дискурсивных практиках, концепты сплавлены с жанрово-дискурсивными структурами и, являясь культурными генами, входят в генотип культуры.

В современной когнитивной семантике никем не оспаривается значимость значения и смысла. Смысл передаёт больше, чем значение. Концепт актуализирует смыслы благодаря наличию Другого. Не стоит забывать и о трансцедентном Другом, постоянном Слышащем.

Известная парадоксальная сентенция Соссюра о том, что язык неизменен и одновременно подвержен изменениям, находит исключительно и чрезвычайно острое подтверждение при исследовании аксиологических концептов. Рассмотрев коннотационную сетку, при помощи которой тот или иной аксиологический концепт функционирует в современном сознании, мы неизбежно увидим то общее, что не рудиментарно, а, напротив, живительно совпадает с тем, что было вложено в концепт и в сознании предшествующего времени.

Если концептуализация объекта исследования уходит корнями в концептосферу культуры, то исследователь непременно имеет дело со значением языковых единиц. Смысл, с позиции лингвокультуролога – личностен, ситуативен, подвижен и изменчив от эпохи к эпохе, от человека к человеку, от текста к тексту.

Предлагаем увидеть, как функционировал аксиологический концепт *любовь* в Древней Руси.

Любовь как личное чувство к человеку в средневековых текстах вообще не упоминается. Не представлено это чувство в качестве самостоятельных сюжетов повествования в переводных текстах до четырнадцатого столетия. В соответствии с христианским учением, **«прѣбываютъ три сѣя, все связующіе и содержащіе вѣра, надежда и любы, болѣе же всѣхъ любы»** – **«зане любовь не вменяетъ злаго»**, но связана с надеждой и верой. Эти христианские представления о любви, восходящие к апостольским посланиям, оказали влияние на древнерусские понятия о человеческих отношениях. Это «радость сердца», «веселие



духа». Согласно Печерскому патерику, такая любовь всегда тихая, сердечная. Такая любовь не «страсть», а «кротость и тщание». В «Патерике» и «Ипатьевской летописи» неоднократно говорится, что подобную, «тёплую» любовь имеют, но и любви и лишают, в ней пребывают или в неё входят, её стяжают, её хранят и в согласии с ней живут. Все житейские отношения охвачены этой единящей силой, как духовной цепью.

В литературном языке не сразу началось совмещение неопределённых значений слова *любовь* в общее. Как содержание концепта отражает идею единения, так словесный корень постепенно вбирает в себя созначения, «пересечения смысловых пространств порождают новый смысл» [2, с. 26].

Личностные смыслы любви распространяются в Средневековье вместе с учением Фомы Аквината (*amor concupiscentiae*) [7, с. 340]. Интересна интерпретация *amor concupiscentiae* у современных последователей томизма: «Артистам по душе хорошая игра, однако один виртуоз недолюбливает другого виртуоза, если им предстоит играть в одном концерте» [7, с. 342].

Русский мыслитель Николай Александрович Бердяев уже в двадцатом веке писал, что спорят об отношении между любовью-эросом и любовью-агапэ. Эрос есть желание, томление, есть чувство недостатка. Эрос эгоистичен. Любовь-эрос любит в человеке Божественное, не самого человека. Таков платонизм. Границы же платоновского эроса в том, что сам по себе он есть любовь не столько к человеку, сколько к Божественному, любовь к Богу в человеке. Опыт любви есть самый потрясающий опыт человека, в котором происходит настоящее трансцендирование имманентного круга этого мира. Любовь связана с личностью и есть отношение личности к личности. Любовь человечна, когда она есть любовь не только к Богу в человеке, к совершенству и красоте в нём, но и к человеку в Боге, к неповторимо-индивидуальному, дорогому мне, независимо от совершенства. Любовь должна быть одухотворена, проникнута духовным началом, но она не может быть исключительно духовна, она духовно-душевна и духовно-телесна. Она непременно имеет отношение к неповторимо-индивидуальному. Любовь Бого-человечна и лишь тогда она человечна. Любовь побеждает смерть, в ней открываются перспективы бессмертия. Есть низость в замене индивидуального существа, которое вы любили, навеки опознав в нём образ личности, другим существом. Эта незаменимость есть не только в отношении к людям, но и к животным.

С лёгкой руки Витгенштейна в научном дискурсе распространилось мнение, что операция извлечения смысла более проста, нежели операция заполнения смыслом. Однако же в случае, когда сознание имеет дело с

концептами, то возникает парадоксальная ситуация. Зачастую, извлекая смысл из концепта, мы одновременно заполняем концепт смыслом, а предпринимая попытку заполнить концепт смыслом, сталкиваемся с тем, что поневоле приходится иметь дело с некими глубинными смысловыми компонентами. Русский мыслитель Лев Карсавин начинает свои «Петрополитанские ночи» с того, что прячется за маской Издателя и характеризует свой труд (то есть труд своего второго, ночного я) как образец антинаучных построений и безответственных мистических исканий, изобилующий обращениями к «Любви» и ещё каким-то особам. И эта ирония подчёркивает серьёзность самого предмета. Развивая мысли Владимира Викторовича Колесова, мы можем предположить, что аксиологическому концепту *любовь*, онтологически связанному с ментальностью славянских народов, грозит постоянная опасность свержения в пропасть эвфемизации. Не секрет, что словосочетание *заниматься любовью*, мягко говоря, не всегда несёт в себе ту огромную смысловую нагрузку, которую предполагают сочетания с этим концептом. *Заниматься* можно кройкой и шитьём, математикой, в конце концов, как предлагает нам словарь Ожегова, но с концептом *любовь* этот глагол может иметь лишь сочетание, которое низводит *любовь* до эвфемизма. Словарь Шапошникова вообще трактует *заниматься* как *работать*.

Многогранность смыслов, которыми могут быть наделены аксиологические концепты, подчёркивается возможностью автореференций *любовь* есть *любовь* et cetera. Автореференции весьма распространены в современных дискурсивных практиках. Не исключение и научный, в частности, лингвистический дискурс. Вот как толковые словари определяют *веру*: в словаре Ожегова *вера* определяется как *уверенность* (а *уверенность* как *вера*), словарь Цыганенко определяет *веру* как *убеждённость*. В словаре Шанского находим сведения об этимологии концепта *вера* и обнаруживаем *verus*. Далее Шанский пишет, что исходное значение *веры* – *правда, истина*. Однако же существует демаркационная линия, отделяющая *правду* от *истины* и они отнюдь не тождественны. *Правда* в Древней Руси – *Закон*, а *Истина* – *Благодать*. Если солидаризировать *веру* с какой-либо из эстетических категорий, безусловно, таковой будет *Прекрасное*, ибо, как писал Аквинат, *ad rationem pulchri pertinent quod in ejus aspectu seu cognitione quietitur apprehensio* (к разряду прекрасного принадлежит то, в созерцании или познании чего восприятие достигает желанного покоя) [7, с. 340]. *Прекрасное* – « *id quod visum placet* » (улаждающее зрение) [7, с. 341].

*Вера* и *любовь* как эмоциональные переживания экстатичны [7, с. 343]. Поэтому исследование коннотаций данных концептов связано с психологией. Впрочем, связь языковедения и психологии настолько очевидна, что, к примеру, классик языкознания Иван Александрович

Бодуэн де Куртенэ считал лингвистику частью психологии (с чем связано, в частности, его учение о фонеме, позднейший, психологизированный вариант которого лежит в основе петербургской фонологической школы). Из современных языковедов подобные воззрения разделял американский специалист в области языкознания, создатель порождающей грамматики Ноам Чомски.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н. А. О человеке, его свободе и духовности : Избранные труды / Н. А. Бердяев. – М. : Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 312 с.
2. Лотман Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – С.-Петербург : «Искусство – СПб», 2010. – 704 с.
3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. / Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. – М. : ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.
4. Прохоров Ю. Е. Действительность – Текст – Дискурс : учебное пособие / Ю. Е. Прохоров. – М. : Флинта: Наука, 2004. – 224 с.
5. Цыганенко Г. П. Этимологический словарь русского языка / Г. П. Цыганенко. – К., 1989. – 511 с.
6. Этимологический словарь современного русского языка / Сост. А. К. Шапошников. – М. : Флинта: Наука, 2010. – Т. 1. – 584 с.
7. Этьен Жильсон. Избранное. Введение в философию Фомы Аквината / Э. Жильсон. – М. : СПб. : Университетская книга, 1999. – 496 с. – (Книга света).

*Радзієвська О. В.*

### **РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

На сучасному етапі проблема інновацій вийшла за межі власне економічних концепцій і все більш активно включає проблеми педагогіки, психології, соціології та інших дисциплін. За визначенням І. Дичковської, педагогічна інноватика – вчення про створення, оцінювання, освоєння і використання педагогічних інновацій. До інновацій зараховують не просто створення нових засобів, а й сутнісні зміни, які виявляються в новому способі діяльності, стилі мислення. І. Дичківська підкреслює, що інноваційна педагогічна технологія – цілеспрямоване впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, що охоплюють ціннісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [2].

Вміння спілкуватися, використовуючи лексичні й фразеологічні багатства, семантичні й етимологічні глибини, граматичну виразність, словотвірні потенції, стилістичну гнучкість рідної мови в усіх функціональних сферах зумовлює мовнокомунікативну компетентність

майбутніх педагогів. У зв'язку з цим не припиняється пошук найбільш ефективних форм і методів навчання говоріння українською мовою. Уважаємо, що одним із найбільш ефективних методів навчання говоріння є рольова гра.

Як відомо, особливістю ігрової ситуації є ігрове застосування предметів, при якому значення одного предмета переноситься на інший предмет, і він використовується у зв'язку з доданим йому новим значенням. Роль дорослого, яку бере на себе дитина, містить в собі приховані правила, що регулюють виконання дій з предметами, встановлення відносин з іншими дітьми відповідно до їх ролей. Рольова гра викликає у дитини глибокі емоційні переживання, пов'язані з утриманням виконуваних ролей, якістю виконання ролі кожною дитиною і тими реальними відносинами, в які вступають діти в процесі колективної гри при реалізації її загального задуму [7, с. 166].

Метою статті є розгляд сутності поняття рольової гри та вивчення її функції і значення в процесі формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Форми, методи і технології інноваційного навчання досить різноманітні: розробка проектів, програм, планів, розв'язання нестандартних завдань, особистісно-орієнтований підхід, перехід від монологу до діалогу тощо.

Одним із пріоритетних і перспективних напрямів є ігрові технології (ділові, рольові ігри), що не лише мобілізує й активізує учасників педагогічного процесу, а й удосконалює знання з української мови, сприяють формуванню мовленнєвої компетенції. Педагогічні спостереження, власний досвід роботи дають нам змогу стверджувати, що рольові ігри передбачають залучення до навчальної творчої діяльності практично всіх студентів групи, стимулюють їх до спілкування, правильного й нормативного відтворення необхідного для опрацювання комунікативного матеріалу. Якісна лінгвістична підготовка і добре володіння літературною мовою є підґрунтям педагогічної майстерності педагога, обов'язковою умовою його професійної компетентності. Майбутній учитель початкової школи, якого вважають передусім словесником, має володіти інтонаційно багатим, виразним і різноманітним за лексичним складом і граматичною структурою, правильним, точним, логічним і доступним мовленням [8, с. 2].

В енциклопедії професійної освіти рольова гра визначається як різновид ділової гри, метод підвищення психологічної компетентності та розвитку комунікабельності за рахунок придбання навичок: а) партнерських взаємин з виконавцями в процесі колективного пошуку; б) ведення переговорів із можливими діловими партнерами.

Видатний російський психолог та лінгвіст О. Леонтьєв визначив

рольову гру як особливий тип діяльності, в якому мотив полягає в самому процесі, у змісті самої дії [4, с. 53].

На думку І. Луцик, рольова гра – простий і природний спосіб пізнання людиною навколишнього середовища, найдоступніший шлях для оволодіння знаннями, уміннями, навичками [6, с. 132].

Т. Крамаренко характеризує рольову гру як простий і природний спосіб пізнання людиною навколишньої дійсності, найбільш доступний шлях до оволодіння знаннями, уміннями та навичками [3, с. 98].

Отже, підсумовуючи викладене вище, вкажемо на основні ознаки, покладені вченими в основу тлумачення рольової гри:

- 1) тип діяльності, в якому мотив полягає в самому процесі;
- 2) спосіб пізнання;
- 3) мовленнєва діяльність учнів;
- 4) маленька п'єса, що розігрується;
- 5) гра розважального характеру;
- 6) засіб розвитку комунікативних здібностей.

Таким чином, по-різному визначаючи родову приналежність рольової гри, автори чітко вказують на єдність компонентів рольової гри, її динамічний і стимулюючий характер.

Важливим в організації рольових ігор у процесі навчання є питання про педагогічні можливості цього засобу. Проведений аналіз наукової і навчально-методичної літератури показав, що рольова гра визнається багатим щодо функцій засобом навчання. В даному дослідженні спираємося на думку В. Скалкіна, який виділив наступні функції рольової гри:

- навчальну (сприяє оволодінню навичками і вміннями діалогічного мовлення);
- мотиваційно-збуджувальну (мотивує і стимулює навчальну пізнавальну діяльність);
- орієнтувальну (орієнтує учасників на планування власної мовленнєвої поведінки);
- компенсаторну (компенсує відсутність спілкування в реальних ситуаціях);
- виховну (сприяє формуванню особистості) [9, с. 95].

Рольові ігри мають чотири головні риси:

- вільна розвивальна діяльність, заради задоволення від процесу діяльності;
- творча, значною мірою імпровізаційна та активна діяльність;
- емоційна піднесеність діяльності та емоційне напруження;
- наявність прямих чи непрямих правил, що відображають зміст гри, логічну послідовність її розвитку.

Визначаються такі основні правила рольової гри:

– студентів пропонується поставити себе в ситуацію, яка може виникнути за межами навчального закладу, в реальному житті;

– студентів необхідно адаптуватися в даній ролі в потрібній ситуації;

– учасникам рольової гри необхідно поводитись таким чином, ніби все відбувається в реальному житті, їх поведінка має відповідати ролі, яку вони виконують;

– учасники гри повинні сконцентрувати свою увагу на комунікативному використанні одиниць мови, а не на звичайній практиці їх відпрацювання та закріплення в мовленні [5, с. 6].

Рольові ігри можна розподілити за:

– кількістю учасників – парні, такі, що проводяться у малих групах (3–4 учасники), загальногрупові (бере участь уся група або клас);

– місцем проведення – аудиторні та ті, що проводяться за межами аудиторії;

– ступенем підготовленості (непідготовленості) або необхідністю проведення попередньої підготовки, що займає певний час – наприклад, коли для проведення гри необхідно прочитати тексти, прослухати аудіоматеріали, подивитися відеофільм тощо;

– ступенем використання різноманітних опор під час проведення гри (наочних матеріалів, роздавальних карток тощо);

– ступенем використання зовнішньої мовної підтримки мовлення тих, хто навчається, наприклад, наявністю або відсутністю списків ключових слів, «структурних скелетів» висловлювань, інших мовних підказок, які можуть даватися на роздавальних картках або інших носіях;

– «заданістю» рольової поведінки студента під час проведення рольової гри, точністю формування мети спілкування, всіх його конкретних умов, включаючи взаємовідносини між співрозмовниками;

– наявністю всіх стандартних етапів проведення рольової гри: підготовки, інструктажу, проведення самої гри, аналізу результатів або відсутністю деяких з них;

– використання різних форм мовленнєвої діяльності для проведення рольової гри (говоріння, слухання, читання та письма) або обмеження їх тільки говорінням та слуханням.

Гра може бути успішною, якщо керівникові вдається:

1) створити атмосферу, вільну від тривожності, побоювань;

2) показати учасникам гри, що його цікавить перш за все сама гра, те, про що кажуть студенти, а не просто мовна форма їх висловлювань;

3) довести учасникам, що він повністю довіряє їх самостійності та готовий передати їм певну частину роботи з організації та контролю за ходом гри;

4) показати учасникам гри, що в процесі гри він виступає або у ролі

консультанта, або як рівноправний учасник, а не як авторитарна сила, що намагається контролювати та регулювати весь процес;

5) бути максимально стриманим і тактовним, особливо під час виникнення конфліктних ситуацій у ході гри;

6) забезпечувати максимальну різноманітність рольових ігор за формою, змістом та організацією проведення.

Досліджуючи значення і роль рольової гри у процесі навчання вчені відзначають, що рольова гра допомагає спілкуванню, сприяє передачі накопиченого досвіду, одержанню нових знань, правильній оцінці вчинків, розвитку комунікативних навичок людини, її сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, емоцій, таких рис, як колективізм, активність, дисциплінованість, спостережливість, уважність [3, с. 102]. Рольові ігри спрямовані на приведення у дію механізмів мотивації, а тому й на підвищення ефективності навчання спілкування. Рольова гра є особливим типом діяльності, в якому мотив полягає в самому процесі, у змісті самої дії [4, с. 53]. Вона одночасно спирається на свідоме і підсвідоме оволодіння навчальним предметом, зокрема передбачає вплив на емоційну сферу студентів з метою полегшення запам'ятовування матеріалу. Саме в рольовій грі створюються передумови для використання всіх засобів впливу на психіку, а також дотримується принцип індивідуального навчання через групове.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології / І. Дичківська : навчальний посібник. – К. : Академвидав, 2004. – 218 с.
3. Крамаренко Т. В. Рольова гра як засіб діалогічно-орієнтованого навчання / Т. В. Крамаренко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – Ч. 1. – № 4(239). – С. 98–103.
4. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы учения русскому языку как иностранному / А. А. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1970. – 88 с.
5. Лобка Є. М. Методичні рекомендації використання рольової гри на уроках французької мови / Є. М. Лобка. – Виноградів, 2011. – 33 с.
6. Луцик І. Рольова гра як засіб інтенсифікації процесу навчання іноземним мовам у педагогічному коледжі / І. Луцик // Вісник Львів. ун-ту, Серія педагогічна. – 2007. – Вип. 22. – С. 131–137.
7. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : Пройм-Евронанк, 2003. – 672 с.
8. Підгурська В. Ю. Формування мовнокомунікативних умінь у майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / В. Ю. Підгурська. – К., 2011. – 22 с.
9. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи / В. Л. Скалкин. – К. : Радянська школа, 2005. – 158 с.

*Радзівська О. В., Сулейманова Е. А.*

## **ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ**

Фразеологізми – одна з універсальних форм мовлення. У них знаходимо відображення історії народу, своєрідність його культури та побуту. Фразеологічні вирази вживаються майже у всіх галузях життя сучасної людини. Вони часто зустрічаються як в оригінальних творах класиків, так і в сучасних письменників, активно використовуються в засобах масової інформації та в повсякденному мовленні. Зокрема англійська мова має дуже багату фразеологію, що складається протягом століть. В останні десятиліття актуальними є дослідження в галузі фразеології - розділу мовознавства, що вивчає склад фразеологізмів мови в його сучасному стані та історичному розвитку.

Метою є дослідження проблеми перекладу англійських фразеологізмів рідною мовою.

Фразеологія - надзвичайно складне явище, вивчення якого потребує свого методу дослідження, а також використання даних інших наук – лексикології, граматики, стилістики, фонетики, історії мови, філософії, та країнознавства. Тому, при перекладі фразеологізмів рідною мовою, потрібно підбирати вислови та мовні кліше, які відповідають саме менталітету та культурі мови перекладу.

По-перше, визначимо поняття «фразеологізм». У «Сучасній термінологічній енциклопедії» зазначено, що фразеологізмами слід вважати «стійкі, зв'язані єдністю змісту, постійно відтворювані в мовленні словосполучення або висловлення, які ґрунтуються на стереотипах етносвідомості, є репрезентами культури народу й характеризуються образністю й експресивністю» [7, с. 641].

Існують різні підходи щодо принципів класифікування фразеологізмів, а саме: структурно-семантичний, граматичний, функціонально-стилістичний, генетичний, тематичний та багато інших. Найбільш поширеною є структурно-семантична класифікація В. В. Виноградова [2, с. 153]. Він виділяє три типи фразеологізмів: фразеологічні єдності, фразеологічні сполучення, фразеологічні зрощення або ідіоми.

Фразеологічні єдності – це сполучення, у яких зберігається ознака семантичної роздільності складових частин, а, звідси, і часткова умотивованість загального значення, наприклад: *bit by bite* – мало-помалу, а *black sheep* – паршива вівця, *angelic patience* – ангельське терпіння.

Фразеологічні сполучення – це звороти, які утворенні внаслідок поєднання фразеологічно зв'язаних значень слів, наприклад: *a balmy voice* – медовий голосок, *baking weather* – спека, *Aegean stable* – авгієві стайні. Сполучення цього типу, як правило, аналітичні.



Фразеологічні зрощення або ідіоми – це найскладіші стійкі сполучення; їх нероздільне значення не залежить від значення окремих компонентів, наприклад: *to go between* – бути посередником, *to be dead with cold* – промерзнути до кісток, *all ales and skittles* – безтурботне життя і т. п.

Наведена класифікація довго вважалася провідною в мовознавстві. Н. М. Амосова вперше звернула увагу на відсутність у цій класифікації єдиного принципу розподілу [1, с. 58]. Справа в тому, що В. В. Виноградов не наводив критеріїв розмежування одиниць, а тому зрощення і єдності він розрізняв за ступенем умотивованості, тоді як сполучення виділяв за ступенем поєднання складових частин у загальному значенні словосполучення.

До трьох типів фразеологічних одиниць М. М. Шанський додав ще один – фразеологічні вирази. До них належать стійкі сполучення, які складаються зі слів із цілком вільними значеннями, наприклад: *To share one's last shirt with smb.* - поділитися останньою сорочкою. *It is not all gold that glitters* – не все те золото, що блищить. Фразеологічні вирази межують із прислів'ями, які більшість дослідників або не включає до класифікаційних типів, або вважає застиглими конгломератами народної мудрості [8, с. 139].

Визначивши поняття «фразеологізм», а також розглянувши їх класифікацію доречно вести мову про основні способи їх перекладу. Однією з визначних особливостей фразеологізмів, яка відрізняє їх від вільних словосполучень, є ідіоматичність. Саме через цю характеристику загальне значення фразеологізму не дорівнює сумарному значенню його компонентів, часто це значення не має нічого спільного із значенням слів, які до нього входять:

*to show white feather* – бути боягузом

*half way house* – компроміс

У фразеологізмах часто міститься метафоричний елемент. Їх не можна перекладати дослівно. У багатьох випадках вони мають явно виражене національне забарвлення. Це все та ряд інших факторів спричиняє до того, що фразеологічні одиниці часто не мають абсолютних відповідників в іншій мові. Складність перекладу ідіом полягає у тому, що перекладач повинен уміти їх розпізнати і підшукати відповідний український варіант.

Найкращім різновидом перекладу образної фразеології без сумніву є використання відповідного фразеологізму в рідній мові. Застосування цього способу перекладу забезпечує не тільки передачу змісту, але й відтворення образності та експресивності англійського виразу. Це є можливим тоді, коли англійська та українська мови запозичили фразеологічний зворот з інших мов, насамперед класичних.

Фразеологічний еквівалент. Такі образні фразеологізми в рідній мові, які повністю відповідають за змістом якому-небудь англійському фразеологізму і які базуються на одному з ним образі, перекладаються за допомогою еквівалентів (інтернаціональні вирази, які несуть біблійно-міфологічний чи літературний характер). Наприклад:

an old dog will learn new tricks – старого пса новим фокусам не навчиш

strike while the iron is hot – куй залізо, доки гаряче

Фразеологічні аналоги. Кількість образних фразеологізмів, які співпадають за змістом і образністю в англійській та рідній мовах, порівняно невелика. Як правило перекладач використовує український фразеологізм, аналогічний за змістом англійському, але, який базується на іншому образі. Наприклад:

absence makes the heart grow fonder – відстань посилює почуття

the leopard cannot change his spots – кривого дерева не виправиш // горбатого могила виправить // з чорного кота білого не зробиш

Калькування або дослівний переклад. Іноді перекладач, з метою зберегти образність оригіналу при перекладі фразеологізму, який не має ні еквіваленту, ні аналогу в рідній мові, удається до дослівної передачі образу в іноземній фразеології. Такий спосіб може бути застосований в тому випадку, якщо в результаті калькування отримуємо вираз, образність якого легко сприймається українським читачем та не створює враження непридатності загальноприйнятим нормам української мови. Наприклад:

little pitchers have long ears – у малих дітей великі вуха

one swallow does not make a summer – одна ластівка літа не робить (образ зрозумілий, метафоричне, переносне значення виходить з прямого значення).

to carry coal to Newcastle – ніхто не возить вугілля в Ньюкасл або робити щось безглузде // недоцільне.

Не можна перекладати російською приказкою «ездить в Тулу со своим самоваром» бо це б внесло в переклад чуже забарвлення. У таких випадках доводиться або давати близький до оригіналу переклад, робити описовий переклад, або перекласти цю приказку із зміною образу.

Іноді при дослівному перекладі англійського фразеологізму використовують вставні слова: як говориться, як кажуть; ніби підкреслюючи цим, що іноземна фраза приведена дослівно. Дослівний переклад не є фразеологічним перекладом, бо він не використовує готові фразеологічні одиниці, які є в мові перекладу, а кожного разу створює новий образний зворот, чужий рідній мові, хоча і зрозумілий.

Описовий переклад. Якщо англійський фразеологізм не має аналога в рідній мові або еквіваленту, а дослівний переклад міг би привести до малозрозумілого буквалізму, перекладачеві необхідно відмовитись від

передачі образності та використовувати описовий переклад – з поясненням змісту фразеологічної одиниці за допомогою вільного сполучення слів. Наприклад:

one man's meat is another man's poison – про смаки не сперечаються  
to sleep like a log – спати без задніх ног

Контекстуальні зміни при перекладі полягають в тому, що перекладач намагається знайти таку українську фразеологічну одиницю, яка хоча і не відповідає за значенням англійському фразеологізму, але достатньо точно передає його зміст у даному конкретному контексті. Наприклад:

ask no questions and you will be told no lies – багато будеш знати, швидко постарієш

let well done – не буди лиха, доки воно тихо

До фразеологічних зворотів відносяться також і крилаті вирази та посилання, що широко вживаються у різних типах мовлення та стилях мови. До їх числа відносяться і різні цитати - літературного характеру, біблеїзми, висловлювання історичних осіб тощо. При їх передачі перекладач повинен керуватися традицією, що існує в українській мові, незалежно від словникового значення слів, що входять до складу виразу. Тут часто спостерігаємо розходження між українською та англійською мовами. Одне і те саме слово, що входить до складу різних виразів в англійській мові, може вимагати перекладу різними словами у зв'язку з усталеною в українській мові традицією. Порівняємо, наприклад, два такі вирази:

massacre of the innocent

massacre of Saint Bartholomew

У першому випадку слово massacre перекладаємо як вбивство/ побиття немовлят. У другому ж воно взагалі не має перекладу, оскільки дана історична подія відома в українській мові як Варфоломіївська ніч.

Підсумовуючи вищесказане зазначимо, що існують декілька варіантів перекладу англійських фразеологізмів, а саме: передати фразеологізм фразеологізмом, переклад фразеологічним аналогом, переклад калькою, описовий переклад та контекстуальні заміни під час перекладу. Маючи справу з фразеологізмами при перекладі перекладач повинен не тільки знати обидві мови, але й вміти аналізувати стилістичні та культурно - історичні аспекти вихідного тексту у порівнянні з можливостями мови, яка перекладається. Отже, переклад фразеологізмів є творчим процесом і потребує вміння відшукати необхідні порівняння і вираження для збереження істинного смислового навантаження тексту перекладу.

Перспективою подальших досліджень буде розгляд структурно - семантичних особливостей фразеологічних одиниць.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии / Н. Н. Амосова // Л. : ЛГУ, 1963. – 208 с.
2. Виноградов В. В. Лексикология и лексикография / В. В. Виноградов // Избранные труды. – М. : Наука, 1977. – С. 145–161.
3. Журавлев В. К. Теория языковой революции Е. Д. Поливанова / В. К. Журавлев // Вопросы языкознания. – М. : Наука, 1991. – № 4. – С. 112–123.
4. Клюкина Т. П. Особенности употребления перевода английских и русских библеизмов / Т. П. Клюкина // Альманах «Столотворение». – 2003. – № 8–9. – С. 93–98.
5. Кунин А. В. О переводе английских фразеологизмов в англо-русском фразеологическом словаре / А. В. Кунин // Тетради переводчика. – М., 1964. – 127 с.
6. Лукьянова Г. Л. Пословицы как особый вид ФЕ в английском языке / Г. Л. Лукьянова // Вісник Черкаського державного університету. Серія Філологічні науки. – Черкаси : ЧДУ, 2000. – Вип. 29. – С. 40–45.
7. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія / Селіванова О. О. – Полтава : Довкілля – К, 2006. – 716 с.
8. Шанский Н. М. Современный русский язык / Н. М. Шанский, В. В. Иванов. – М. : Просвещение, 1987. – Ч. 1. Введение. Лексика. Фразеология. Фонетика. Графика и орфография. – 270 с.

*Решетняк О. О., Макуха Д. М.*

### **КОНЦЕПТ ЖИТТЯ / СМЕРТЬ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ**

Проміжною одиницею між мовою та культурою вважають концепт, що є об'єднувальною ланкою двох семіотичних систем. Науковці концепт потрактовують як умовну ментальну одиницю, спрямовану на комплексне дослідження мови, свідомості й культури. На думку В. Карасика, лінгвокультурний концепт співвіднесений із трьома сферами, а саме: 1) свідомістю як місцем перебування концепту; 2) культурою, що детермінує концепт, тобто останній – це ментальна проекція складників культури; 3) мовою і мовленням – сферою вербалізації концепту [4, с. 74]. Як зазначає В. Маслова, концепт оточений емоційним, експресивним „ореолом”, часто його аналізують як „згорнутий текст” [6, с. 28].

Концептуальну картину світу інтерпретують переважно як цілісну модель, притаманну певній культурі, яку репрезентують міфологічна, наївна, наукова, релігійна, біблійна, художня картини світу тощо. Біблійна концептуальна картина світу посідає неабияке місце в глобальному чи локальному вимірах будь-якої європейської культури, і української зокрема.

На думку науковців, дослідження культури як „... сукупності соціально набутих і трансльованих від покоління до покоління значущих символів, ідей, цінностей, звичаїв, вірувань, традицій, норм і правил поведінки, завдяки яким люди організують свою життєдіяльність” [7, с. 228] зумовлене насамперед „... незавершеністю, відкритістю людської

природи, спрямованої на пошук сакрального сенсу буття” [7, с. 70].

Прагнення зберегти духовно-етичні смисли, усвідомлювані як Божі Заповіді, притаманне особистості незалежно від культурно-національного ареалу. Ідея Об’явлення є змістовою домінантою віровчення і Святого Писання, тим концептуальним ядром, навколо якого сформувалася біблійна концептосфера. Біблія репрезентує життєво важливі як для індивіда, так і соціуму „заповітні смисли” – концепти як елементи культурно-національної картини світу українців, що маніфестують наявні в Книзі Книг засадчі морально-релігійні норми життєдіяльності етносу. Як стверджує М. Алефіренко, сутність концепту вияскравлює тріада: образ, поняття й символ. На наступному, четвертому, етапі формування концепту та його вербалізації виникає образ міфу, оприявлюючи дію символу в культурній парадигмі [1, с. 146]. Символ моделює ядро бібліїзму не лише концептуального та мовного, а й візуального. Вербалізовані біблійні концепти (символеми, фразеологічні одиниці тощо) уможливають трансляцію „заповітних” істин упродовж століть. Такі одиниці, як виразники єврейського менталітету, набули статусу значущих модуляторів духовної культури інших етносів.

На думку Дж. Лакоффа та М. Джонсона, концептуальною метафоризацією є спосіб фіксування в мові знань про світ, підвалинами якого є принципи наочності позначення складних і неспостережувальних явищ за аналогією до фізичних і спостережувальних [8, с. 211]. Його особливістю є реїфікація непередметних сутностей: психологічних, ментальних, соціальних; їх концептуалізація: спосіб опису за образом і схожістю (сприймання) предметного світу. Унаслідок дії такого потужного семантичного механізму в мові виникають додаткові, переносні, метафоричні й метонімічні значення, формується ідіоматична площина. За таких умов реалії докільця усвідомлюються, аксіологізуються, символізуються, а внутрішній світ індивіда параметризується й об’єктивується. Реалізуючись у вербальних образах і символах, імена-концепти конденсують підсвідомі архетипні знання, уможливають інтерпретацію духовно-культурних, психолінгвістичних, лінгвокультурологічних асоціацій та оцінювання, що й спричинило їх залучення до концептосфери й семіосфери.

Концепти *життя* / *смерть* є загальнолюдськими поняттями, лексикалізованими в усіх мовах світу. Над категорією *життя* не може бути здійснено логічно-словесних операцій. Орієнтація живої доктрини на смерть активізує людину, спонукає до правильного використання життєвих сил. Категорійний статус концептів визначають за їхньою антонімічністю, наявністю опозиції як конститутивної ознаки концепту, власне для *життя* абсолютною опозицією, яка уточнює його діалектично, є концепт *смерть*. Сфера концептуалізації усвідомлення понять *життя* і

*смерть* – внутрішній простір, який має когнітивний статус і структурований за допомогою різних когнітивних моделей, зокрема символічних, метафоричних і гештальтних.

Когнітивна семантика в разі мовного втілення концептів *життя* / *смерть* зважає на об'єктивні характеристики описаних ситуацій, особливості їх сприймання мовцем, наявність фонових та енциклопедичних знань, на позицію мовця й акцентуалізацію певних епізодів. Ці концепти найважливіші в площині людина – всесвіт. Те, що усвідомлення одного можливе лише завдяки усвідомленню іншого, свідчить про їхній щільний взаємозв'язок. Треба зважати на те, що такі уявлення під час реалізації семантичного потенціалу формують систему протиставлень і водночас можуть бути фрагментами картини світу. Відношення між концептом і фрагментом значення мовної форми, на думку В. Жайворонка, є мотивацією [3, с. 8]. Поняття мотиватора пов'язане з поняттям картування (mapping) як когнітивної операції осмислення одних явищ за допомогою мисленнєво-мовленнєвого усвідомлення інших. На переконання Л. Белехової, „... думка картує світ, фіксуючи його фрагменти, мова картує думку, також фіксує в процесі її фрагменти” [2, с. 15].

З'ясування змісту концепту ускладнене його паралельним функціонуванням з іншими концептами тієї ж духовно-культурної сфери. Як уважає В. Кононенко, „створюються нові парадоксальні зміщення, викликані тим, що частину своїх „носіїв смислу” кожний із концептів передає іншому, втрачаючи певні елементи смислу. Триває процес перерозподілу смислових наповнювачів, що полягає в появі нових значеннєвих компонентів, взаємоприсотуванні смислів різних концептів, а зрештою – в утворенні більш-менш суцільного смислового комплексу” [5, с. 139].

Біблійні символи є згорнутим мікротекстом, а їхня парадигма – макротекстом сакральної культури. Концепти *життя* / *смерть* як ментальні утворення репрезентовані в біблійній картині світу складною системою засобів: архетипами, метафорами, гештальтами (загальними, нерозчленованими знаннями як найвищим рівнем пізнання).

Орієнтованість індивіда пов'язана з ціннісним аспектом сакрально-профанного, що оприявлено насамперед в архетипних просторових символах як маркерах локусу життя і смерті. Зазначені абстрактні біблійні концепти здебільшого змодельовані локативними концептуальними опозиціями онтологічного різновиду аксіологічної маркованості: початок / кінець, верх / низ тощо, зокрема провідна просторова опозиція верх / низ кодує ідею життя і смерті: з верхом співвіднесено життя, з низом – смерть.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Спорные проблемы семантики / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Гнозис, 2005. – 326 с.
2. Белехова Л. І. Глосарій з когнітивної поетики : науково-методичний посібник / Л. І. Белехова. – Херсон : Айлант, 2004. – 124 с.
3. Жайворонок В. В. Слово в етнологічному контексті / В. В. Жайворонок // Мовознавство. – 1996. – № 1. – С. 7–14.
4. Карасик В. И. Языковой круг : Личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
5. Кононенко В. І. Символи української мови / В. І. Кононенко. – Івано-Франківськ : Плай, 1996. – 270 с.
6. Маслова В. А. Homo lingualis в культурі / В. А. Маслова. – Витебск : Издательство УО „ВГУ им. П. М. Машерова”, 2004. – 320 с.
7. Хоруженко К. М. Культурология : энциклопедический словарь / К. М. Хоруженко. – Ростов н/Д : Издательство „Феникс”, 1997. – 640 с.
8. Lakoff G. Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought / G. Lakoff, M. Johnson. – N.Y.: Basic books, 1999. – 624 p.

*Рижкова С. В.*

**СПЕЦИФІКА ФУНКЦІОНАЛЬНОСТІ ТА ПЕРЕКЛАДУ  
МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

Лінгвістика пройшла довгий шлях у вивченні модальності, ґрунтуючись на досягненнях логіки, семіотики та психології. Вона вважається однією з найбільш суперечливих лексико-граматичних категорій, і саме тому привертає увагу вчених із другої половини ХХ століття. Велику значущість на сучасному етапі розвитку лінгвістики має проблема еволюції модальності в різних мовах, бо вона є центральною мовною категорією та носить універсальний характер.

Метою даної статті є дослідження функцій англійських модальних дієслів, які розкриваються у процесі перекладу на українську мову. Актуальність проблеми полягає в тому, що модальність, як лексико-граматична категорія, викликає багато труднощів у процесі перекладу та при дослідженні її функціональності. Це, насамперед, пов'язано із розбіжністю засобів виразу модальності в англійській та українській мовах, що призводить до неповного або неточного розкриття модальності під час перекладу. Проблемі модальності присвячено значну кількість лінгвістичних робіт, але попри цей факт багато сторін цієї проблеми залишаються недостатньо вивченими та потребують подальшого дослідження. Важливість розв'язання таких проблем, як модальність, пояснюється тим фактом, що мова є не тільки необхідним засобом спілкування, але й засобом впливу одних людей на поведінку та діяльність інших. Саме тому дослідники продовжують вивчати проблему модальності, яка відображає суб'єктивні та об'єктивні відносини в мові.

Значна кількість дослідників займалися питанням модальності.

Зокрема, лексико-граматичний бік досліджували Д. Остін, Г. Іпсен, Ф. Пальмер. Питанням передачі модальності під час перекладу займалися такі дослідники: Ж. Дарбельне, Я. Рецкер, Ж. Віне.

Найбільш розповсюджене визначення мовної модальності полягає в тому, що ця категорія виражає повідомлення з погляду мовця. Модальність охоплює граматичні засоби, які закріпилися в граматиці завдяки призначенню мови як засобу спілкування та забезпечують доступність думки, що повідомляється. Згідно з В. В. Виноградовим, модальність, передусім, виявляє себе в реченні. Вона передається всіма значеннями та відтінками, які виражаються синтетичними та аналітичними формами способів дієслів [2, с. 8].

«Модальність – (англ. *modality*) понятійна категорія зі значенням ставлення мовця до змісту висловлювання та відношення змісту висловлювання до дійсності (відношення повідомляемого до його реального втілення), яка виражається різними граматичними та лексичними засобами, такими, як модальні дієслова, інтонація тощо» [3, с. 277].

Дослідники виділили 2 види модальності: об'єктивну та суб'єктивну.

Об'єктивна модальність відображає ставлення мовця до дійсності з погляду особи, яка говорить; суб'єктивна модальність відображає засоби кваліфікації мовцем об'єктивного змісту свого повідомлення. Про важливість модальності зазначав Ш. Балі: «Модальність – душа речення. Як і думка, вона утворюється здебільшого у результаті активної операції мовця, відповідно, не можна надавати великого значення висловлюванню, якщо в ньому не виявлено будь-яке вираження модальності» [1, с. 416].

Суб'єктивна оцінка інформації може бути представлена в тексті різноманітними мовними засобами: інвертованим порядком слів, різними формами присудка, прикметниками та прислівниками із модальним забарвленням, модальними дієсловами та їх еквівалентами тощо.

У художньому тексті використовуються всі названі мовні засоби вираження суб'єктивної модальної оцінки. Вибір засобів для певного тексту зумовлюється комунікативними завданнями, особистісними якостями автора та його емоційним станом.

Говорячи про семантичний аспект, зазначимо, що модальні дієслова на відміну від звичайних дієслів, не позначають ані дії, ані стану, але водночас вони є засобом вираження модальних значень різних видів емоцій.

Синтаксично, відповідно до своєї ролі в реченні, модальні дієслова є службовими частинами речення і ніколи не самостійними. Вони поєднуються з інфінітивом, разом утворюючи модальний присудок (*compound modal predicate*).



Морфологічно модальні дієслова називають недостатніми, бо вони не мають певних форм, які є характерними для звичайного дієслова, а саме: вони не мають безособових форм, форм майбутнього часу, перфектних часових форм. Утворюють негативну та запитальну форми без допоміжного слова *to do* та не мають закінчення в третій особі однини. Отже, усе це говорить про те, що модальні дієслова є модальними за значенням, службовими за функцією та недостатніми за формою. У системі дієслова вони посідають проміжне місце між повнозначними (смысловими) та службовими дієсловами.

Під час перекладу не досить важливо, в якому вигляді виражена модальність – окремим дієсловом чи побудовою висловлювання загалом. Розбіжність засобів вираження модальності в різних мовах призводить до заміни її категорії, в багатьох випадках ця заміна стає обов'язковою. Закономірності замін, насамперед, зумовлюються функцією модальності висловлювання та нормами мови.

Модальність є одним з обов'язкових елементів висловлювання. Отже, переклад не може вважатися повноцінним, якщо в ньому немає модальності тексту. Перед перекладачем постають різного роду проблеми – синтаксичні та лексико-граматичні. У різних контекстах англійські модальні дієслова виконують різні функції, які передаються і під час їх перекладу: «*But even so, I should think she'll repay them by the time she's twenty*» [4, с. 24].

Наведений приклад можна перекласти так: «Але навіть якщо так, мені варто замислитись, що вона виплатить їх, коли їй буде двадцять».

У цьому випадку модальне дієслово *should* відображає волю мовця, яка спрямована на самого себе.

У наступному прикладі *should* у додатковому підрядному реченні виражає не повинність, а підкреслену емоційність усього висловлювання загалом. Можна сказати, що в цьому контексті *should* має свого роду зворотню дію, бо це модальне дієслово підсилює експресивність підмета головного речення та відображається лише в перекладі останнього.

«*It is ironical that war should have succumbed to its own perfected technology*» [5, с. 2].

Переклад речення звучить так: «Яка іронія долі, що удосконалення військової техніки знищило війну!»

Зазначимо, що в книжно-літературному стилі модальні дієслова *may* та *might* з інфінітивом дуже часто виконують функцію здогадки щодо передбачуваної ситуації: «*She walked slowly to the door, but the colonel stopped to say a word to a Swiss who might have been a local attorney*» [5, с. 207].

Цей приклад модальності в реченні перекладається так: «Вона повільно йшла до дверей, але полковник зупинився, щоб поговорити зі

швейцарцем, якого можна було прийняти за місцевого адвоката».

Отже, проаналізувавши функції модальних дієслів та важливі аспекти їх перекладу в англійському тексті, можна дійти висновку, що модальність є невід'ємною частиною художнього тексту, бо в ній уміщено ставлення мовця до дійсності. Морфологічно модальні дієслова називають недостатніми, семантично вони не позначають ані дії, ані стану, на відміну від звичайних дієслів, але водночас вони є засобом вираження модальних значень різних видів емоцій. Модальне дієслово в контексті одного тексту може виконувати різні функції. Під час перекладу тексту, який містить модальні дієслова, дуже важливо передати значення модальності, бо в іншому випадку донесення смислу буде неповним. Перспективою для подальшого дослідження залишається більш поглиблене вивчення функції модальності в різних контекстах та різних літературних стилях англійської мови.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М. : Изд-во Иностранной Литературы, 1995. – 416 с.
2. Виноградов В. В. Исследования по русской грамматике / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1975. – 559 с.
3. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка / Д. Н. Ушаков. – М. : АСТ, 2004. – 848 с.
4. Golden A. Memoirs of a Geisha / A. Golden. – N.Y. : Random House Large Print, 2005 – 768 p.
5. Lovett J. National aid to education: Read before the Department of Superintendence / J. Lovett – W. : S.N., 1886 – 4 p.

*Рижкова С. В., Гребенюк А. Ю.*

#### **NEOLOGISMS. WAYS OF THEIR FORMATION IN MODERN ENGLISH**

The vocabulary of the English language is continuously evolving. Especially subjects of changing are those layers of vocabulary that are not part of the stable part of the dictionary containing common words. The meanings of words are changing, the composition of the dictionary is also changing: some words disappear, others are created again, and the last are more than the first.

Neologisms, or newly-coined words, pose problems for natural language processing (NLP) systems . Due to the recency of their coinage, neologisms are typically not listed in computational lexicons – dictionary-like resources that many NLP applications depend on. Therefore when a neologism is encountered in a text being processed, the performance of an NLP system will likely suffer due to the missing word-level information [3, с. 2].

The theme of new word's formation was widely disclosed by such great scientists as John Algeo, John Ayto and many others. But due to the constant development of the language and the lack of research in this area, the topic of

the formation of new words is still relevant.

The purpose of this article is to study ways of replenishing modern English vocabulary with new lexical units in connection with new international connections, events, and achievements of mankind.

The task of this article is revealing the specifics of innovations in the vocabulary of the modern English language.

According to Algeo's opinion neologisms—newly-coined words or new senses of an existing word – are constantly being introduced into a language, often for the purpose of naming a new concept [2, c. 216]. And Ayto adds that domains that are culturally prominent or that are rapidly advancing—current examples being electronic communication and the Internet—often contain many neologisms, although novel words do arise throughout a language [3, c. 15].

And Fischer, an American scientist, in 1998 gives the following definition of neologism:

A neologism is a word which has lost its status of a nonce-formation but is still one which is considered new by the majority of members of a speech community [3, c. 15].

Some lexicographers suggest that there are three broad 'source types' of neologisms in dictionaries as well as in corpora: first, neologisms formed by the addition or combination of elements, especially compounding, affixation, blending and acronymization; second, neologisms formed by reduction of elements, namely, abbreviations, backformation and shortenings; and, third, neologisms that are neutral with respect to addition or reduction: semantic change, coinages, conversion or loans [5, c. 713]. For John Ayto, neologisms formed by addition 'survive relatively less well than types formed by reduction than types that are neutral with respect to addition or reduction [4, c. 187].

Modern English has many ways of forming new words, including composing, conversion, abbreviations, substantivization, adjectivization, reverse word formation, lexico-semantic method, alternation of sounds and stress transfer in a word (phonological method), etc. However, not all of the listed methods are used to the same degree, and the specific weight of each of them in the word-forming process is not the same.

There are the most frequent ways of forming neologisms.

**Affix units** account for 24% of all neoplasms. From etymological point of view, according to Antrushina, affixes are classified into two groups: native and borrowed affixes.

Native affixes include: noun-forming: -er (worker, teacher), -ness (coldness, loneliness, loveliness), -ing (feeling, meaning, singing, reading), -dom (freedom, wisdom, kingdom), -ship (friendship, companionship, master-snip), -th (length, breadth, health, truth); adjective-forming: -ful (careful, joyful), -less (careless, sleepless, cloudless, sense-less), -y (cozy, tidy), -ish (English, Spanish, reddish, childish), -ly (lonely, lordly), -en (wooden, woolen, silken,

golden), -some (handsome, quarrelsome, tiresome); verb-forming: -en (widen, redden, darken, sadden); adverb-forming: -ly (warmly, hardly) [7, с. 12].

Borrowed affixes are numerous in the English vocabulary. It would be wrong, though, to suppose that affixes are borrowed in the same way and for the same reasons as words. An affix of foreign origin can be regarded as borrowed only after it has begun an independent and active life in the recipient language, that is, is taking part in the word-making processes of that language. This can only occur when the total of words with this affix is so great in the recipient language as to affect the native speakers' sub-conscious to the extent that they no longer realize its foreign flavour and accept it as their own

**Prefix units** demonstrate the increased role of prefixes. The main source of prefixes is Latin, French and Greek: acro-, bio-, xeno-, micro-, euro-, tele-, etc. Their use, as a rule, is limited by scientific and technical spheres.

Cyber-: cybercrime (Internet crime), cyberfraud (Internet fraud); de-: to deconflict (to prevent a conflict), to defriend (remove someone from the list of friends on social networks); dis-: to disclude, dispatriatism (absence of patriotism); mis-: to mistext (send a message by mistake to another person); pre-: pre-heritance (the financial support that parents provide to their children during life, as an alternative to the inheritance after their death) [1].

**Suffix units** are more common in everyday communication and are more marked as "slang". One of the most common slang suffixes is the suffix -y / -ie: Tekky (techno-freak) is a man obsessed with technical innovations.

One of the most ancient, universal and common ways of word formation in English is **composing**. The main productive suffix is the suffix -er: page-turner extremely interesting book; All-nighter something that lasts all night.

**Conversion** refers to the transition of a word from one part of speech to another. So, for example, now on the Internet you can often see E-mail me / us to; to amazon (make purchases on Amazon.com); to soft-dock (assembling orbital stations without mechanical means); to starbuck (to drink coffee, especially for Starbucks coffee house) [1].

Conversion as a way of creating new words has significantly reduced its activity and is inferior to all other types of word formation.

Among the irregular ways of forming neologisms, the most productive in recent decades are **reductions**, which reflect the tendency to rationalize the language, to save language efforts. Despite the fact that the cuts are only a small percentage of the total number of neologisms, their number is growing. There are four types of reductions (abbreviations, acronyms, truncations, mergers) truncated words predominate. For example: anchor < anchorman news column, coordinating television or radio programs; LBD (a little black dress); MMORPG (massively multiplayer online role-playing game); OTP (on the phone); PC (personal computer) [1].

**Reverse derivation** is the process of verb formation by truncating the

suffix from the correlative nouns. For example, **televise** – show on television from **television**.

**Combination** - the connection of either a truncated root of one word with a whole word, or a combination of two truncated roots: **Impex** transactions (impex = import + export), bedgasm (the feeling of happiness that a person experiences when he goes to bed after a hard day), earworm (a song that constantly turns in the head), frenemy (maintaining friendly relations with the person to whom the dislike is felt – a friend + an enemy), hatriot (a patriotic racist); hocho (hot chocolate – hot + chocolate), mac nazi (a man who is obsessed with Apple products), sinlaws (the parents of a civil wife or husband).

Spyware (software that monitors the actions of computer users), burned-out (tired, squeezed out), buttoned-down (conservative, traditional), laid-back (relaxed), spaced-out (under the influence of drugs), switched-off (disabled), tapped-out (cash-strapped) [1].

Analysis of new words showed that the predominant mass of new vocabulary units are nouns, since the expansion of the dictionary is mainly due to the names of objects and phenomena that fill the culturological space. Social, scientific and technical progress have led to the emergence of new socio-economic realities, discoveries in the field of science and technology, achievements in the field of culture. As a result, new words, new terms came to us by themselves. A large number of new lexical units appeared in connection with the development of computer technology. In the field of culture and art there is a rapid process of experimentation, new works are being created, and, accordingly, new names. So in the field of cinema, television and video equipment many new technical means had been invented, after them a large number of neologisms were formed. Especially a lot of neologisms appear in the scientific and technical language as a result of the rapid progress of science and technology. Modern English has many ways of forming new words, including composing, conversion, abbreviations, adjectivization, substantivization, reverse word formation, lexico-semantic method, alternation of sounds and stress transfer in a word (phonological method), etc. However, not all of the listed methods are used to the same degree, and the specific weight of each of them in the word-forming process is not the same. In this article, we focused on the most frequent ways of forming neologisms: the affixal method (prefix and suffixal methods), compositing, conversion, reduction, reverse derivation, combination. And we can make a conclusion that the most characteristic ways of forming neologisms in modern English are affixal method, combination and reduction.

#### REFERENCES

1. Английские неологизмы и способы их перевода на русский язык // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам X студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. – М. : «МЦНО». – 2014 – № 3(10) / [Электронный ресурс] – Режим доступа : URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF\\_humanities/3\(10\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/3(10).pdf)

2. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка / Арнольд И. В. – М. : Просвещение. 1990.
3. С. Paul Cook. Exploiting linguistic knowledge to infer properties of Neologisms. 2010.
4. John Ayto, (1995). 'Lexical life expectancy - a prognostic guide'. In (Ed.) Jan Svartvik Words: Proceedings of an International Symposium, Lund, 25–26 August 1996.
5. Khurshid Ahmad. LEXICOLOGICAL PHENOMENA OF LEXICOGRAPHICAL RELEVANCE. – 730 p.
6. Linguistics, New words in English, Rice University – 2006.
7. Nida J. Componential analysis of meaning. – New York, 1979. – p. 1–17.

*Роман В. В.*

### **ДО ПИТАННЯ ПРО ПІДХОДИ ЩОДО МОДЕЛЮВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПИСЬМОВОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Одним із найважливіших стратегічних завдань модернізації системи вищої освіти України на сучасному етапі є забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних стандартів. Особливу актуальність набуває інтегрування вищої освіти в міжнародну систему освіти, зокрема у сфері навчання іноземної мови. Модифікація змісту, форм і методів освіти в Європі і в Україні регламентується документами Ради Європи і Болонського процесу [1]. Для вирішення завдання підготовки компетентного спеціаліста педагогічного профілю в умовах нової мовної політики виникає нагальна потреба модернізації змісту, форм і методів професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. Це зумовлює актуалізацію проблеми формування педагогічної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови. У зв'язку з цим особливої значущості набуває дослідження компетентності випускника вузу як продукту соціальної взаємодії виробника і споживача освітніх послуг [1], формується нове поняття – професійна компетентність, яке є результатом здійснення компетентнісного підходу як шляху модернізації професійної освіти [2; 3].

Поняття професійна компетентність майбутнього фахівця набуває великої актуальності, яке визначається декількома чинниками, бо саме компетентність вчителя та відповідні їй компетенції є саме тими індикаторами, що визначають його готовність до життя, подальшого професійного і особистісного розвитку й до активної участі в житті суспільства. Головні здобутки належать таким видатним вченим, як В. Бех, М. Бойченко, О. Герасімова, М. Згуровський, Б. Клименко, В. Лунячек, Ю. Панасюк, М. Романенко, М. Степко, В. Шинкарук та інші. Письмова іншомовна компетенція – предмет наукової розвідки Г. Кривчикової (інтерактивне навчання писемного мовлення), Л. Назиної (редагування власних писемних висловлювань), В. Мішечкіної (навчання

конспектування), О. Квасової(реферування).

Відповідно до програмних вимог студенти ВНЗ повинні володіти іншомовною комунікативною компетенцією в усній і писемній формах. Впровадження компетентнісного підходу призводить до актуалізації проблеми вдосконалення методів і педагогічних технологій професійного навчання. Тому проблема формування професійної компетентності студентів на письмі є однією з найважливіших в педагогічній науці. На сучасному етапі навчання іноземній мові письмо, як одна із форм комунікації, відіграє важливу роль, презентуючи в цілому інші види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння і читання, з якими воно дуже тісно пов'язане, являючи собою рецептивно-репродуктивний механізм відтворення іноземної мови.

Навчання студентів мовної педагогічної спеціальності писемного мовлення реалізується в процесі оволодіння студентами набором відповідних знань, мовних навичок і комунікативних умінь, необхідних для створення письмового тексту, що служить засобом спілкування. Протягом довгого часу у вищих навчальних закладах (далі ВНЗ) України як мовного, так і немовного профілю навчання письма надавалося другорядне значення. Письмо виступало лише як засіб навчання інших видів мовної діяльності, як засіб, що дозволяє студентам краще засвоїти програмний мовний матеріал, і засіб контролю сформованості мовних навичок і умінь учнів.

Сьогодні ставлення до письма і навчання студентів умінням висловлювати свої думки в письмовій формі рішуче змінилося. Зростання значення письма в навчальному процесі з ІМ пов'язано також з використанням англійської мови як провідної мови міжнародного спілкування. Саме тому у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти приділяється така увага навчання письма іноземною мовою, що вивчається [1].

Аналіз наукової літератури показує, однією з концептуальних вимог майбутнього фахівця іноземної мови є визначення якостей і характеристик фахівця та, зокрема, формування іншомовної мовленнєвої компетенції у письмі, компетентного у галузі педагогічної діяльності.

Як зазначає, О. Тарнопольський, на сучасному етапі письмові види діяльності – читання та письмо – набули більшої значущості у порівнянні з усним мовленням [4, с. 5]. У якості кінцевих вимог в області навчання письма висувається розвиток умінь письмово висловлювати свої думки. Письмо визначається як продуктивний, інколи репродуктивний, вид мовленнєвої діяльності. Письмо забезпечує графічну фіксацію мовлення, точніше – тексту мовлення. Процес такої фіксації зветься написанням, а його результат є письмовий текст. Як і в будь-якому іншому виді мовленнєвої діяльності, процес написання забезпечується сформованими у

того, хто пише, навичками та вміннями, які складають його комунікативну компетенцію в письмі. Так, О. Тарнопольський підкреслює важливість зв'язку цієї компетенції зі всіма іншими, які входять до складу загальної комунікативної компетенції людини: комунікативними компетенціями в читанні, говорінні та слуханні. У контексті свого дослідження вчений вказує виняткове значення комунікативної компетенції в письмі, оскільки вона концентрує в собі всі інші, використовуючи їх для досягнення адекватного написання письмових текстів [4, с. 12–33; 5].

Існує загальна система вправ для формування іншомовної комунікативної компетенції та спеціальні системи вправ для формування окремих компетенцій, зокрема компетенції у говорінні, аудіюванні, читанні і письмі. Розглянемо систему вправ для формування іншомовної мовленнєвої компетенції у письмовому мовленні:

П1: Підсистема вправ для навчання *техніки* письма:

- група вправ для формування *графічних навичок* письма;
- група вправ для формування *орфографічних навичок* письма.

П2: Підсистема вправ для формування *мовленнєвих навичок* письма:

- група вправ для формування *лексичних навичок* письма;
- група вправ для формування *граматичних навичок* письма;
- *група вправ для формування навичок вживання засобів міжфразового зв'язку (ЗМЗ).*

П3: Підсистема вправ для формування й розвитку *вмінь* письма:

- група вправ для навчання написання *функціонально-сміслових типів* письма: описів, повідомлень/розповідей, міркувань;
- група вправ для навчання написання “*академічних*” видів письма: анотацій і рефератів, доповідей, рецензій, статей
- група вправ для навчання різних видів *писемного спілкування*: написання записок, листів (офіційних і неофіційних); різних видів заяв, об'яв, реклам; короткої біографії певних видів ділових документів (контрактів, ділових угод тощо); коректного заповнення офіційних форм, анкет.

Графічні та орфографічні навички письма переважно формуються у середній школі (звичайно, орфографічні навички продовжують формуватися і у ВНЗ, особливо це стосується англійської і французької мов).

Існують три основні підходи до формування іншомовної компетенції у письмі: текстуальний, процесуальний і жанровий. У *текстуальному* підході письмо розглядається як цілеспрямована продуктивна діяльність, результатом якої є власний текст. Предметом навчання вважають логіко-композиційні структури різних за комунікативною метою типів текстів - опису, повідомлення/розповіді, міркування.



На етапі аналізу текстів-зразків і породження власних текстів передбачаються колективні форми роботи. У *процесуальному* підході спостерігається поворот від продукту письма – власного тексту як предмета навчання – до самого процесу письма, від тексту – до автора тексту. Наголос робиться на застосуванні вже існуючих мовних знань. До змісту навчання письма включають основні загальні способи писемного висловлювання думок, характерні для всіх типів текстів. Передбачається обов'язкове написання чернетки, її редагування і взаєморедагування, що супроводжується обговоренням. *Жанровий* підхід спрямований на породження певних жанрів текстів – написання листів, об'яв, коротких автобіографій, заповнення офіційних форм.

У контексті нашого дослідження підтвердження цієї думки знаходимо у пропозиції О. Тарнопольського, С. Кожушко методики навчання студентів ВНЗ письма англійською мовою, яка спирається на модель навчання як основу іншомовної комунікативної компетенції в письмі, яку необхідно розвивати у студентів і яка повинна складатися принаймні з шести компонентів: лінгвістичної компетенції, соціолінгвістичної компетенції, прагматичної компетенції, предметної компетенції, формально-логічної компетенції та пара лінгвістичної компетенції. При цьому доцільно виходити з сучасного розуміння того, що кожний з видів мовленнєвої діяльності потребує своєї особливої комунікативної компетенції у спілкуванні [5].

Таким чином, формування іншомовної компетенції у письмі є важливою складовою процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови. Іншомовна компетенція у письмі може формуватися шляхом свідомого засвоєння закономірностей і правил або у поєднанні зі змістовими і ситуаційними характеристиками комунікативної взаємодії.

Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані із розробкою засобів формування іншомовної комунікативної компетентності компетенції майбутніх викладачів та перевіркою їх ефективності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 року № 2984-III, із змінами від 19 січня 2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.osvita.org.ua/pravo/law\\_05/](http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/).
3. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : Моск. психол.-пед. ин-т, 2005. – 216 с.
4. Тарнопольський О. Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. – Вінниця :

Нова Книга, 2008. – 288 с.

5. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іноземної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О. Б. Тарнопольський. – К. : ІНКОС, 2006. – 248 с.

6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Підручник. – 2-ге вид., випр. і перероб / Колектив авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

8. Evans V. Successful Writing (Upper-Intermediate). – Swansea, Express Publishing, 1998. – 116 p.

*Роман В. В., Куренна К. Д.*

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Початок ХХІ століття знаменується суттєвими змінами у сфері освіти, зумовленими приєднанням України до Болонського простору вищої освіти. Особливу актуальність набуває інтегрування вищої освіти в міжнародну систему освіти, зокрема у сфері навчання іноземної мови [3]. Інтеграційний процес на відповідному напрямку полягає у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті, поширенні власних культурних здобутків у ЄС. У кінцевому результаті такі кроки спрацьовуватимуть на підвищення в Україні європейської культурної ідентичності та інтеграцію до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього середовища. Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості вважається найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у цьому світі. Ці процеси стають пріоритетними у визначенні освітніх стратегій. Вимірами якості вищої освіти є професійна компетентність випускника, ціннісна орієнтація та соціальна спрямованість, здатність задовольняти особистості духовні та матеріальні потреби і потреби суспільства. Для вирішення завдання підготовки компетентного спеціаліста педагогічного профілю в умовах нової мовної політики виникає нагальна потреба модернізації змісту, форм і методів професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. Це зумовлює актуалізацію проблеми моделювання педагогічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Методологічною основою виступають системно-діяльнісний і компетентнісний підходи, відображаючи різні напрями освітнього процесу, які, в свою чергу органічно доповнюють один одного.

Питання формування компетентнісного підходу до вивчення іноземних мов плідно досліджується на сучасному етапі. Слід відмітити участь учених з різних країн, педагогів-практиків, які вбачали наукову значимість і актуальність дослідження. Головні здобутки належать таким видатним вченим, як В. Байденко, Н. Бібік, В. Гузеєв, І. Зимня, М. Кларін, В. Краєвський, А. Маркова, Л. Петровська, О. Пометун, Дж. Равен, В. Серіков, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Сохань, Е. Тоффлер, П. Худомінський, А. Хуторський, О. Цокур, І. Якиманська. Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття науковці посилили увагу як до теоретичного осмислення, так і до практичного опрацювання матеріалу. Важливе значення компетентнісного підходу і його провідну роль у системі освіти підкреслюють багато науковців, а саме І. Драч, І. Бабина, П. Бачинський, Г. Гаврищак, І. Гудзик, Н. Дворнікова, Я. Кодлюк, О. Овчарук, Л. Пильгун, К. Савченко, О. Ситник, Т. Смагіна, Г. Терещук, С. Фоменко та ін. Різні аспекти підготовки фахівців з іноземної мови з урахуванням компетентнісного підходу досліджувало чимало учених, зокрема: В. Бех, М. Бойченко, О. Герасімова, М. Згуровський, Б. Клименко, В. Лунячек, Ю. Панасюк, М. Романенко, Н. Скотна, М. Степко, В. Шинкарук та інші. Компетентнісний підхід у системі освітнього процесу – предмет наукової розвідки Дж. Берка (компетентнісно орієнтоване навчання), Е. Вулфа (компетентність і знання), Н. Гальської, С. Гапонової, Б. Менсфілд (компетентність і стандарти), С. Ніколаєвої, Е. Пассової, В. Ріверс, М. Сельсе-Мерсія, В. Скалкіна, Р. Степлеса (природа компетентності), В. Хантер (мультикультурна освіта в контексті компетентнісно орієнтованого навчання), Р. Хаустон (компетентнісно-орієнтована освіта).

Підготовка фахівців з іноземної мови у ВНЗ неможлива без моделювання ситуації їх майбутньої професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, зокрема низки методів навчання. Компетентнісна модель освіти ставить в центр освітнього процесу особистість того, хто навчається з її потребами, здібностями, інтересами, а також акцентує увагу на результаті його освітньої діяльності. У зв'язку з цим особливої значущості набуває дослідження компетентності випускника вузу як продукту соціальної взаємодії виробника і споживача освітніх послуг [8], формується нове поняття – професійна компетентність, яке є результатом здійснення компетентнісного підходу як шляху модернізації професійної освіти [4; 5].

Зазначимо, що відповідно до нормативних документів, які регламентують стандарти вищої школи, ВНЗ повинен формувати цілісну систему універсальних знань, умінь і навичок, а також особистої відповідальності студента за результатами навчання, тобто комплекс або ключові компетенції, що визначають сучасний зміст та якість навчання. Компетентнісний підхід – це один із підходів, який протистоїть так

званому «знаннієвому», що характеризується, як накопичення студентами і передачу викладачем готових знань, інформації, довідок тощо і який вважається є основою для підготовки кваліфікаційних фахівців.

У різноманітних публікаціях стосовно проблеми реалізації компетентнісного підходу, використовуються базові терміни «компетентність» і «компетенція», які визначають основну мету навчально-виховного процесу. Загально визнано, що *компетенція* – як розглядається наперед задана вимога до освітньої підготовки студента (згідно до нормативних документів). У широкому сенсі *компетентність* розуміється як результат особистісної підготовки фахівця, що дозволяє найбільш ефективно здійснювати діяльність і забезпечує його розвиток. У вузькому сенсі поняття розглядається як готовність і здатність людини діяти в тій чи іншій сфері діяльності, що передбачає певну світоглядну спрямованість особистості, ставлення до діяльності та її предметів. Неможливо протиставити компетентність знанням та навичкам, набуття компетентності перетворює студента з носія академічних знань в активну, соціально пристосовану особистість, налаштовану не лише на спілкування з метою обміну інформацією, але і на соціалізацію в суспільстві.

Поняття компетентнісного підходу у вищій освіті, як стверджують І. Зимня та А. Хуторський – це методологічний орієнтир, який акцентує увагу на стратегії і результатах професійного навчання і виховання [6; 17]. На думку А. Хуторського, введення компетентнісного підходу в нормативну і практичну складову навчального процесу дозволить вирішити проблему, коли студенти володіють теоретичними знаннями, проте зазнають значних труднощів в діяльності, що вимагає використання їхніх знань для вирішення конкретного завдання чи проблемної ситуації. Він пропонує три напрями компетенцій, а саме ключові компетенції, які належать до метапредметного змісту освіти; загальнопредметні компетенції охоплюють певне кола навчальних предметів і освітніх сфер; предметні компетенції вважаються часткові по відношенню до двох попередніх рівнів компетенції, які у свою чергу мають конкретне висвітлення і можливість формування в рамках навчальних предметів [1].

Згідно з компетентнісним підходом, саме компетенції розглядаються як результат професійної освіти майбутніх фахівців. Зокрема, І. Зимня до цього виду відносить: компетенції пізнавальної діяльності: ставлення та розв'язання пізнавальних задач; нестандартність рішення; проблемні ситуації – їх створення і розв'язання; продуктивне й репродуктивне пізнання; дослідження, інтелектуальна діяльність; компетентності діяльності: гра, учіння, праця; засоби діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтування в різних видах діяльності; компетентності

інформаційних технологій: отримання, опрацювання, подання інформації, перетворення її (читання, конспектування), масмедійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронною інтернет-технологією [6; 1].

А. Хуторський визначає декілька ключових компетентностей: ціннісно-смілова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення [17, с. 64].

Питання моделювання професійного розвитку на засадах компетентнісного підходу розкрито науковцями Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубочева [10]. У колективній монографії визначається, що компетентнісний підхід – не лише один з тих факторів, що сприяють модернізації змісту освіти, доповнюючи низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають викладачам поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей, а також сприяють набуттю новим поколінням життєво важливих (ключових) компетентностей. На думку дослідників, мета навчання в форматі компетентнісного підходу полягає в отриманні «інтегрованого результату освіти», тобто досягненні інтеграції в освіті, а компетенція розглядається як «інтегральна характеристика особистості» [1]. Відповідно до цього, результатом навчання є фахівець, який володіє переліком компетенцій в обраній сфері професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури показує, концептуальною вимогою майбутнього фахівця іноземної мови є насамперед визначення якостей і характеристик фахівця, компетентного у галузі педагогічної діяльності.

Відтак, в окресленому контексті будемо опиратись на структуровану модель компетентності вчителя/викладача, запропоновану С. Ніколаєвою. Дослідниця визначає тріаду головних складових компетентності фахівця: професійна іншомовна компетенція, професійні компетенції (україномовна, філологічна, психолого-педагогічна, методична), загальні компетенції (загальнонаукові, соціально-особистісні, інструментальні). Професійно орієнтована компетенція фахівця ІМ – одна із основних цілей навчання у педагогічному ВНЗ. Вимоги до рівня сформованості компетенцій визначаються окремо до кожного рівня кваліфікації учителя/викладача ІМ [12].

Ураховуючи викладене вище, безперечним є той факт, що компетентнісний підхід відображає сукупність професійних складових, в якій поєднуються компоненти професійної і загальної культури, досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що зосереджуються у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності. Як зазначають вищезазвані науковці та згідно зі «Стратегією

інтеграції України до Європейського Союзу», затвердженої Указом Президента України, поряд з іншими напрямками європейської інтеграції культурно-освітній та науково-технічний, є модулювання набуття ключових компетентностей та створення ефективних механізмів їх імплементації, організація підготовки фахівців ІМ у ВНЗ на засадах компетентнісного підходу [4].

На підставі викладеного вище доходимо висновку, що з позиції компетентнісного підходу рівень освіти визначається здатністю фахівця розв'язувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду. Реалізація компетентнісного підходу має позитивний вплив на саме професійне освітнє середовище, оскільки посилюється мотивація студентів до навчання, підвищується зацікавленість у його результатах, стимулюється ставлення до знань як до особистісно значущих.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бедевельська М. В. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземної мови на засадах компетентнісного підходу [Текст] : автореферат... канд. пед. наук, спец. :13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Бедевельська М. В. – Хмельницький :Нац. акад. Держ. прикордонної служби Укр. ім. Б. Хмельницького, 2015. – 20 с.

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання // Науковий редактор українського видання доктор пед. наук С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Закон України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 року № 2984-III, із змінами від 19 січня 2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.osvita.org.ua/pravo/law\\_05/](http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/).

4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

5. Калініна Л. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у контексті європейський вимог [Електронний ресурс] / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич. – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/8453/97>.

6. Карицкая И. М. Компетентность выпускника вуза как продукт социального взаимодействия производителя и потребителя образовательных услуг: управленческий аспект : дисс. ... кандидата социол. наук : 22.00.08 / Карицкая Ирина Михайловна. – Новосибирск, 2010. – 181 с.

7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

8. Методика формування міжкультурної іншомовної компетенції: Курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / Бігич Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.

9. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков; відп. ред. М. Ф. Степко. – К.: Изд., 2004. – 24 с

10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58– 64.

11. Johnstone, S. Principles for Developing Competency-Based Education Programs [Електронний ресурс] / Johnstone S., Soares L. – Режим доступу : [http://www.changemag.org/Archives/Back%20Issues/2014/March-April%202014/Principles\\_full.html](http://www.changemag.org/Archives/Back%20Issues/2014/March-April%202014/Principles_full.html).

12. Mendenhall, R. What Is Competency-Based Education? [Електронний ресурс] / R. Mendenhall. – Режим доступу : [http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-\\_b\\_1855374.html](http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-_b_1855374.html).

*Руденко А. С., Маторин Б. И.*

## **ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПУТИ РАЗВИТИЯ АНТРОПОНИМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ**

**(на материале именника г. Славянска Донецкой области)**

Ономастика (греч. *ὀνομαστική* буквально означает «искусство давать имена»), или ономатология (греч. *ὄνομα* – имя и *logos* – учение), или ономатака (греч. *ὄνομα* – имя) – это: 1) раздел языкознания, изучающий собственные имена и наименования всех типов, историю их возникновения, закономерности развития и функционирования; 2) совокупность собственных имён различных типов (ономастическая лексика, или онимия), в которой в соответствии с обозначаемыми объектами выделяются подразделы, в том числе, *антропонимика* – совокупность имен людей и их отдельных составляющих (в некоторых работах, как правило, до 60-х гг. XX в., термин *ономастика* употребляется в значении *антропонимика*) [см. об этом подробнее: 1–4].

Объектом исследования ономастики являются история возникновения собственных имен и мотивы номинации, их становление в каком-либо классе онимов (оним – имя собственное), территориальное и языковое распространение, функционирование в речи, различные преобразования, социальный и психологический аспекты, юридический статус. Ономастика исследует фонетические, морфологические, словообразовательные, семантические, этимологические и другие аспекты собственных имен.

Внимание к системе имен собственных, в частности антропонимов, определяется их особым положением как слов, развивающихся по законам языка, но помимо лексического компонента включающих также этнографический, исторический, социальный и культуроведческий аспекты информативности.

Имена собственные представляют интерес, с одной стороны, как объект научных исследований в различных областях знаний, с другой, – как проблема выбора имени для каждого конкретного человека.

Общеизвестно, что в составе современной системы антропонимов выделяются пять основных компонентов: 1) личное имя; 2) отчество; 3) фамилия; 4) прозвище; 5) псевдоним. Все названные антропонимы

генетически связаны друг с другом.

В своей работе мы исследовали мужские и женские имена, даваемые детям при рождении в г. Славянске Донецкой области в 2016 году.

Выбор имени для своего ребенка – важное и ответственное занятие. Учитывая, что мода на имена меняется стремительно, некоторые пары терзаются этим вопросом даже после выписки из роддома. Но бывают случаи, когда имя будущему ребенку выбрано чуть ли не с первых дней беременности. Какими же именами называли своих детей жители Славянска в 2016 году? Какие имена для нашего города являются редкостью, а какие – бьют рекорды популярности?

По информации от Отдела регистрации актов гражданского состояния Славянского районного отделения юстиции, за прошедший 2016 год в нашем городе родилось 1074 малыша, в Николаевке – 103 и в Святогорске – 18.

Наиболее востребованными в 2016 году были следующие имена для девочек:

- *Анастасия*. Имя *Анастасия* русское, православное, католическое, греческое. Женская форма мужского имени *Анастасий*. В переводе с греческого языка означает «возвращение к жизни», «воскресение», «воскресшая», «возрожденная», «бессмертная». Народная русская форма – *Настасья*;

- *Алиса*. Имя *Алиса* имеет несколько версий происхождения. По первой версии, означает «благородная» (от германских корней «adal» – «благородный» и «heid» – «сословие»). По второй версии, это вариант произношения имени *Элиша*, а *Элина*, в свою очередь, сильно редуцированное произношение имени *Элизабет* (*Елизавета*). По третьей версии, произошло от латинского «alis», означающее «крылья», возможно, так называли своих детей родители, желающие, чтобы их дети многого добились в жизни;

- *Арина*. Имя *Арина* русское, славянское, православное, греческое. Имеет несколько версий происхождения. По самой распространенной версии, это устаревшая форма обращения к Ирине. В переводе с греческого языка означает «мир», «покой». По второй версии, это форма имени *Ярина*, образованного от имени главного славянского бога – Ярила. Но вполне возможно, что с появлением христианства на Руси имя стало отождествляться с именем *Ирина*, таким образом, имя *Ярина* стало формой имени *Ирина*. По третьей версии, имя *Арина* – это женская форма еврейского имени *Аарон*, означающего «высокий», «гора», «гора света», «учитель», «просвещенный». По четвертой версии, имя *Арина* – это имя тракийской (фракийской) богини солнечного света в Болгарии;

- *Анна*. Имя *Анна* русское, еврейское, украинское, православное,



католическое. С иврита переводится как «храбрость», «сила», «благодать». В христианстве Анна – мать Богородицы, бабушка Иисуса Христа (богопраматерь), жена святого Иоакима, родившая дочь чудесным образом после долгих лет бездетного брака. Поэтому также это имя переводят как «милость божья»;

• *Виктория*. Имя *Виктория* русское, православное, католическое, греческое. Произошло от латинского слова «Victoria», означающего «победа». В римской мифологии Виктория – богиня победы – соответствует греческой богине победы Nike, поэтому аналогом имени *Виктория* является имя *Ника*;

• *Дарья*. Имя *Дарья* русское, православное, католическое. Имеет несколько вариантов происхождения. По первой версии, это женский вариант мужского древнеперсидского имени *Дарий*, которое произошло от греческого *Дарейос*. В греческом языке это имя стало транскрипцией персидского мужского имени *Дарайавауша*, означающее «владелец блага», иногда переводят как «победитель». По второй версии, имеет славянские корни, является современной формой славянских имен *Дарёна*, *Дарина*, родственным именем для имен *Даролюба* и *Даромила*, поэтому значение близко к понятию «дар» – «подарок», «дарованная»;

• *Елизавета*. Имя *Елизавета* русское, еврейское, английское, православное, католическое. Имеет древнееврейское происхождение и в переводе буквально означает «Бог мой – клятва», «почитающая Бога», «заклинающая Богом». На иврите это имя звучит как *Элишева*. В Западной Европе также есть имя *Изабелла* (*Изабель*, *Исабель*), которое является формой средневекового провансальского имени *Елизавета* (Isabeu). Эти имена считались королевскими и были распространены среди высших кругов общества. *Элиза*, *Лиза*, *Луиза*, *Вета* – это краткие формы имени *Елизавета*, но в последнее время они стали самостоятельными именами;

• *Ева*. Имя *Ева* еврейское, православное, католическое, иудейское. Имя *Ева* – имя прародительницы всего человечества. Происходит от древнееврейского имени *Хава*, означающего «дающая жизнь», «жизнь». В современном контексте его можно перевести как «живая», «подвижная», «озорная»;

• *Кира*. Имя *Кира* русское, православное, католическое, греческое. Имя *Кира* имеет несколько версий происхождения. По одной из них, имя *Кира* произошло от греческого имени *Кирия*, являющегося женской формой мужского имени *Кирос*, которые переводятся как «повелитель», «госпожа» («господин»), «владыка». По второй версии, имя *Кира* имеет персидские корни, происходит от «*khur*» или же от мужского имени *Куруш* и означает либо «солнце», либо в переносном смысле «дальновидный», близкое по значению к «луч света». Также имя *Кира* – это женское парное имя мужскому имени *Кир*;

• *Мария*. Имя *Мария* русское, еврейское, православное, католическое, иудейское. Имеет древнееврейское происхождение, варианты значения – «горькая», «желанная», «безмятежная». Имя *Мария* – самое распространенное имя в мире, потому что именно так зовут мать Иисуса;

• *Милана*. Имя *Милана* русское, славянское. Имеет славянское происхождение, образовано от корня «мил», от которого также образованы и многие другие, как женские (*Мила*, *Милена*, *Милица*, *Милослава*), так и мужские славянские имена (*Милан*, *Милад*, *Мил*, *Микула*). Также поэтому имя *Милана* можно считать женской формой мужского имени *Милан*;

• *Полина*. Имя *Полина* русское, православное, католическое. Имеет несколько версий происхождения. Первая из них – самая распространенная – имя *Полина* произошло от имени древнегреческого бога солнца Аполлона и означает «солнечная» или же «посвященная Аполлону». Существуют варианты перевода – «освобожденная» или же «освобождающая». В этом случае, *Полина* – это одна из форм имени *Аполлинария*, которое в русском народе получило наибольшее распространение, по сравнению с полным именем, за счет более красивого и лаконичного звучания, а также из-за легкости произношения для русских людей. Вторая версия – имя *Полина* французского происхождения, от мужского имени *Поль*, что переводится с латинского языка как «маленький», «малыш»;

• *София*. Имя *Софья* русское, православное, католическое, греческое. В переводе с древнегреческого языка означает «мудрость», «премудрость», «мудрая». Существует вариант перевода «разумность», «наука».

Для мальчиков наиболее востребованными в 2016 году были следующие имена:

• *Александр*. Имя *Александр* русское, православное, католическое, греческое. В переводе с греческого языка означает «защитник», «оберегающий муж», «мужчина», «человек»;

• *Артём*. Имя *Артём* русское, православное, католическое, греческое. В переводе с греческого языка означает «невредимый», «безупречного здоровья». По другой версии – «посвященный Артемиде». Происходит от греческого имени *Артемий*, из имени богини Артемиды;

• *Даниил* (*Данило*). Имя *Даниил* библейского происхождения, образовано от *Даниэль*. Это имя носил пророк Даниил, который является единственным носителем этого имени в Библии. Имя *Даниил* буквально переводится как «судья мой Бог», «Бог мой судья», «Бог есть судья». Исходное древнееврейское имя «Даниэль» – двухосновное: «дан» (судья) и «эль» или «эель» (Бог); поэтому и допускает множественность трактовок. Чаще всего имя переводят как «судья», «справедливый человек», «Божий

суд»;

• *Дмитрий*. Имя *Дмитрий* русское, православное, католическое, греческое, означающее «посвящённый богине Деметре». Деметра – древнегреческая богиня земли и плодородия, поэтому имени *Дмитрий* часто дают значение «земледелец»;

• *Иван*. Имя *Иван* русское, православное. Происходит от древнеиудейского *Иоанн* и в переводе означает «помилованный Богом»;

• *Максим*. Имя *Максим* русское, православное, католическое. Имеет латинское происхождение и в переводе означает «величайший». Происходит от римского когномена (личного или родового прозвища) *Maximus*;

• *Матвей*. Имя *Матвей* русское, еврейское, православное, иудейское. В переводе означает «дарованный Богом», варианты трактовки – «человек Бога», «дар Бога». Матвей – это современное звучание имени *Матфей (Матфий)*;

• *Никита*. Имя *Никита* русское, православное, католическое, греческое. В переводе с греческого языка означает «победитель»;

• *Алексей*. Имя *Алексей* русское, православное, греческое. В переводе с древнегреческого языка означает «защитник», «оберегающий»;

• *Ярослав*. Имя *Ярослав* славянского происхождения. Означает «яркий», «сильный», «славный своей жизненной силой».

Редкими именами для г. Славянска–2016 стали следующие женские имена, данные при рождении детям: *Бажана* («святая», «желанная», «милая»), *Белла* («красавица», «прекрасная»), *Валенсия* («сильная»), *Вера* («вера», «служение богу»), *Жозефина* («Яхве воздаст»), *Зоя* («жизнь»), *Лия* («грациозная»), *Николь* («победительница народов»), *Снежанна* («снежная», «Снегурочка»), *Ольга* («святая», «священная», «светлая», «ясная», «мудрая», «роковая»), *Соломия* («светлая»), *Стефания* («венец», «диадема»), *Тина* («сильная», «здоровая»), *Эмилия* («старательная», «крепкая», «сильная»), *Эльза* («почитающая Бога»).

Среди мальчиков малораспространенными оказались такие онимы: *Авель* («дыхание»), *Арнольд* («орлиная сила»), *Захар* («Господь вспомнил»), *Савелий* («тяжкий, непосильный труд»), *Себастьян* («высокопочтимый», «священный»), *Семен* («слушающий», «услышанный Богом»), *Серафим* («огненный ангел»), *Эльдар* («огненный воин», «воин огня»), *Эммануил* («с нами Бог»), *Эрик* («честный», «могущественный»), *Ян* («милость Божья»).

Анализ собранного материала и сравнение его с соответствующими антропонимическими данными, зафиксированными на рубеже XX–XXI веков, позволил выявить *основные тенденции и пути развития антропонимической системы* (при анализе учитывались данные социологических исследований и других регионов Украины):

- личные имена, отчества, фамилии людей, безусловно, являются частью лексико-семантической системы, функционируют в её рамках и одновременно *весьма чутко реагируют на любые изменения, происходящие в обществе*;

- отмечается активизация, «возрождение» исконных славянских антропооснов; кстати, это тенденция подтверждается и данными анкетирования современных студентов и школьников, которые показали, что особую привлекательность (и частотность) в настоящее время приобретают такие личные имена, как *Аким, Богдан, Всеволод, Станислав, Ярослава* и др., которые были редкими несколько десятилетий назад. Их появление обусловлено повышенным интересом к самобытной культуре славян в последнее время, а также стремлением носителей языка подчеркнуть свою принадлежность к славянскому этносу;

- наблюдается обращение к редким, «забытым» именам; Тимофей, Фёкла, Лада, которые появляются прежде всего в результате стремления выделить свое имя, сделать его запоминающимся, уникальным;

- фиксируется пополнение антропонимической системы новыми элементами, созданными под влиянием иноязычных антропонимических систем (прежде всего, американской и западноевропейской); это особенно проявляется среди прозвищных наименований: *Ден – Денис, Ник – Никита, Дан – Даниил, Алекс – Александр, Мэри – Мария, Кэт – Екатерина* и т. п.;

- востребованными в последнее время становятся также библейские, мифические или исторические имена (*Аврора, Афина, Ариадна, Юнона, Даяна, Даная, Деметра, Венера, Вирсавия, Клеопатра, Ева, Адам, Авраам, Елезар, Дионис, Дарий, Лука, Матвей, Аскольд, Нестор, Амур, Серафим, Максимус, Рафаэль, Платон, Тамерлан, Меркурий* и др.);

- сохраняется тенденция выбора, мягко говоря, странных, необычных, [как тут не вспомнить имена типа *Пофистал* (Победитель фашизма Иосиф Сталин), *Урюркос* (Ура, Юра в космосе!), *Ивис* (И. В. Сталин), *Изиль* (исполнитель заветов Ильича), *Статор* (Сталин торжествует) и др.], удивительных имен.

Многие из таких онимов, которые регистрировались, являются редкими не только в Украине, но и в мире: *Домысла, Далья, Олианна, Влоята, Салина, Патрина, Алегра, Киприада, Черано, Боцан, Софра, Леайда, Лери, Эджи, Камо, Вели, Руди, Айва, Лалиджан, Хрусталина, Русалина, Антос, Хризон, Гдан, Золушка, Рассвет, Луна, Цветочек, Океана, Солнышко, Радуга, Дельфин и Дельфина, Вишня.*

Ещё примеры удивительных имен, которыми называли новорожденных детей в Украине в 2016 году: женские имена *Азимаой, Султанпаша* и мужские имена *Виват, Ейлей, Йосеф-Северьян, Северин-Илларион, Мартин-Лютер и Добрыня-Никитич.*

Вот один их комментариев родителей, записанный со слов регистратора РАГС: «Мы назвали сына Джоном, хотя многие знакомые нас не поняли. Но это очень хорошее имя, в переводе с иврита означает «будет помилован». Мы изучили нумерологию и значение этого имени. Джоном, как правило, сопутствует успех, они материально обеспечены, у них крепкое здоровье. Несколько американских президентов носили это имя, а также – наш любимый Джон Леннон из Beatles»;

• сохраняется тенденция выбора для ребенка «патриотического» имени, вспомним, хотя бы имя девочки *Украина* (Киев, 2014) и др.; появился *Айдар* – сотрудница РАГС вспоминает, что его родители выглядели весьма патриотично (г. Днепр).

Представляется, что названные и др. тенденции определяют основное развитие антропонимической системы, которая в настоящее время, несмотря на относительную устойчивость, подвергается существенным трансформациям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бондалетов В. Д. Русская ономастика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В. Д. Бондалетов. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Горбаневский М. В. Ономастика – особая лингвистическая наука / М. В. Горбаневский. – М. : Знание, 1989. – 123 с.
3. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Подольская Н. В. – М. : Наука, 1978. – 198 с.
4. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1973. – 366 с.

*Руденко М. Ю.*

#### ДОСЛІДЖЕННЯ СЛЕНГУ В МОВОЗНАВСТВІ ХІХ ст.

**Науковий керівник –**

доктор філол. наук, професор **В. А. Глущенко**

У 1889 р. дослідники англійської нестандартної лексики А. Барер і Ч. Г. Леланд відмітили, що діалект, який називався сленгом, існував століття, як в Англії, так і у Франції [3, с. 92]. Первісно сленг використовувався в середовищі злочинного світу, на кінець ХVІІІ ст. поширився за його межами [8, р. VII].

Головним підсумком ХVІІІ ст. у вивченні сленгу став словник Ф. Гроуза «A Classical Dictionary of the Vulgar Tongue» (1785). На кінець ХVІІІ – початок ХІХ ст. цей словник став головним довідковим посібником з англійського сленгу, від якого відштовхувалися укладачі словників сленгу в першій половині ХІХ ст. [1, с. 47 – 48].

У ХІХ ст. англійська нестандартна лексика продовжує знаходити відображення в списках, глосаріях і словниках нелітературного, стилістично зниженого, некодифікованого вокабуляра [4, с. 5].

Серед найбільш помітних у словниковому плані, відвертих і менш відвертих компіляцій, а також перероблених перевидань словника Ф. Гроуза в ХІХ ст. можна назвати такі зібрання англійського сленгу і кенту: анонімний словник «Gradus ad Cantabrigiam» (1803, 1824), словник Дж. Ендрюса (1809), анонімний словник «Lexicon Balatronicum» (1811), анонімний словник «Bang-Up Dictionary» (1812), глосарій в мемуарах Дж. Г. Во (1819), анонімний словник «The Flash Dictionary» (1821), зібрання сленгу і кенту і словник П. Ігана (1818 – 1824, 1823), словник Джона Беддока («John Bee») «Slang» (1823), словник Дж. Кента (1835), словник Д. Анлікуса (1857, 1859), словник Дж. Метсела (1859) [4, с. 138 – 139, 252].

За свідченням І. Р. Гальперіна (1956), словник кенту і сленгу Дж. Ендрюса (1809) є однією з перших лексикографічних праць, в якій використовується термін *сленг*.

Продовженням тих лексикографічних зразків реєстрації англійського лексичного субстандарту, які були закладені в словнику Ф. Гроуза (1785), О. В. Смирнова (1986) називає словник Дж. К. Хоттена (1859) «The slang dictionary» [4, с. 11]. Розвиваючи свої погляди на кент і сленг, Дж. К. Хоттен значно просунувся вперед по відношенню до Ф. Гроуза в розумінні сленгу і суміжних форм в таких аспектах: в диференціації сленгу в історичному і родовидовому аспектах; в поясненні способів утворення сленгізмів в плані вимови і семантики; у віднесенні до сленгу інтенсифікаторів і богохульств; у приведенні деяких синонімічних рядів у сфері сленгу [3, с. 89 – 90].

Декілька ширше, ніж Дж. К. Хоттен, розумів термін *сленг* німецький дослідник Г. Бауман (1887), бо він включав до сленгу *кокні* і т. з. *римований сленг* [5, с. 32 – 33].

Наприкінці ХІХ ст. починають видаватися соціолексикографічно більш досконалі фундаментальні словники: словник А. Барера – Ч. Г. Леланда (1889 – 1890), словник Дж. С. Фармера – У. Е. Хенлі (1890 – 1904), перший значний за об'ємом і матеріалом словник американського лексичного субстандарту Дж. Мейтленда (1891) [4, с. 12, 117].

У своєму словнику «A dictionary of slang, jargon, and cant, embracing English, American, and Anglo-Indian slang, Pidgin English, tinkers' jargon and other irregular phraseology» (1889 – 1890) А. Барер і Ч. Г. Леланд підкреслили стародавність таких явищ, як кент і сленг, невирішеність проблеми термінологічного позначення цих вокабуляріїв; показали постійне оновлення цих лексиконів із різних джерел, широке функціонування у всіх класах суспільства і сферах людської діяльності; появу наприкінці ХVІІІ – на початку ХІХ ст. «загального сленгу», який вперше в лексикографії було позначено авторами терміном «general slang»; джерела поповнення загального сленгу [3, с. 97 – 98, 160].

У 1890–1904 рр. вийшло семитомне видання словника Дж. С. Фармера і У. Е. Хенлі «Slang and its Analogues». Поряд з практичною цінністю словника, треба відмітити, що автори не знайшли і не змогли сформулювати самі таке визначення сленгу, яке охоплювало б весь зареєстрований у словнику матеріал [3, с. 98 – 99].

З праць, в яких розкрито англомовний лексичний субстандарт на американському ґрунті, треба виділити опублікований у 1859 р. Дж. Метселом словник жаргону «Таємна мова злочинців» «Vocabulum», який включає в себе три великих компоненти: 1) основний словник, 2) тексти на кенті і сленгу і 3) додаткові словники [4, с. 225 – 226].

Уже в ХІХ ст. сформувалось переконання в циганській етимології терміна *сленг* [6, р. 52 – 53], яке протрималось майже до кінця ХІХ ст. [5, с. 30]. Дж. К. Хоттен указує на численні спроби дати іншу етимологію терміна *сленг*, маючи на увазі, наприклад, версію Дж. Бі, який стверджував, що термін *сленг* утворився від слова *slang* наручники, які носили в'язні [6, р. 51, цит. за: 5, с. 30].

Наприкінці ХVІІІ – у ХІХ ст. одним з проблемних було питання щодо розмежування сленгу і кенту. Дж. К. Хоттен, на відміну від Ф. Гроуза, розділяє терміни сленг і кент [6, цит. за: 5, с. 30]. Також розрізняють сленг і кент Г. Бауман (1887), Дж. С. Фармер і У. Е. Хенлі (1890 – 1904) [5, с. 45 – 46].

Дж. К. Хоттен досить тонко підмітив різницю між сучасним йому і більш раннім характером сленгу, відмітив, що старий англійський сленг був грубіше і більш вульгарний. Сучасний сленг, на думку Дж. К. Хоттена, це – мова вуличного гумору, який використовується в різних життєвих ситуаціях [6, р. 45, цит. за: 5, с. 32].

Зміну думки, відношення до сленгу з часом ми бачимо і на інших прикладах. У ХІХ ст. домінувала думка, виражена в словнику Уебстера 1828 року: «сленг – це низька, вульгарна, беззмістовна мова». На протязі століття це визначення з незначними змінами повторювалось у більшості словників. Наприкінці ХІХ ст. позначився новий підхід до цього явища. У «Chamber's Cyclopedia» (1893) відмічається: «сленг – це будь-який вид шібболету, що вказує на соціальний клас» [1, с. 26]

Одне з перших визначень поняття *slang* надано в другому виданні словника Д. Анґлікуса (1859), де під сленгом розуміються, по-перше, технічні вирази, що описують фізичну статуру людей, їх традиції, узи єдності і братерства, студентські терміни, політичні прізвиська, спеціальні вирази, що торкаються ремесла або професії. По-друге, в більш загальному розумінні, – це вирази, в яких використовуються приклади з комічної літератури, смішні висловлювання, що застосовуються жартома. Подібні вирази, як правило, не використовуються при серйозній розмові, в документах [4, с. 219].

Дж. К. Хоттен описував сленг як мову вуличного гумору, безпутного, піднесеного і низького життя [6, р. 44]; як низьку, вульгарну, волаючу, усну мову, зв'язану з обманом, зловживанням, лихослів'ям [6, р. 217].

Аналізуючи розуміння сленгу наприкінці ХІХ ст. треба визнати, що на момент укладання словника Дж. С. Фармера і У. Е. Хенлі (1890 – 1904) «Slang and its Analogues» в англійській лексикографії не було загальноприйнятої дефініції поняття *сленг*, яка враховувала б усі ознаки сленгізмів, що відрізняють їх як від літературної мови, так і від нелітературних його різновидів – діалектизмів, технічних форм (професіоналізмів) і колоквиалізмів, бо межі сленгу в словниковому складі англійської мови дуже нечіткі і рухомі [3, с. 100].

В англійській мові одну з перших класифікацій сленгу здійснив Дж. К. Хоттен (1859), тим самим зробивши крок уперед порівняно з Ф. Гроузом. Він виділив сленг різних професій, занять і груп (не називаючи його спеціальним сленгом) [4, с. 255]. Серед інших лінгвіст виділив сленг вищих класів, парламентський, військовий, релігійний, театральний, університетський, юридичний та ін. [3, с. 88 – 89; 4, с. 124 – 125]. Також Дж. К. Хоттен виділив сленг усіх шарів суспільства (не називаючи його загальним сленгом) [3, с. 89; 4, с. 255].

Г. Бауман (1887) у сфері сленгу, по його відношенню до класів суспільства, виділяє «низький сленг» і «високий сленг» [3, с. 90, 159]. А. Барер і Ч. Г. Леланд (1889 – 1890) виділяють «загальний сленг», позначаючи його терміном «general slang»; підкреслюють, що кожна професія або заняття мають свою «мову» [3, с. 96, 98]. Брендер Месью (1893) поділяє сленг на чотири широких класи, зовсім різних за походженням і з дуже мінливими цінностями: два низьких і два високих [7, р. 309 – 310].

Сленг відзначається мінливістю, рухливістю. Дж. К. Хоттен (1860) характеризує його як «скороминучу мову» [2, с. 50]. Г. Бауман (1887) вважає, що сленг змінюється з кожним новим поколінням, набуваючи нові форми і звичаї [3, с. 90–91]. У той же час, У. Д. Уїтні звертає увагу на сленгові вирази, які закріплюються в мові надовго: «Как твои делишки?», «Смилуйтесь!», «Такова жизнь» [7, р. 308]. А. Барер і Ч. Г. Леланд (1889 – 1890) підкреслюють, що навіть з наявних небагатьох ранніх сленгізмів жоден не було втрачено до цього часу [3, с. 92].

А. Барер і Ч. Г. Леланд (1889 – 1890) розглядають сленг як умовну мову. На їх думку, *сленг* – це «умовна мова з багатьма діалектами, котрі, як правило, незрозумілі стороннім». І далі відмічають: «За своєю природою сленг і кент – це умовні і метафоричні або переносні утворення» [3, с. 96].

Лексикографи ХІХ ст. зробили свій внесок в дослідження словотворення в сленгу. Г. Бауман (1887) роз'яснює незрозумілі способи утворення новоутворень, найбільш «улюбленими» з яких є: а) метатеза,



б) зворотне перевертання слів, в) «центральный сленг», г) «римований сленг», д) перестановка початкових букв в двох словах у словосполученні або в складному слові, е) народна етимологія, є) усічення, ж) зразки «тарабарщини» (тут зворотний сленг і усічення) [3, с. 91].

А. Барер і Ч. Г. Леланд (1889 – 1890) вказують на характерні для англійського сленгу ХІХ ст. і попередніх періодів запозичення з іноземних мов [3, с. 93 – 95, 98, 160].

Дослідники сленгу Дж. Анлікус (1857, 1859), Дж. К. Хоттен (1859) відмічають серед способів утворення новоутворень сленгу в ХІХ ст. середній «центральный сленг», «римований сленг», зворотний сленг [5, с. 58; 4, с. 234].

Отже, дослідники сленгу в ХІХ ст. виявилися по суті першовідкривачами у вивченні цього мовного феномену, зробивши цілий ряд нових відкриттів і висновків. Водночас вони не змогли дати відповіді на багато питань, що торкаються сленгу; ряд з них тільки позначили. Безсумнівним є, що зусилля вчених у ХІХ ст. заклали основу для поглибленого вивчення сленгу в ХХ – ХХІ ст.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г. Р. Лексико-семантические особенности специального сленга : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Г. Р. Андреева. – М., 2004. – 177 с.
2. Липатов А. Т. Сленг как проблема социолектики : [монография] / А. Т. Липатов. – М. : Элпис, 2010. – 318 с.
3. Рябичкина Г. В. Проблемы субстандартной лексикографии английского и русского языков: теоретический и прикладной аспекты : дис. ... доктора филол. наук : 10.02.20 / Г. В. Рябичкина. – Пятигорск, 2009а. – 503 с.
4. Рябичкина Г. В. Английская субстандартная лексикография (середина ХVІ в. – середина ХІХ в.) : [монография] / Г. В. Рябичкина. – Астрахань : Издательский дом Астраханский университет, 2009б. – 274 с.
5. Хомяков В. А. Введение в изучение слэнга – основного компонента английского просторечия / В. А. Хомяков. – Вологда : Вологодский гос-й пед-й ин-т, 1971. – 104 с.
6. Hotten J. C. A dictionary of modern slang, cant and vulgar words, used at the present day in the streets of London / J. C. Hotten. – L. : John Camden Hotten, Piccadilly, 1860. – 300 p.
7. Partridge E. Usage and Abusage: A Guide to Good English / E. Partridge. – Penguin Books, 1999. – 401 p.
8. Spears R. A. Slang and euphemism / R. A. Spears. – N. Y. : Jonathan David Publishers, Inc. Middle Village, 1981. – XXVIII, 448 p.

*Рябініна І. М., Жуманова О. О.*

### **ЕРГОНІМІЯ м. СЛОВ'ЯНСЬКА З ТОЧКИ ЗОРУ ФОРМАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ**

Ергоніми являють собою специфічний пласт власних назв, оскільки це явище не тільки мовне, а й також соціально-економічне. Розглядаючи ергоніми м. Слов'янська з точки зору формальних особливостей, ми

виділили такі групи номінацій: з точки зору графічних, орфографічних/пунктуаційних, фонетичних, словотворчих та граматичних особливостей. Кожна з цих груп має свої підгрупи. (Ергоніми, класифіковані нами, але не зазначені в назвах м. Слов'янська, ми позначали умовним скороченням н. п. – не присутні).

1. Номінації з точки зору графічних особливостей.

1.1. Із використанням буквених засобів.

Літерні ергоніми – назви, що позначаються на письмі засобами алфавіту.

1.1.1. Кириличні.

1.1.1.1. Із використанням сучасних кириличних засобів: **Вікторія, Золоте кільце; Мерсі**. Група неоднорідна: сюди входять як власне українські, так і запозичені назви, а також неологізми.

1.1.1.2. Із використанням застарілих кириличних засобів: **АдміралЪ**.

1.1.2. Некириличні: **Barrel, Palermo, Carand'ache, Virgo, Beauty hall, Veta, Shock, Lucky, Taler, Tanabata, Cabaret Moulen Rouge, Ria Pizza, Marrakesh**.

1.1.3. Комбіновані літерні.

1.1.3.1. Зі змішуванням кириличних і некириличних засобів: Спортхолл (н.п.).

1.1.3.2. Із використанням основ з різним написанням: **КофеNET**.

Розрізняємо два види комбінованих найменувань в силу їхніх функціональних розбіжностей: вживання окремих некириличних символів у першому випадку пояснюється прагненням номінаторів привернути увагу до своєї комерційної організації (функція виділення); вживання іншомовної основи аналогічно використанню термінологічних одиниць типу ЛТД, трейд, старий і т.п. у волюнтаристичній функції. Досить важливим є грамотне використання в номінаціях засобів такого типу, оскільки в іншому випадку може виникнути двозначність сприйняття, пор. КарраWella, де виникає омонімія українського «р» і латинського «г» в курсивному написанні.

1.2. Із використанням небуквених засобів.

До небуквених ергонімів віднесено назви, що позначаються на письмі засобами різних символічних систем, виключаючи алфавітні.

1.3. Із використанням комбінованих графічних засобів.

Усі такі одиниці в основі своїй є літерними.

1.3.1. Із використанням знаків пунктуації, у тому числі з галузі інформаційних технологій (відповідають лексемам і лексичним сполученням): **Декор&Сервіс**.

1.3.2. Із використанням діакритичних засобів, зазвичай апострофа (відповідають лексемам): Кис'с, Лис'А (н.п.).

1.3.3. Із використанням цифр (відповідають лексемам,

словосполученням, а також хімічним формулам): **1000 дрібниць, 8-й магазин, H2O.**

2. Номінації з точки зору орфографічних/пунктуаційних особливостей.

2.1. Без особливостей орфографії та пунктуації (абсолютна більшість сучасних ергонімів).

2.2. Із порушенням норм орфографії та пунктуації: Ешка!, Кувыр.сом (н.п.).

3. Номінації з точки зору фонетичних особливостей.

3.1. Не мають специфічних фонетичних особливостей (абсолютна більшість сучасних ергонімів).

3.2. На основі співзвучної лексики (парономазія): Кувыр.сом (пор. кувыркoм) (н.п.).

3.3. Ритмічно організовані: ДомаДом, МоДаМо (н.п.).

3.4. Включають елементи, що римуються: **Усадьба для свадьбы.**

4. Номінації з точки зору словотворчих особливостей.

4.1. Непохідні.

Під непохідними ергонімами мають на увазі лексеми, що увійшли до ергонімії без змін, у тому числі похідні з точки зору сучасної української мови, самостійні службові морфеми яких не несуть функціонального навантаження: **Фонтан, Космос, Їжачок.**

4.2. Похідні.

Під похідними ергонімами маємо на увазі лексеми, що увійшли до ергонімії з використанням різних словотворчих засобів або похідні з точки зору сучасної української мови, самостійні службові морфеми, що несуть функціональне навантаження: **Клякса** (магазин канцелярії).

4.2.1. Утворені префіксальним способом: **proStor, ПроКофій.**

Переважно це іноземні префікси, призначені вказувати на перевагу організації та її послуг, товарів тощо над конкурентними (супер-), на професіоналізм організацій (Pro-), на значну порівняно з конкурентними організаціями кількість товарів і послуг (мульти-), на закордонне виробництво товарів (інтер-).

4.2.2. Утворені суфіксальним способом: **Мобілочка, Їжачок.**

Характерне використання зменшувально-пестливих, розмовних суфіксів (у наведених прикладах – для актуалізації понять «затишок», «подомашньому», «свій» тощо), а також суфіксів -іст, -щик при вказівці на об'єкт або на суб'єкт пропонованих послуг і товарів. Іншомовні суфікси використовуються досить рідко.

4.2.3. Утворені способом складання основ, у тому числі шляхом нанизування основ за зразком аналітичних мов (складні ергоніми): **Рыболов.**

4.2.4. Утворені морфолого-синтаксичним способом: Ешка!

(дієслово в

наказовому способі при злитому написанні використовується в ролі іменника) (н.п.).

4.2.5. Утворені способом усічення основи: Mod Shmot (із модные шмотки) (н.п.).

4.2.6. Утворені способом абрєвіації (складноскорочені ергоніми).

4.2.6.1. Абрєвіатури ініціального типу: **АТБ** (АгроТехБізнес).

4.2.6.2. Абрєвіатури, утворені злиттям початкової частини лексеми та цілого слова: Стройекспертиза (із строительная экспертиза) (н.п.).

4.2.6.3. Абрєвіатури, утворені злиттям довільних частин слів («Слова-гаманці» в термінології Л. Керолла): Позитроника (із позитрон, електроніка, позитивний) (н.п.).

4.2.7. Комбіновані похідні: Автоцентр МАЗ (н.п.).

4.3. Комбіновані словотвірні: Лукойл-Пермнефть (перше з ініціального перерахування місця народження нафти – Логнепас, Уренгой, Когалим й англ. ойл «нафта»; друге з пермська нафта) (н.п.).

5. Номінації з точки зору граматичних особливостей.

5.1. Однослівні.

5.1.1. З точки зору частиномовної приналежності.

5.1.1.1. Субстантиви: **Оптика**.

5.1.1.2. Дієслова: Хочу (н.п.). Можуть виступати в різних формах, але зазвичай або в наказовому способі, або в значенні волевиявлення.

5.1.1.3. Атрибутиви: **Ярмарковий**. Зазвичай такі одиниці виступають в поєднанні з термінологічним елементом типу торговий центр, магазин тощо.

5.1.1.4. Прислівники: Хорошо (н.п.).

5.1.1.5. Числівники: Сім (н.п.).

5.1.1.6. Займенники: Я, Твій (н.п.).

5.1.2. Із точки зору граматичної форми.

5.1.2.1. У початковій формі (абсолютна більшість приміських онімів).

5.1.2.2. Не в початковій формі: Для Вас, Хочу (н.п.).

5.2. Словосполучення.

5.2.1. Прості словосполучення.

5.2.1.1. Побудовані за типом узгодження: **Кам'яна квітка, Червона шапочка, Рибацький світ**.

5.2.1.2. Побудовані за типом керування: **Будинок злата**.

Ергоніми, побудовані за типом примикання, не представлені в досліджуваному матеріалі.

5.2.2. Складні словосполучення: Світ домашньої техніки, Центр фасадного будівництва (н.п.).

5.3. Пропозиції: Покорим висоту вместе (н.п.).

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Белей О. О. Сучасна українська ергономія: Власні назви підприємств Закарпаття / О. Белей. – Ужгород: [б. в.], 1999. – 112 с.
2. Боброва М. В. Принципы образования современных эргонимов г. Перми [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-obrazovaniya-sovremennyh-ergonimov-g-permi> – Заголовок з екрану.
3. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти / М. П. Кочерган. – К., 2008. – С. 198–205.

*Рябініна І. М., Ковальов Р. Д.*

### **ЗАПОЗИЧЕННЯ МУЗИЧНИХ ТЕРМІНІВ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ МОВІ**

Сучасна українська музична термінологія містить велику кількість окремих слів і словосполучень, що називають різноманітні предмети і явища, пов'язані з цим видом мистецтва. За нашими підрахунками, вона налічує понад п'ять тисяч одиниць, із яких лише незначна частина подана й пояснена в словниках. Визначити межі музичної термінології та назвати точну кількість термінів важко, оскільки фахові слова створювалися різними народами світу й формувалися протягом багатьох віків. Тому в українській музичній терміносистемі маємо назви з різних історичних епох і значну кількість запозичень. Музична термінологія української мови – це терміносистема, ядро якої складають музичні терміни – слова або словосполучення, які співвідносяться з музичними поняттями, мають наукові визначення й вступають у системні відношення з іншими подібними одиницями мови, утворюючи разом з ними особливу систему – термінологію.

Мета дослідження – з'ясувати основні джерела поповнення української музичної термінології на етапах зародження, становлення й розвитку.

Сучасна українська музична термінологія як система не є закритою, вона постійно поповнюється словами на позначення нових реалій музичного життя. Деякі її терміни переходять у розряд історизмів. Встановити межі музичної термінології та назвати навіть відносно точну кількість термінів доволі важко, оскільки їхнє творення й функціонування – живий процес.

Українська музична термінологія становить сформовану підсистему літературної мови, яка репрезентує відповідну систему понять і характеризується добре розвинутою лексико-семантичною організацією. У межах музичного термінологічного поля спостерігаємо системність термінів, що виявляється в закономірних явищах гіперо-гіпонімії, синонімії, антонімії, полісемії, омонімії, паронімії.

Музика є предметом дослідження різних галузей: інструментознавства, хорознавства, поліфонії, ритміки, гармонії та ін. Кожне з них використовує певні терміни, властиві тільки їй або спільні для різних музичних дисциплін. Відповідно до семантики термінів та їхнього функціонального призначення виділяються тематичні групи музичних термінів. Назвемо окремі з них:

1. Музичні інструменти та їхні деталі: *альт, арфа, бандура, бубон, дримба, кобза, дека, кілок, клавіша, струна, шийка, язичок.*

2. Професії, спеціальності, амплуа: *акомпаніатор, акордеоніст, бандурист, басист, віртуоз, гітарист, кобзар, органіст, скрипаль, хорист.*

3. Назви співацьких голосів та їхніх регістрів: *альт, баритон, бас, дискант, драматичний тенор, колоратурне сопрано, ліричний тенор, фальцет.*

4. Назви музичних колективів та їхніх груп: *ансамбль, дует, джаз-оркестр, капела, оркестр, троїсті музики, тріо.*

5. Назви дій, процесів праці в галузі музикування: *акомпанімент, акомпанування, гармонізація, голосоведення, детонування, інтонування, проба.*

6. Назви видів, жанрів, різних галузей музики: *бар карела, веснянка, гімн, інтермецо, колискова, романс.*

7. Назви окремих музичних творів і їхніх складових частин: *гопак, дума, ораторія, попури, речитатив, сюїта.*

8. Назви музичних форм та їхніх елементів: *варіації, головна партія, мелодія, каданс, лейтмотив, реприза.*

9. Терміни нотного письма: *альтовий ключ, діез, ліга, скрипковий ключ, хвостик, ціла нота.*

У процесі формування української музичної термінології в її складі відбуваються такі зміни:

1) виходять з активного вжитку: а) музичні терміни, які сприймають у наш час як історизми (*авлос, зінґіпіль, знамено, лірник*), б) архаїчні назви (*ес, піканда, чвертка в'язаная*), в) терміни-синоніми, які вживали в певний період як назви одного поняття (*музика – мусикія, музика веселого тону – мажор*);

2) поповнюється склад музичної терміносистеми завдяки: а) дериваційним процесам (*інструментування, в'язка, мажорний тризвук*), б) залученню діалектних назв (*дуда, катеринник, космачанка*), в) використанню запозичених термінів (*рок-н-рол, свінг, фонограма*).

Особливо актуальною є проблема запозичення термінів. У процесі стандартизації та уніфікації музичної термінології постає питання: 1) доцільності надання переваги українським термінам, зокрема народним, і таким чином збалансування використання запозичених і національних номінацій (*варган* (гр.) – *дримба* (укр.)); 2) уникнення словотворчих

моделей, запозичених з російської мови, зокрема, віддієслівних іменників із суфіксом *-к-* (*аранжировка, оркестровка*), та їхньої послідовної заміни термінами з суфіксом *-н:* – (*аранжування, оркестрування*);<sup>3</sup> потреби перегляду та виправлення термінів, які потрапили в українську мову через російську, наприклад, рос. *хормейстер, хард-рок* – укр. *хормайстер, гард-рок*.

За походженням українська музична термінологія надзвичайно різноманітна. Це й власномовні терміни на зразок *гук, дуда, скрипниця, кувиця, цивиця*, і арабські слова *ребас* (смичковий інструмент перського походження), *кеманча* (кавказький смичковий інструмент), і грецька *китара* (давньогрецький щипковий інструмент, споріднений із лірою), і німецькі слова *трумштайт* (примітивний смичковий інструмент), *дрідель* (видозміна скрипки). Існує чимало запозичених музичних інструментів, назви яких вказують на генетичну приналежність терміна тій чи іншій мові: англійській – *віолет*, арабській – *лютня*, баскській – *бубон*, половецькій – *кобза*, турецькій – *барабан*, німецькій – *флейта* тощо.

На сучасному етапі розвитку музичної термінології спостерігаємо дві тенденції: використання неологізмів-запозичень (*геві-метал, гіт, диск-жокей*) та відродження давніх українських термінів (*дуда, підструнниця, призвук*).

Іншомовні терміни поділяємо на власне лексичні запозичення (*акорд* (італ.), *бекар* (фр.), *туш* (нім.), кальки (*багатоголосся* – гр. поліфонія, *ролі* – багато, *phone* – звук, голос) і напівкальки (*затакт* – нім. *Auftakt; auf* – за, *Takt* – такт). Виділяємо велику групу інтернаціоналізмів, до яких зараховуємо значну кількість термінів грецького (*гімн, канон*) та латинського (*інтонація, квінта*) походження. До інтернаціональної скарбниці музичної термінології належать також терміни, запозичені з таких мов: італійської (*аріозо, балада*), німецької (*балетмайстер, горн*), французької (*ансамбль, деташе*), іспанської (*кадриль, романс*), англійської (*джаз, геві-метал*).

Уживання діалектних назв у термінній функції – особливість музичної термінології. Назви народних музичних інструментів утворено такими способами: семантичним (*катеринка, корба, підкова*) і морфологічним: суфіксальним (*басівка, деркач, дудиця*) та суфіксально-префіксальним (*приструнник, підбородок*). Назви музикантів, які грають на народних інструментах, утворено переважно суфіксальним способом (*горній, гайдаш, трубайло*), інколи морфолого-синтаксичним (*басистий, органістий, цимбалістий*). Називання жанрів та окремих музичних творів здійснюється семантичним (*гарбуз, аркан, коло*), суфіксальним (*шумка, гаївка, триндичка*) й аналітичним (*гуцульський козачок, раковецький кручений*) способами творення. Для найменування нових наукових понять у царині музики сьогодні застосовують найпродуктивніші словотвірні моделі, одна з яких – входження народних назв.

Джерелами поповнення української музичної термінології є використання вторинної номінації (термінологізація або ретермінологізація), наявних у мові словотворчих моделей (морфологічний, морфолого-синтаксичний способи), словосполучень (аналітичний спосіб), запозичень з інших мов і діалектних назв. Процес найменування спеціальних музичних понять безпосередньо пов'язаний із мовною номінацією. Збагачення музичної термінології виходить за межі словотвору, оскільки у цій системі наявні аналітичні конструкції та запозичення. Творення української музичної термінології підпорядковується загальним словотворчим процесам мови.

Спосіб вторинної номінації характерний для раннього етапу формування музичної мікросистеми – більшість термінів, утворених цим способом, відома вже в XVIII ст. (*головка, колибка, стрибок*). Семантичний спосіб особливо продуктивний при найменуваннях народного музичного інструментарію різних регіонів України (*коза, міх, ребро*).

Морфологічний спосіб є одним із найбільших джерел збагачення української музичної термінології. Серед способів термінної деривації провідна роль належить суфіксації; менш характерними є префіксальний, творення за допомогою нульової морфеми та основоскладання.

Сучасна українська музична термінологія неоднорідна за своїм походженням. Значну її частину становлять терміни, запозичені з різних мов, проте основою є власне українські номінації. Негативним явищем в українській музичній термінології XX – XXI ст. є значний спад активності дериваційних процесів, що призводить до дисбалансу між термінотворенням та входженням запозичень. Позитивним процесом вважаємо міграцію діалектної лексики до периферії музичної терміносистеми. Завдяки введенню діалектизмів у термінологію зберігається її національний колорит, відбувається процес самоутвердження української культури.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Юцевич Ю. Музика. Словник-довідник / Ю. Юцевич. – Тернопіль : Богдан, 2003. – 352 с.
2. Юцевич Ю. Словник музичних термінів / Ю. Юцевич. – К. : Муз. Україна, 1971. – 142 с.

*Рябініна І. М., Кузьменко В. С.*

### **МЕТОДИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ДЕЯКИХ ГРУП ВЛАСНИХ НАЗВ. ТРАНСПОЗИЦІЯ. КАЛЬКУВАННЯ**

Зважаючи на значну кількість носіїв імені, власні назви опинились за межами сфери уваги багатьох тлумачних та двомовних словників, підручників, посібників для перекладача, хоча цій лексичній категорії властиві складні формальні, змістовні та асоціативні характеристики,



знання яких абсолютно необхідне людям у процесі подолання мовних та міжкультурних бар'єрів.

Найбільш актуальним питання про значення власних імен постає при міжкультурних і міжмовних контактах. Хоча здається, що власні імена легко перетинають міжмовні бар'єри, оскільки намагаються зберегти свою зовнішню форму й при використанні поза сферою «рідної» мови, проте інколи досить суттєвим елементам їхнього змісту буває набагато важче подолати такі бар'єри. А без збереження свого значення власні назви не можуть функціонувати в іншому мовному середовищі. Звідси – можливі проблеми непорозуміння й неточне сприйняття тексту, що містить імена.

На перший погляд може здаватися, що переклад власних назв не є особливо важким. Це зумовлено своєрідністю власних назв, які «по суті справи породжені не потребами пізнання, а міркуваннями зручності комунікації, особливостями мови». У сучасній лінгвістиці власні назви часто визначають як називні лексичні одиниці, й оскільки вони закріплюються за предметом в індивідуальному порядку, то повинні в принципі слугувати для позначення цього предмета в усіх мовних культурах та середовищах, у яких він вживається (згадується).

Особливість власних назв, на відміну від багатьох іноземних слів, полягає в тому, що при передачі їх іншою мовою вони в основному зберігають свою початкову звукову оболонку, – причина цього полягає в специфіці семантичної структури власної назви. При передачі власних назв важливо першочергово надати перевагу звуковій оболонці. Це відбувається тому, що вони позначають індивідуальні об'єкти безпосередньо, обминаючи ступінь уявлення або загальне поняття (референт). Отже, власні назви – це об'єкт міжмовного та міжкультурного запозичення, тому вони не перекладаються з однієї мови на іншу, а передаються.

Існують декілька способів передачі власних імен:

- транслітерація;
- транскрипція;
- транспозиція (принцип етимологічної відповідності);
- калькування.

Транспозиція – принцип етимологічної відповідності, який полягає в тому, що власні назви в різних мовах, які відрізняються за формою, не мають спільного лінгвістичного походження, використовуються для передачі одне одного.

В одних випадках транспозиція застосовується регулярно, в інших – епізодично, що можна пояснити на прикладі трьох близькоспоріднених східнослов'янських мов. На відміну, наприклад, від західноєвропейських мов, де практикується транслітерація, одне й те саме ім'я чи назва має різну вимову та написання в українській, білоруській та російській мовах.

Така транспозиція послідовно проводилась, наприклад, ще в паспортній системі СРСР: титульна сторінка паспорта дублювалася двома мовами – російською (мовою міжнаціонального спілкування Радянського Союзу) та офіційною мовою союзної республіки. При порівнянні запису на двох сторінках паспорта можна було побачити, що, наприклад, прізвище Єрмолова білоруською пишеться Ярмолава, ім'я Валентина як Валянціна, російські імена Николай, Михаил, Алексей, Павел українською мають вид Микола, Михайло, Олексій, Павло тощо. При передачі таких імен англійською мовою український та білоруський варіанти таких власних назв не брались до уваги, так як офіційно мовою усього Радянського Союзу була російська мова, і варіанти латиницею будувалися за принципами практичної транскрипції з російської мови.

Однак з 90-х років колишні союзні республіки стали самостійними державами, російська мова втратила в них попередній статус, змінилося й написання латиницею багатьох власних назв. Тепер назва столиці України все частіше передається англійською мовою не Kiev, як раніше, а Kyiv. Це стосується й власних особових імен.

Принцип транспозиції використовується також в україно-англійських відповідниках, однак уже в особливих випадках, і стосується він насамперед історичних та біблійних імен, а також імен монархів. Здавна склалась така практика перекладу: імена монархів та релігійних діячів передаються, як правило, за методом транспозиції. Іншими словами, король James повинен українською перекладатися не Джеймс, а Іаков. Папа римський носить українською ім'я Іоанн Павло, а не Джон Пол чи Джованні Паоло.

Поряд з перекладацькою транслітерацією для мовних одиниць, які не мають безпосереднього відповідника в мові, на яку перекладають, іноді застосовується калькування – відтворення не звукового, а комбінаторного складу слова чи словосполучення, коли складові частини слова (морфеми) або фрази (лексеми) перекладаються відповідними елементами перекладацької мови. Калькування як перекладацький прийом слугує підґрунтям для більшості різного роду запозичень при міжкультурній комунікації в тих випадках, коли транслітерація була чомусь неприйнятною з естетичних, змістових чи інших міркувань.

Значна кількість словосполучень у політичній, науковій і культурній галузі практично являють собою кальки. На відміну від транскрипції, калькування не завжди буває простою механічною операцією перенесення вихідної форми на перекладацьку мову; частіше доводиться використовувати деякі трансформації. Насамперед це стосується змін відмінкових форм, кількості слів у словосполученнях, афіксів, порядку слів, морфологічного чи синтаксичного статусу слів тощо.

Калькуванню зазвичай підлягають терміни, широко вживані слова

та словосполучення: Зимовий палац – Winter Palace, Білий дім – White House; назви художніх творів: «Біла гвардія» – The White Guard, «Над гніздом зозулі» – Over the Cuckoo's Nest; назви політичних партій та рухів: Демократична партія – the Democratic Party; історичні події: навала Хана Батія – the invasion of Batu-Khan; або вирази: плоди просвіти – the Fruits of the Enlightenment тощо.

У деяких випадках, особливо стосовно історичних подій та періодів чи культових об'єктів, діють декілька паралельних відповідників. Наприклад, дві різні кальки чи кальки й транскрипція. Титул великого князя Київської Русі взагалі перекладається в різних джерелах, принаймні, трьома різними варіантами: великий князь Київський – the Kievan Grand Duke, the Great Prince of Kiev, Kiev Grand Prince.

Географічні назви гір, озер, морів тощо перекладаються шляхом калькування, якщо до них входять «перекладні» компоненти: Берег Слонової кістки – Ivory Coast, Солоне озеро – the Salt Lake, Чорне море – the Black Sea.

Якщо ж до назви входять слова, значення яких забуте чи з якихось причин не може бути перекладеним, вживається змішаний спосіб, коли частина назви перекладається транскрипцією, проте в цілому зберігається принцип калькування: Ладозьке озеро – Lake Ladoga, ріка Дарт – River Dart.

Вибір калькування, транслітерації чи змішаного способу часто задається словником, проте багато випадків, особливо які пов'язані з історико-культурними іменами, рідковживаними географічними назвами, новими термінами, потребують самостійного вибору перекладача.

Зазначимо, що вибір на користь точності (буквальності) перекладу не завжди буває найбільш вдалим, оскільки внаслідок цього складається надто незручне для сприйняття слово – це нерідко трапляється при дослівному калькуванні (наприклад, переклад Лондонський Тауер є кращим, ніж Тауер Лондона, хоча за структурою останній ближче до вихідної одиниці). Калькування нерідко стає більш кращим способом перекладу, ніж транскрипція, оскільки внаслідок транскрипції створюються незручні для читання і, що гірше, слова, які не мають змісту мовою перекладу. Так, специфічним ускладненням при використанні цього способу є необхідність розгортання чи згортання вихідної структури, тобто залучення до неї додаткових елементів або скорочення вихідних елементів: Юрій Довгорукий – Yury the Long Hands.

У цілому можна констатувати, що вибір тієї чи іншої можливості передачі власних назв, які зберігають певну семантику, тобто вибір транслітерації чи перекладу, – обумовлюється традицією, яку не можуть не враховувати перекладачі навіть у тих випадках, коли вони зустрічаються з вигаданими іменами чи прізвиськами, хоча тут коливання значно частіші.

Щодо власних назв, які не мають своєї семантики в сучасній мові, то стосовно них питання про переклад, звісно, не постає, й аналогія за формами передачі реалій тут припиняється.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Єрмолович Д. І. Переклад з іноземної мови : підручник для студентів-лінгвістів / за ред. Д. І. Єрмолович. – К. : Наук. думка, 2005. – 368 с.
2. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти / М. П. Кочерган. – К., 2008. – С. 198–205.

*Рябкін О. О.*

### **АДАПТАЦІЯ АНГЛІЙСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ**

**Науковий керівник –**

канд. пед. наук, доцент **О. В. Дмитрієва**

Останніми десятиліттями розширилися політичні, економічні та культурні зв'язки України з іноземними, зокрема, англомовними країнами. Такі процеси спричинили посилене надходження в українську мову англомовної лексики. Виникла потреба в найменуванні українською мовою нових явищ, що вже існують у англомовній світовій практиці. Це, в свою чергу, викликало появу зовсім нової галузі лінгвістики – неології – науки про неологізми, в сферу діяльності якої входить виявлення нових слів та значень, аналіз факторів їх появи, вивчення засобів їх утворення, розробка принципів відношення до них (їх прийняття чи неприйняття носіями мови) та їх лексикографічної обробки (фіксація в словниках та затвердження значень).

За останні десятиліття проблема вивчення неологізмів англійської мови посіла вагоме місце в наукових працях багатьох дослідників, серед яких слід відзначити В. І. Заботкіну (1989), Ю. А. Зацного (1999), І. В. Андрусак (2003), В. О. Чередниченка (2005), О. О. Селіванову (2006). Проблемам запозичень в українській мові також присвячені роботи Б. М. Ажнюка, О. С. Ахманової, Ю. В. Жлуктенка, О. Г. Муромцевої тощо. Питання про місце нових слів у лексичній системі мови, про принципи їхньої класифікації, про способи організації та функціонування активно вивчаються в українському мовознавстві. Ці процеси досліджуються у різних аспектах: з точки зору їхнього залучення у мовну систему, з точки зору реалізації в них потенційних можливостей мовної системи, з точки зору їхньої співвіднесеності з економічними, політичними і культурними процесами. Проте самі процеси адаптації англомовних запозичень в українській мові не достатньо вивчені.

Науковці досліджують проблему виникнення неологізмів, розглядаючи соціальні параметри інноваційних процесів в англійській мові

на початку ХХІ століття, якісні зміни в шляхах і механізмах збагачення словникового складу, розглядають зміни у різних підсистемах лексичного складу англійської мови, зазначаючи, що Інтернет є головним чинником впливу на формування якісних змін у системі словотвору. Дослідники вважають, що неологізм – це слово чи сполука, використані мовою в певний період для позначення нового або вже наявного поняття. Неологізми належать до пасивного словникового складу мови. Вони з часом засвоюються та стають загальноживаною лексикою, втрачаючи свій статус.

Мета даного дослідження полягає у висвітленні питань адаптації новітніх англіцизмів у сучасній українській мовній практиці.

Неологізми – це новостворені слова, значення слів, словосполучення, що з'явилися в мові й ще не перейшли до розряду загальноживаних. Загальна причина появи неологізмів полягає в необхідності давати назви тим новим явищам і поняттям, які з'являються у процесі неперервного розвитку людського суспільства. Якщо предмет чи поняття закріплюються в житті суспільства, то їхня назва з часом перестає сприйматися як нова й переходить до активної лексики. Коли ж вони втрачають актуальність, їхня назва стає історизмом. Тому слова «космонавт», «ЕОМ», «комп'ютер», що з'явилися кілька десятиліть тому, уже стали звичними й вийшли з розряду неологізмів.

Неологізми виникають у мові соціуму в певній соціальній, професійній групі і тим самим у багатьох випадках вважаються «нестандартними». Щоденне постійне теле- та радіомовлення пропонує рекламу численних закордонних товарів, нерідко таких, для позначення яких в українській мові не існує слів. Тому в українській мові відбувається запозичання з іноземної мови (зазвичай – англійської). Наприклад, «ньос-реліз» – випуск новин, «дисконт» – знижка, «бебі-бум» – сплеск народжуваності, «екшн» – дія, «сервіс» – обслуговування, «дайвінг» – пірнання, «лістинг» – підтяжка, «пресинг» – тиск.

Неологізми служать, з одного боку, для номінації нових чи ще не названих понять, реалій, а з іншого – для заміни попередніх найменувань новими, зумовленої різними чинниками – тенденцією до мовної економії, уніфікації номінативних моделей, виразнішого, точнішого найменування, експресивно-стилістичного оновлення, з причин соціально-політичного, евфемістичного характеру та інших.

Специфікою сучасного періоду є те, що найчастіше за основу інтернаціональної лексики обирається англійська за походженням номінація – власна або створена в англійській мові на базі латинських або грецьких міжнародних елементів (максимум, інерція, формула, меморандум, алібі, юриспруденція). Цьому також сприяє той факт, що за нинішньої доби англійська мова перетворилася на мову міжнародного

спілкування та посіла місце засобу інтернаціональної комунікації. Процес новітнього запозичання англіцизмів в українську мову відбувається у межах загальної для всіх сучасних мов тенденції до універсалізації та інтернаціоналізації словникового складу. Численні англіцизми, що сьогодні вживаються у нашому усному та писемному мовленні проходять певні етапи адаптації. На сьогодні в усній та писемній українській мовній практиці (частіше – у мові засобів масової інформації та реклами) все активніше використовуються гібридні композити, перша основа яких становить іншомовну лексему в неадаптованій формі (часто – в іншомовній графіці). Це різновид вкраплень – уживання у тексті з певною змістовою або стилістичною метою слів у звуковій та графічній формі мови-джерела. Уживання чужомовної лексики в українській мові завжди потребує певної адаптації до власних мовних законів. Сучасні неологізми, що використовуються в українському мовленні під впливом засобів масової інформації та реклами, можна класифікувати на групи: – неологізми, які використовуються у тексті зі збереженням графіки мови – джерела (варваризми): SMS (Short Message Service), PR (Public Relations), VIP (Very Important Person), Rexona Crystal, Happy Meal, Mc Donald's, тощо; – неологізми транслітеровані кирилицею (макаронізми); при цьому одне слово може бути і варваризмом, і макаронізмом: SMS /СМС, PR/ПР (піар), VIP/віп; – складні неологізми, де запозичені основи поєднуються з питомими: SMS-повідомлення (з подальшою його трансформацію у SMS'ка), Orbit білосніжний, Rex відбілюючий тощо; – неологізми з нестабільною орфографією: месидж/месідж/меседж, офшор/офф-шор/офшор, іміджмейкер/імідж-мейкер, мас-медіа/масмедіа; – неологізми, які активно беруть участь у словотворенні: PR-щик, PR-відділ, політ-PR, віп-місця, офшорний, бартерний, провайдерський, іміджмейкерський.

Отже, для відображення одного поняття зі спеціальним об'єктом номінації може існувати ціла низка найменувань-варіантів, тобто таких, які певним чином здатні конкурувати за своїми формальними, семантичними або функціональними властивостями у мовній діяльності сучасного українського суспільства. Причиною цього є і позамовні чинники (складність поняття, актуальність різних його аспектів), і внутрішньомовні чинники (наявність варіантних засобів вербалізації поняття). У переважній більшості сучасні неологізми англійського походження відповідають вимогам, що висувуються до слів-термінів: бути максимально точними та лаконічними. Запозичання часто відбувається саме задля економії мовних засобів порівняно з питомими чи калькованими описовими виразами. Наприклад: бренд (розрекламована торгова марка певного товару), грант (грошова допомога на навчання чи наукове дослідження) тощо.

Деякі слова, що донедавна вживалися у вузькій термінологічній галузі, починають долати цей бар'єр і переходять до загальноновживаної

мови, розширюючи при цьому свої семантичні можливості та нерідко набуваючи нових значень. Наприклад: трансфери (у значенні “компенсаційні виплати за офіційний перехід спортсмена в іншу команду”), фігурант (у значенні “співучасник гучних подій”), мультиплекс (у значенні “багатозальний кінотеатр”).

Таким чином, за умови збереження комунікативності й функціонально-стилістичних обмежень запозичення стає одним із джерел поповнення сучасного словника української мови. Певний арсенал запозичених одиниць поступово стає частиною загальноновживаної лексики. При цьому адаптація неологізмів відбувається у більшості випадків через мовлення реклами і засобів масової інформації, оскільки реклама і ЗМІ на сьогоднішній день є надзвичайно поширеними та мають певний вплив на широкий загаль населення. Підвищена зацікавленість до інновацій обґрунтовується тим, що останнім часом в англійській мові з’явився великий прошарок нових слів та словосполучень, утворених під впливом різноманітних соціальних чинників. Усі ці новотвори потребують комплексного аналізу, нових досліджень основних джерел, способів та механізмів утворення. Проблема адаптації, існування та поширення інноваційних елементів, спричинених впливом англійської мови, у сучасному українському мовленні лише зазначена у даній статті. Проте через активність процесу «англізації» української мови питання запозичання заслуговують на подальше докладне наукове дослідження.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Андрусак І. В. Англійські неологізми кінця ХХ ст. як складова мовної картини світу: автореферат ... канд. філол. наук / І. В. Андрусак. – К.: КНУ ім. Т. Шевченка, 2003. – 20 с.
2. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка / В. И. Заботкина. – М.: Высшая школа, 1989. – 126 с.
3. Зацний Ю. А. Развитие словарного состава современной английской лексики в 80-ти – 90-ти годы ХХ столетия / Ю. А. Зацний. – К., 1999. – 409 с.
4. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями і проблеми: підручник / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712 с.
5. Чередниченко В. О. Інноваційна фразеологічна вербалізація в англійській мові (лінгвокогнітивний та соціолінгвістичний параметри) / В. О. Чередниченко. – Запоріжжя: Запорізький національний ун-т, 2005. – 220 с.

*Святченко В. В.*

### **І. О. БОДУЕН ДЕ КУРТЕНЕ ПРО СИСТЕМНИЙ ХАРАКТЕР МОВИ**

**Науковий керівник –**

**доктор філол. наук, професор В. А. Глущенко**

Для мовознавства кінця ХІХ ст. – початку ХХ ст. характерне не тільки заперечення біологізму А. Шлейхера та психологічного індивідуалізму Г. Пауля, а й підкреслення відносної автономності мовної

системи і лінгвістики, прагнення визначити сутність системи мови, створити класифікацію лінгвістичних дисциплін [7, с. 93].

У цей період учений-славист І. О. Бодуен де Куртене (1845–1929) поступово розвиває системний підхід до мови.

Учений займав відокремлену наукову позицію та в багатьох теоретичних положеннях розходився з молодогограматиками. Бодуен де Куртене критично ставився до поняття «звукового закону» у трактуванні молодогограматиків та розглядав фонетичні зміни в мові як результат дій багатьох факторів, які є суперечливими за своїми тенденціями [10, с. 37; 5, с. 154].

Учення Бодуена де Куртене про систему мови підготувало сучасні уявлення про мовну систему як цілісну сукупність взаємопов'язаних одиниць, про рівневу її організацію, про залежність властивостей мовних одиниць від їх місця в системі, про ієрархію одиниць, про типи відносин між ними, про механізми їх виділення і функції, про характер і межу варіативності [6, с. 311].

На думку лінгвістів, в повній мірі системний підхід Бодуена до мови проявився в аналізі мовних одиниць і їх упорядкування відносно один одного на основі двоякого членування людської мови [там же, с. 314]. Проблему членування в різні періоди своєї наукової діяльності Бодуен вирішував не однаково.

Перший його поділ – послідовне членування на фрази, слова, склади, звуки – спочатку трактувалося як антропофонічне (фізичне) та спиралося на механізми подиху людини. Другий поділ мови та мовлення (семасіологічний, синтаксичний, морфологічний, семасіологічно-морфологічний) – членування на речення, слова, морфеми – спиралося на значення. Такий розподіл закінчувався на морфемі. В різних варіантах смислового членування складові частини морфеми називаються Бодуеном по різному: фонема (рухливі компоненти морфем і ознаки морфологічних категорій), фонема-корелятиви, фонема як морфологічні дробі, психічні складові частини морфем. Під назвами складових частин морфем Бодуен намагається підкреслити їх зв'язок із значенням. Пізніше ці два членування почали трактуватися як психічні [там же, с. 313–315].

Крім зазначеного розподілу мови / мовлення існує також розподіл груп мовних уявлень, що зберігаються виключно в психічному центрі і які не отримують вимовно-слухового здійснення. В основі таких розподілів є різні типи асоціацій. Розподіл мови здійснюється на базі асоціацій суміжностей. Фонетичне членування будується виключно на таких асоціаціях, а морфологічне – на асоціаціях за схожістю. Вони виникають за допомогою використання одних і тих же елементів мови в різних поєднаннях. Розподіл груп уявлень, які зберігаються в психічному центрі, здійснюється тільки за допомогою асоціацій подібності та відмінностей.



Ці категорії пов'язані один з одним, бо семасіологічно-морфологічне членування мови спирається на групування одиниць мови за схожістю та відмінністю.

Як і В. фон Гумбольдт, О. О. Потебня та Ф. де Соссюр, Бодуен виходить із ставлення до внутрішньої цілісності, пов'язаності мови як якоїсь самостійної системи. Але він не обмежується цим і йде далі (ніж його попередники і сучасники) в аналізі (розкладанні) мовної системи, в виявленні мовних одиниць і їх відносин [1, с. 448–455]. Їм введені поняття *фонем* і її складових (кинеми, акусми, кінакеми) [6, с. 312–313]. Таким чином, фонем виступають як деякі об'єднання цих структурних елементів. Вчений визначає фонем як одиниці мови, які об'єднуються одночасністю виконання відповідних фізіологічних робіт мовного апарату і сприйняття відповідних цим роботам акустичних вражень [1, с. 452].

Бодуен усвідомлював, що одна фонема може відрізнитися від іншої фонемою різною кількістю та різним набором ознак. Як уважає вчений, змінюючи особливості можна «пройти» увесь склад звуків, напр.,  $p - p' - b - b' - m - n - d$  і. т. д. В процесі розвитку системи мови можуть зникнути деякі відмінності фонем, ослабнути або зникнути здатність до диференціації (напр., збіги в латинській мові  $b$  і  $bh$ ,  $d$  і  $dh$ ). Таким чином, в цьому й розпочинається вчення про диференційні функції фонем та фонологічні опозиції [там же, с. 453].

Наступним важливим моментом учення Бодуена є оцінка звукових одиниць з точки зору функціонального використання фонем в морфологічній системі мови: фонем розглядаються у системному плані як реляційні цінності, як елементи мовної системи, структури [там же].

Морфологізуються лише окремі фонетичні уявлення: існують так звані морфемні шви «всередині» фонем. Напр., у формах *вода*, *воде* «*доведеться, може бути, вважати основною ту частину слова, яка закінчується, правда, приголосною фонемою [d], але не повною, а ще без подання певної роботи середньої частини язика, стало бути, ні «твердою», ні «м'якою». В такому випадку подання тієї чи іншої роботи середньої частини язика відійде до закінчення і буде складати разом із голосною фонемою закінчення одну неподільну морфему*» [3, с. 231]. В результаті фонем розкладаються на частини.

Л. Г. Зубкова звертає увагу на те, що це може бути пов'язано з фонетичною альтернацією не тільки морфем, а й слів. Може спостерігатися асоціація фонетичних уявлень із синтаксичними. А розкладання фонем, які не приймають участь у альтернаціях, спирається на семасіологічне розрізнення слів. Напр., розрізнення слів *сад / зад, там / дам, кора / гора* вказує на семасіологізацію розрізнення між відсутністю дзвінкості і самою дзвінкостю [6, с. 320].

Таким чином, при розрізненні фонем на складові частини

приймають участь усі значущі одиниці мови. При цьому виявляється зв'язок фонетичних уявлень із морфонологічними та семасіологічними, тобто й цілісність мовної системи в поданні Бодуена.

Л. П. Іванова зазначає, що Бодуен один із перших поставив питання про відносну хронологію звукових змін у системах індоєвропейських мов. Тож, найпізнішими в історії звуків є дивергенти – голосні, які розрізняються в наголошеній та ненаголошеній позиції (*вол – вАлы; о//А*), їм передують корелятиви – звуки, які колись були однакові, але стали різні (*темь – темный; 'э//'о*) [7, с. 97].

Ф. М. Березін в дослідженнях Бодуена бачить відмінність людської мови як поєднання всіх мов від окремих національних мов і говірок до індивідуальної мови конкретної людини. Березін бачить особливість бодуєнівського поняття системи в тому, що вчений вводить до неї елемент протиставленості відношень, які допомагають пояснювати особливості одного явища мови у порівнянні з іншим [2, с. 136–139].

М. С. Чемоданов вважає, що Бодуен, займаючись розвитком психологічної теорії мови, мав критичне відношення до поняття «фонетичний закон» і розглядав фонетичні зміни в системі мови як результат дій факторів, які суперечать своїм тенденціям. Ця точка зору на звукові закони була розвинута М. В. Крушевським [10, с. 37].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Амирова Т. А. История языкознания : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. А. Амирова, Б. А. Ольховиков, Ю. В. Рождественский. – М. : Академия, 2005. – 672 с.
2. Березин Ф. М. История русского языкознания : учеб. пособие для филол. специальностей / Федор Михайлович Березин. – М. : Высш. шк., 1979. – 223 с.
3. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию / Иван Александрович Бодуэн де Куртенэ. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – Ч. II. – 391 с.
4. Бодуэн де Куртене И. А. Некоторые общие замечания о языкознании и языке / И. А. Бодуэн де Куртене // Звегинцев В. А. История языкознания XIX–XX вв. в очерках и извлечениях. – М. : Просвещение, 1965. – Ч. 1. – С. 263–284.
5. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. XIX ст. – 20-і рр. XX ст.) / В. А. Глущенко ; відп. ред. О. Б. Ткаченко ; НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – Донецьк, 1998. – 222 с.
6. Зубкова Л. Г. Общая теория языка в развитии : учеб. пособие / Зубкова Людмила Георгиевна. – М. : Изд-во РУДН, 2003. – 472 с.
7. Иванова Л. П. Общее языкознание. Курс лекций : научное пособие / Людмила Петровна Иванова. – К. : Освіта України, 2010. – 432 с.
8. Кодухов В. И. Введение в языкознание : учебник для студ. пед. ин-тов Виталий Иванович Кодухов. – М. : Просвещение, 1979. – 351 с.
9. Степанов Ю. С. Основы общего языкознания / Юрий Сергеевич Степанов. – М. : Просвещение, 1975. – 271 с.
10. Чемоданов Н. С. Сравнительное языкознание в России / Николай Сергеевич Чемоданов. – М. : Учпедгиз, 1956. – 95 с.

*Sechka S.*

## ANTHROPONYM AS THE LEXICAL PHENOMENON OF THE ENGLISH LANGUAGE

Language is an indicator of human's culture because it discloses not only the imagination about the world, surrounding reality, conditions of life but also the people's consciousness, mentality, character, traditions, morality and system of values. The language peculiarity of fiction literature lies in the fact that it expresses the culture and individual world outlook of people by whom it has been created. These aspects have caused lots of difficulties and problems during the analysis of fiction pieces of literature and during the comparison of the original text and its translation.

One of the most important problems is the functioning of anthroponyms as one of the basic components in the structure of a fiction text. Anthroponym on the one hand is the component of person's cultural identity and on the other hand it has a connective function in the question of multicultural communication.

The problem of anthroponyms has been analyzed by the number of scientists like H. Joseph, D. Stewart, O. Espersen, T. Gobbs, B. Rassel and others.

The relevance of studying of the problem of functioning of anthroponyms lies in the fact that this phenomenon hasn't been studied deeply by scientists. Anthroponym as the lexicological phenomenon causes lots of difficulties during the studying and analyzing scientific and fiction texts. To solve this problem means to make the deep analysis of this phenomenon in order to understand its nature and mechanisms of working.

Anthroponomy is the special science that studies the names of people. «Its name is created from the Greek words «anthropos» – «man» «onoma» – «name», This term has been created by Portuguese linguist Z. Vaskonselva in 1887» [2, p. 10].

Anthroponomy studies people's proper names that may be official – names, surnames and not official – nicknames or pseudonyms. Anthroponym is a separate name that identifies a certain person. At the same time, it should be noticed that anthroponyms may not be created in the text only by way of using the rules of the word building of a certain language. It is very complex process that has historical, social and cultural background.

O. S. Cubryakova has noticed that «onomastics as the sphere of language is closely connected with social phenomena. So, we should always take into account the interaction between language and not language factors that determine the functioning of a word in a sentence» [1, p. 58].

Modern anthroponyms include the social component that serves as the indicator of national preference. Lots of proper names have become as the

national symbols in certain countries (e.g. Jack – for the USA, Taras – for Ukraine). In other anthroponym systems they cause certain associations with the represented countries. National aspect is also disclosed in the anthroponym formula that is a norm for determining the different types of anthroponyms in the process of nomination of a personality who belongs to a certain nationality, social group and faith. The phonetic aspect of anthroponyms is unique in every language. It is connected with special peculiarities of the development of semantics and phonetics in different languages.

English anthroponyms have the number of unique features that make them different from anthroponyms of other languages. We should point that there are no differences between male and female surnames in the English language, for example: *William Smith – Alice Smith* but there may be the interchanging between first names and surnames, for example: *Henry George – George Washington, Irving Stone – Washington Irving, George Washington – Henry George*.

The characterizing feature of the English anthroponym system is the presence of several first names with one surname. In most cases there are two first names (the second one is called middle name), for example: *Bernard George Huston, Gregory Joseph Byrd*.

Another peculiarity of the English anthroponym system is the familiar attitude to official persons or politicians. In most cases the diminutive forms of names with surnames or without them are used, for example: *Tony Blaer, Bill Clinton (Antony Blaer, William Clinton)*.

Anthroponyms may serve as the device of the individualization of a personality and at the same time as the device of showing the respect or polite attitude in the English language. In such a case different words are used with anthroponyms like sir, mam, miss, missis, mister, madam, lady etc. These words differentiate people according to gender, age, social state. For example, the lexeme «sir» is used speaking with an older man, or with the personality who has a greater social status (e.g. inferior and chief). The lexeme «lady» is used in the communicational situations with the women of any status or age in order to address the person officially with a high degree of politeness. There are also cases when the anthroponyms are used with the names of professions or scientific degree in order to identify a certain personality, for example: lawyer Nicholson, professor Smith etc. It should be noticed that such a communicational norm is absent in the Ukrainian and Russian languages.

In the fiction text anthroponym may have the functions of different stylistic devices like allusion, comparison, metonymy, epithet and others as in following example:

**«Tommy ordered two cognac, and when the door closed behind the waiter, he sat in the only chair, dark, scarred and handsome, his eyebrows arched and upcurling, *afighting Puck, an earnest Satan*» [3, p. 200].**

In this example the main hero of the piece of literature by S. Fitzgerald is compared with the evil spirit Puck.

In the example «**Elliott, the costume too large now for his emaciated frame, looked like a chorus man in an early opera of Verdi's. *The sad Don Quixote of a worthless purpose***» [4, p. 153] anthroponym has the function of metaphor that is based on the rethinking of the name. In this example Don Quixote is the image of idealist that is out of the boundaries of the real life and this seme is actualized in this context.

Anthroponym may express the demonstrative cataphoric function directing for further statement or part of the sentence as in following example from the piece of literature by T. Wilder

«– *Now listen, Jesus, it's this way. – Hell, what is your name?*  
– *Brush, – George Brush*» [6, p. 81].

The personage speaks with Brush but he calls him as Jesus before he gets known his name.

A certain anthroponym may denote several people but some surnames are associated with the personalities of famous people (Shakespeare, Darwin, Fitzgerald), such anthroponyms are called single ones. The multiple anthroponyms are characterized by the limitation of the communicational sphere where they may determine only one referent. That is why their use in broad sphere is possible only with the specifying context, as in the following example: «*I heard somebody coming through the shower curtains. Even without looking up, I knew right away who it was. It was Robert Ackley, this guy that roomed next to me... Not even Herb Gale, his own roommate, ever called him "Bob" or even "Ack"*» [5, p. 124].

The single anthroponyms don't need such a context or additional explaining. This aspect is disclosed only in cases when we don't understand in the context understand the preferences of the names of certain personages.

**Conclusion.** The problem of anthroponyms has appeared as the result of the intercultural communication of different people and at the same time it has a great historical background. The forms of anthroponyms are influenced as well as by social as by individual factors. Lots of anthroponyms have become likely as national symbols in different countries and this aspect shows its great importance and role in the system of language. The forming of anthroponyms in the English language depends on its semantic and phonetic peculiarities and has its unique aspects. The anthroponyms in the fiction text may have the function of different stylistic devices such as epithet, metonymy, allusion and others. The deeper analysis of functioning of anthroponyms may be the perspective for further investigation.

#### REFERENCES

1. Кубрякова Е. С. Части речи в ономасиологическом освещении / Е. С. Кубрякова. – М. : Наука, 1978. – 115 с.
2. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. –

М. : Наука, 1973. – 367 с.

3. Fitzgerald F. S. *Tender is the Night* / F. S. Fitzgerald. – N.Y. : Wordsworth Editions, 1994 – 337 p.

4. Maugham W. S. *The Razor's Edge* / W. S. Maugham. – N.Y. : Vintage, 2003 – 320 p.

5. Salinger J. *The Catcher in the Rye* / J. Salinger. – N.Y. : Little, Brown and Company, 1991 – 224 p.

6. Wilder Thornton. *Heaven's My Destination* / Thornton Wilder. – N.Y. : Harper Perennial, 2003 – 240 p.

*Сєчка С. В., Ульянова Е. В.*

## **ОСОБЛИВОСТІ ОСНОВНИХ СКЛАДОВИХ АНГЛІЙСЬКОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ: АФОРИЗМИ ТА ЕВФЕМІЗМИ**

Одним з найбільш важливих сфер спілкування в англійській мові є політичний дискурс. Сферою діяльності політиків є спілкування з людьми. Вони повинні мати свій власний стиль мовлення, тому що мова для політика є основним засобом своєї професійної діяльності. Вони повинні бути здатними створити свою промову в залежності від мети, тактики і комунікативної ситуації. Таким чином, політики повинні завжди чітко розуміти і контролювати те, що і як вони говорять.

Перелік важливих якостей промови був сформований в Стародавні часи. Великими прикладами цього аспекту є твори Цицерона, Арістотеля та інших грецьких і римських учених. Характерні риси греко-римської традиції включали правильність, унікальність, точність, краткість промови, а також змістовність і істинність її змісту.

Протягом останніх десятиліть процес формування евфемізмів і афоризмів, як важливих елементів політичного дискурсу англійської мови, проходить досить інтенсивно. Це пов'язано з тим, що найбільш важливим фактором, який характеризує евфемізми і афоризми англійської мови є їх зв'язок з певними соціальними процесами, що дозволяють їм бути широко поширеним явищем в соціально значущих сферах англійської мови.

**Актуальність** дослідження полягає в тому, що використання евфемізмів в англійській мові є важливим, бо вони є засобом впливу на масову аудиторію людей через політичну мову. Така мова повинна відповідати вимогам культурної та правової коректності. Безліч аспектів цього питання ґрунтовно не аналізувалися, наприклад: питання про систематизацію евфемізмів та афоризмів англійської мови, чітке визначення сфер уживання політичних евфемізмів англійської мови та ін. Такі аспекти зумовлюють **мету дослідження**, що полягає у визначенні основних особливостей використання евфемізмів в англійській мові.

Проблема евфемізмів вивчалася багатьма вітчизняними і зарубіжними дослідниками, такими як: Г. Пол, Д. Розенталь, С. Відлак,

О. Ахманова, О. Реформатський. Сучасними дослідниками цього питання є В. Москвін, М Кошова, А Кацева.

Відтворення світу політики реалізуються через систему понять в свідомості учасників політичного дискурсу. «Основні концепти, що складають основу соціальних інститутів, мають велику генеруючу силу, тому що вони концентрують велику чуттєву сферу. Спеціальний словниковий запас повинен бути складений для того, щоб описати цю чуттєву сферу» [3, с. 3].

Є. І. Шейгал визначає дві групи афоризмів:

1) афоризми, що включають в себе сутність влади, її філософські та психологічні аспекти;

2) афоризми стратегічного типу, що включають в себе стратегічні принципи боротьби за владу. [5, с. 106].

Афоризми першої групи належать до сфери «прагнення до влади», як невід'ємної риси людської природи. Також, вони розкривають глибоку психологічну мотивацію жаги до влади, підкреслюють негативні моральні та етичні наслідки перебування при владі. Стратегічні афоризми актуалізують принципи розподілу влади, постулюють державну підтримку збройним силам, підкреслюють несумісність абсолютної влади і свободи і т. п.

Кожна категорія в лексичному складі афоризмів представлена в спеціальних лексичних і граматичних особливостях. Зокрема, значна кількість лексичних одиниць представляє категорію «політика» і категорії, що включають в себе лексичні одиниці, що позначають такі поняття, як «стан», «нація», «ідеологія», «право», «суспільство», «сила», «право», «економіка», «демократія», «здоров'я», «вибори», «злочин», «корупція», «війна» і т. п.

Поняття «політика» розглядаються в політичній системі афоризму в декількох аспектах: а) діяльність державного управління, що відображає соціальний порядок; б) напрям державної діяльності (внутрішня і зовнішня політика); в) вид дій, стратегії:

«Politics depends on our ability to persuade each other of common aims based on common reality» [6, с. 140].

Зовнішня політика в системі афоризм визначається, як:

а) невтручання у внутрішні справи інших країн:

«In the end, no amount of American forces can solve the political differences that lie in the heart of somebody else's civil war» [6, с. 133];

б) стосунки з іншими державами: «When our neighbors suffer, all of the Americas suffer» [6, с. 121].

Евфемізм, в свою чергу, може бути частиною певного афоризму. Основна мета використання евфемізмів в політичній сфері є приховування від істинної природи явища, яке має негативне ставлення у суспільстві,

шляхом створення нейтральних або позитивних конотацій. В. Заботкіна зауважила, що одним з мотивів використання евфемізмів в політичній сфері є «спроба створити мовну ілюзію виправдання непопулярної політики» [1, с. 234]. Є. Шейгал зазначив, що «висока ступінь маніпуляції промови політиків має за мету приховування певних аспектів реальності» [5, с. 154]. Важливо відзначити, що лінгвістичні евфемізми протиставляються політичним, бо вони мають низьку ступінь «евфемізації». Це пов'язано з очевидністю твердження, як для адресата, так і для комунікатора.

Як механізм лінгвістичних впливів, евфемізми відтворюють певні думки або оцінки для того, щоб зафіксувати їх у свідомості слухача для того, щоб спровокувати його дії відповідно до зазначених аспектів. Така політична комунікація в сучасній лінгвістиці визначається як «мовна діяльність, що спеціалізується на просуванні певних ідей; емоційному впливі на громадян і їх заохочення до політичних дій, з метою розвитку соціального консенсусу, щоб прийняти важливі соціальні та політичні рішення в умовах множинності думок у суспільстві» [4, с. 4].

Проаналізуємо пропозиції адміністрації президента США щодо Гуантанамо. Їх основна ідея полягає в можливості здійснити смертний вирок без суду:

«The proposal would ease what has come to be recognized as the government's difficult task of prosecuting men who have confessed to terrorism but whose cases present challenges. Much of the evidence against the men accused in the Sept. 11 case, as well as against other detainees, is believed to have come from confessions they gave during intense interrogations at secret CIA prisons. In any proceeding, the reability of those statements would be challenged, making trials difficult and drawing new political pressure over deatainee treatment» [6, с. 71].

Таким чином, в цьому прикладі невизначений характер мовної одиниці «інтенсивний допит» призводить до нейтралізації негативного підтексту. Це пов'язано з бажанням нейтралізувати негативний вплив непопулярного політичного рішення.

Аналогічним прикладом є фраза з того ж рішення:

«The provision could permit military prosecutors to avoid airing the details of brutal interrogation techniques» [6, с. 2].

У наведеному прикладі евфемізмом є словосполучення «методи допиту», що використовується замість фрази з чітким та зрозумілим значенням, яка характеризує використання погроз або фізичної сили. Таким чином, в даному випадку, евфемізм приховує дії, які порушують права людини шляхом маніпулювання громадською думкою.

**Висновки.** Провівши дослідження, ми зробили висновок, що евфемізм є важливою частиною складного механізму політичного



дискурсу англійської мови, який має за мету приховування непопулярних фактів або певних негативних у суспільстві аспектів. Іншим важливим елементом політичного дискурсу англійської мови є афоризм, який створився у результаті великого культурного досвіду будь-якої нації. Інтенсивність використання певних понять вказує на особливості світогляду деяких політиків. Глибоке вивчення інших аспектів політичного дискурсу може бути перспективою для подальших досліджень.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка / В. И. Заботкина. – М. : Высшая школа, 1989. – 324 с.
2. Карасик В. И. Религиозный дискурс // Языковая личность : проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики. – Волгоград : Перемена, 1999. – С. 5–19.
3. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. – М. : АСТ, Астрель, 2001. – 624 с.
4. Чудинов А. П. Политическая лингвистика / А. П. Чудинов. – М. : Наука, 2006. – 248 с.
5. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса : дисс. д-ра филол. наук : 10.02.01, 10.02.19. – Волгоград, 2000. – 434 с.
6. Cohen D. Obama : The historic front pages / D. Cohen – W. : Sterling, 2009. – 224 p.

*Слабоуз В. В.*

### **ДО ПИТАННЯ ПРО РЕФЛЕКСИВНО-ПЕРЦЕПТИВНІ ВЛАСТИВОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТРУКТУРІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ**

З позицій гуманізму, кінцева мета психолого-педагогічного процесу полягає в тому, щоб кожна людина могла стати повноцінним суб'єктом діяльності, пізнання та спілкування, – вільним, духовним, відповідальним за те, що відбувається у цьому світі. Розвиток української національної школи, як зазначає у своїй роботі С. Д. Максименко нерозривно пов'язаний з удосконаленням відносин між педагогом і дитячими колективами, між викладачами і студентами. В професійній етиці викладача, зазначають дослідники, це положення відображається у вимозі всебічно оберігати і розвивати гідність кожного студента. Розуміння викладачем психології своїх студентів, врахування їх особливостей в етиці власної поведінки – одночасно і його професійний обов'язок, і показник психолого-педагогічних здібностей та методичної майстерності [3].

Отже, міра гуманізації навчання і виховання визначається тим, наскільки цей процес створює передумови для самореалізації особистості, розкриття закладених у ній природних задатків, здібностей, творчого потенціалу, наскільки в ньому реалізується особистісно-розвивальний підхід. Спеціальні дослідження М. Й. Боришевського показали, що гуманне

відношення викладача до кожного студента забезпечує високий рівень творчої активності, сприяє розвитку потенційних можливостей, оволодінню суспільними цінностями, а також, завдяки цьому, – самозбагаченню й саморозвитку [1].

Таким чином, актуалізація гуманістичних тенденцій у розвитку сучасної освіти передбачає переорієнтацію психології і педагогіки на антропоцентричні засади. Таке превалювання антропоцентризму свідчить про те, що в центрі аналізу є людина з її самосвідомістю та інтересами, самовизначенням і активністю.

Проблема рефлексивно-перцептивних властивостей викладачів іноземних мов у структурі гуманістичної парадигми освіти досить широко вивчалась й вивчається у працях зарубіжних психологів (С. Грант, Д. Джонсон, Р. Джонсон, М. Дойч, Д. Дьюї, К. Коффка, П. Кербі, Д. Лістон, Б. Скіннер, Р. Славін, К. Цейхнер та ін.). Серед українських та російських дослідників варто зазначити праці Г. О. Балла, Є. В. Бондареїської, М. Й. Боршевського, М. С. Кагана, В. А. Кан-Калік, З. С. Карпенко, І. С. Кона, Н. В. Кузьміної, О. О. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова, С. Д. Максименка, Р. С. Немов, Л. Е. Орбан-Лембрик, М. В. Савчина, В. А. Семиченка, С. Л. Рубінштейна, С. В. Терещук та ін.

Мета статті полягає у теоретичному та емпіричному вивченні рефлексивно-перцептивних властивостей викладачів іноземних мов у структурі гуманістичної парадигми освіти.

Гуманістичні психологія та педагогіка ґрунтуються на принципах, які спираються на суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини викладача і студента. Більшість науковців виокремлюють наступні принципи: діалогічності, проблемності, персоналізації, індивідуалізації психолого-педагогічної взаємодії, співробітництва та стимулювання суб'єктності студента, принципи постійного оновлення, національно орієнтованої освіти.

Гуманістична психолого-педагогічна наука стверджує нові ціннісні орієнтації: демократизму, гуманізму, духовності, відкритості світові, пріоритетності загальнолюдських цінностей. Студент в системі навчання і виховання бачиться основною, найважливішою цінністю з особливим, індивідуальним, багатим внутрішнім світом, із здатністю до саморозвитку, до самовдосконалення (М. Й. Боришевський, Є. В. Бондаревська, З. С. Карпенко, М. В. Савчин, В. А. Семиченко та ін.). З цієї позиції, Л. Е. Орбан-Лембрик зауважує, що визнання самоцінності людського існування на етапі навчання і виховання особистості студента в вишу – це насамперед вирішення питання гармонізації особистості, що включає в себе єдність її соціально-морального способу життя та етнопсихологічного стилю життєдіяльності [4].

Гуманізм у навчально-виховному процесі – це його гуманні цілі та зміст, гуманні способи взаємодії педагогів і студентів, в основі яких –

орієнтація педагога на суб'єкт-суб'єктні відносини зі студентами. Отже, можемо стверджувати, що гуманізація освіти відбувається насамперед через гуманізацію психолого-педагогічного спілкування між учасниками психолого-педагогічної взаємодії. В сучасних умовах оновлення суспільства і свідомості людини, коли індивід включений в складне переплетіння відносин, жива комунікація набуває особливого значення – вона гуманізує відносини, сприяє встановленню ділових контактів, стає засобом, що забезпечує успіх сукупної людської діяльності.

Вивчення явищ гуманістично організованого психолого-педагогічного спілкування на основі діалогічного підходу відкриває ряд можливостей як теоретичного, так і практичного характеру. Це насамперед перспективи узагальнення і систематизації наукового матеріалу щодо сутності комунікативних здібностей викладача, визначення передумов їх розвитку, це спроба теоретичного моделювання і розробки оптимальних технологій формування комунікативних здібностей майбутніх педагогів, особистість яких характеризується гуманістичним спрямуванням до майбутньої психолого-педагогічної діяльності.

Багатогранну комунікативну діяльність педагог здійснює постійно, і для ефективності своєї роботи він повинен бути і джерелом інформації, і людиною, яка намагається пізнати іншу людину чи групу людей, бути організатором спільної діяльності та взаємовідносин у колективі. Досвід педагогів-практиків доводить, що органічний процес спілкування, який в системі побутової взаємодії протікає без особливих зусиль з боку співрозмовників, ніби сам по собі, в цілеспрямованій психолого-педагогічній взаємодії може викликати певні труднощі. Причиною цього постає незнання викладачем структури й законів професійного спілкування, слабкий розвиток комунікативних можливостей і комунікативної культури загалом. Педагоги з низьким рівнем розвитку комунікативних здібностей швидко втомлюються, дратуються, почувають себе невпевнено, перебувають у постійній емоційній напрузі, що, звичайно, ускладнює їх роботу в школі.

Таким чином, основною парадигмою в дослідженні психолого-педагогічних комунікативних здібностей викладача є суб'єкт-суб'єктна взаємодія, яка характеризується тим, що суб'єктом і об'єктом відносно один до одного є люди, які відрізняються активністю, здатністю свідомого цілеспрямованого планування та організації своєї поведінки і життєдіяльності загалом, які взаємовпливають, певним чином сприймають і оцінюють один одного. Йдеться про симетричність спілкування як міжсуб'єктної взаємодії, яка обґрунтовується в працях Г. О. Балла, С. Л. Рубінштейна, М. С. Кагана, Б. Ф. Ломова та ін. Отже, психолого-педагогічне спілкування може існувати при умові спільного пошуку деякої спільної позиції, учасники якого стають партнерами.

Взаємостосунки між вихователем і вихованцями, зауважує С. В. Терещук, передбачають внутрішньо значуще, перцептивно-когнітивне, емоційно-моральне відображення суб'єктами один одного. Важливий фактор при цьому – усвідомлення партнерами, по-перше, наявності у них мотивів міжособистісного спілкування, що співпадають, спільної діяльності, по-друге, потреби один в одному як умови реалізації цих мотивів, по-третє, спілкування в сфері психологічної та педагогічної праці є головною умовою реалізації завдань навчання і виховання в сучасній вищій школі [6]. Провідне місце в структурі здібностей педагога до спілкування Р. С. Немов відводить перцептивно-рефлексивним здібностям особистості [5].

Перцептивні здібності викладача включають здібність проникати у внутрішній духовний світ студента, пов'язану з психолого-педагогічною спостережливістю, здатність до співчуття й співпереживання студентів, вміння чуйно реагувати на втому студентів, на їх нерозуміння навчального матеріалу, тонко сприймати психологічну атмосферу, психологічний мікроклімат групи. Перцептивні здібності викладача включають психолого-педагогічну рефлексію – здатність викладача адекватно оцінювати себе самого, свою діяльність, свій індивідуальний стиль професійної взаємодії з іншими учасниками психолого-педагогічного процесу.

В. А. Кан-Калік справедливо наголошує, що здібність до спілкування з дітьми повинна ґрунтуватися на твердому фундаменті любові до них – на тому, що в науці прийнято називати педагогічним покликанням, професійно-педагогічною спрямованістю викладача. В. О. Сухомлинський з цього приводу вважав, що навчитися любити дітей не можна ні в якому навчальному закладі, ні за якими книгами. Ця здібність розвивається в процесі участі людини в суспільному житті, її взаєминах з іншими людьми. Та за самою природою психолого-педагогічна діяльність – це повсякденне спілкування з дітьми - поглиблює любов до дитини, віру в неї [2].

Підсумування результатів психолого-педагогічних досліджень дає можливість зробити висновок про необхідність розвитку у викладачів здібностей формувати психолого-педагогічне спілкування творчо, на основі партнерських, діалогічних стосунків, підтримувати оригінальність та ініціативу в студентів, відноситися до кожної дитини як до індивідуальності і визнавати її талант, забезпечуючи цим можливість подальшого вдосконалення як власних комунікативних можливостей, так і комунікативних здібностей студентів.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Боришевський М. Й. Етюди психолога. Спогади (Per aspera ad astra) / М. Й. Боришевський. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 224 с.

2. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1979. – 138 с.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія. Навчальний посібник / Максименко С. Д. – Видання 3-є, перероблене та доповнене. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навчальний посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Київ : Академвидав, 2005. – 448 с.
5. Немов Р. С. Психология : Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 688 с.
6. Терещук В. С. Психологічні детермінанти комунікативного потенціалу вчителя : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна психологія» / В. С. Терещук. – К., 2001. – 19 с.

*Спічка А. Г.*

## **ВИКОРИСТАННЯ СТУДЕНТАМИ ЧИТАННЯ Й ГОВОРІННЯ ЯК НЕОБХІДНИХ ВИДІВ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Статус іноземної мови як важливого інструменту комунікації має сьогодні тенденцію до постійного зростання. На підвищення статусу іноземної мови впливають розширення нашою незалежною державою міжнародних контактів, сучасні інтеграційні процеси входження України в Європейський освітній простір. У даному контексті велику роль у сучасній вищій мовній освіті відіграє плюрилінгвізм, що передбачає навчання та опанування особистістю кількох мов, щонайменше двох іноземних мов. Тому формування плюрилінгвальної комунікації та освітньої автономії перш за все студентів, майбутніх учителів іноземних мов є сьогодні дуже важливим й актуальним на сучасному етапі розвитку суспільства та освіти. Це пов'язано із соціальним замовленням суспільства на підготовку кваліфікованих викладачів двох і більше іноземних мов [1, с. 39].

Загально відомо, що мовленнєва іншомовна компетенція базується на чотирьох видах компетенцій, а саме на читанні, говорінні, аудіюванні та письмі. Згідно вимогам щодо мовленнєвої іншомовної діяльності читання та говоріння за змістом прочитаного є на наш погляд пріоритетними видами мовленнєвої діяльності. Це питання вивчалось й продовжує вивчатися у вітчизняній та зарубіжній методиці викладання іноземних мов. Такі вчені, методисти як І. Л. Бім, А. Л. Бердичевський, Н. Д. Гальскова, Б. А. Лапідус, М. І. Реутов, С. Ю. Ніколаєва, Н. К. Склярєнко, Ю. М. Кажан, Н. В. Майєр, G. Hasenkamp, Kessler Carolyn та інші присвятили багато наукових праць щодо дослідження значимості видів іншомовної мовленнєвої компетенції під час вивчення другої іноземної мови студентами мовних спеціальностей. Звернуто особливу увагу на роль читання, яке спрямовано на формування у студентів механізму

вивчаючого, ознайомчого, пошукового та переглядового читання з метою вилучення змістовної інформації з послідовним обговоренням отриманої фахової професійно орієнтованої інформації.

*Метою* даної статті є розглянути впровадження деяких завдань щодо розвитку у студентів мовних спеціальностей якісної іншомовної мовленнєвої компетенції під час читання та обговорення змісту прочитаних професійно орієнтованих німецькомовних текстів. Німецька мова представляється нами як друга іноземна мова. Читання й говоріння за змістом прочитаних німецькомовних фахових текстів уможлиблює підготовку майбутніх фахівців до самоосвіти. Самостійна робота над читанням з послідовним обговоренням прочитаної професійно орієнтованої німецькомовної літератури спрямована на оволодіння студентами, у нашому випадку магістрантами, професійною методичною компетентністю, яка реалізується шляхом професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності [3, с. 22]. Самостійна робота магістрантів над читанням та послідовним обговоренням змісту прочитаних професійно орієнтованих текстів є невід'ємними компонентами креативної іншомовної мовленнєвої діяльності. Під час читання з послідовним обговоренням німецькомовної професійно орієнтованої літератури у магістрантів мають поєднуватися розумові і чуттєві елементи. Синтез прочитаного фахового тексту потребує осмислення та вибір слів, словосполучень, окремих речень, а також уміння створювати словесну характеристику дій, послідовність викладених дій у тексті. З метою адекватного розуміння змісту прочитаного німецькомовного фахового тексту магістранти мають володіти сукупністю знань, навичок та вмінь у лексичному та граматичному складі відповідних текстів, що впливає на формування, вдосконалення та впровадження професійно орієнтованих методичних умінь.

Вважаємо необхідним, потрібним також звернути увагу магістрантів на структуру (побудову) професійно орієнтованих німецькомовних текстів. Як й інші тексти вони поділяються на частини, розділи, абзаци і тому мають певну форму та змістову самостійність. Але такі структурні одиниці потребують обов'язкової опори на цілий текст. Членування професійно орієнтованого німецькомовного тексту виступає в нерозривній єдності зі зв'язністю, що надає можливість оперувати окремими текстовими фрагментами під час обговорення змісту [2, с. 75].

Звернення уваги студентів-магістрантів на побудову професійно орієнтованих текстів допомагає розвивати у них достатній рівень орієнтації у прочитаному тексті. Сформований рівень професійної орієнтації надає магістрантам можливість переглянути текст з різних частин цілого тексту з метою отримання потрібної інформації, зібрати інформацію в цілому, розуміти послідовність викладеного змісту з метою

виконання спеціальних завдань, спрямованих на перевірку розуміння змісту прочитаного тексту під час його обговорення. Згідно комунікативного методу викладеного видатним російським вченим Ю. І. Пасовим система завдань для формування вмінь спонтанного говоріння за змістом прочитаного створюється на основі принципів мовленнєво-мисленнєвої активності, функціональності, ситуативності, новизни [4, с. 86].

Як приклад щодо опрацювання магістрантами німецькомовного професійно орієнтованого тексту під час його читання та послідовного обговорення змісту прочитаного надамо короткий уривок з першоджерела „*Geheime Miterzieher der Jugend. Die Macht der Massenmedien*“ видатного німецького педагога, психолога *Ulrich Beer* [5, S. 122]. Текст є як додатковий навчальний матеріал, який рекомендовано студентам-магістрантам під час вивчення модуля „*Pädagogische Möglichkeiten der Arbeit mit Massenmedien*“. ... ***Erzieherische Verantwortung der Erwachsenen, die mit den Kindern, Jugendlichen arbeiten und sie in ihrer Arbeit mit Massenmedien unterstützen, soll im Vordergrund stehen. Dabei muss erheblich mehr auf die Erklärung der Eltern getan werden. Die Erwachsenen (die Eltern, die Pädagogen, die Erzieher) müssen sich immer fragen: Was lesen die Kinder? Was ist im Lesen wert? Welche Filme sehen die Kinder und was haben sie davon? Man muss die Erziehung der Jugend im Auge haben und die Entwicklungserscheinungen in Volk und Kultur kritisch auf Nutz und Frommen systematisch und folgerichtig prüfen.***

*In erster Linie ist dabei das aufklärende Gespräch mit den Jugendlichen der wichtigste Weg, die unerwünschte Erziehungskonkurrenz von draußen zu bewältigen. Es ist pädagogisch empfehlenswert die analysierenden Gespräche auch mit solchen Massenkommunikationsmitteln anzuwenden wie: dem Rundfunk, Groschenblatt, der Illustrierten, den Comics. Wenn das Kind, der Jugendliche sich über das Zustandekommen, die Motive, das Wesen der einzelnen Publikationsprodukte, über ihren Beherrschungsanspruch durch Analyse und Gespräch klar wird, dann könnte man sagen, dass die Hälfte zur erzieherischen Bewältigung der Massenmedien getan ist.*

У представленій частині професійно орієнтованого тексту зосереджено увагу на його тематичність, яка чітко виражена в лексичному складі та присвячена розгляданню навчально-методичних підходів щодо роботи з засобами масової інформації. Тому магістрантам пропонується виконання завдань, спрямованих на виокремлення ключових лексичних одиниць, до складу яких відносяться одиниці компонентного складу неоднорідної структурної організації. Такими одиницями є «прагматичні ідіоми», «мовленнєві штампи», «кліше». Представлені лексичні одиниці студенти-магістранти використовують під час обговорення змісту тексту як у монологічному так й у діалогічному мовленні. Відокремлені ключові

слова визначають тематичність тексту та допомагають магістрантам розвивати професійну орієнтацію у тексті. Ключові слова та використані у реченнях тексту граматичні структури ми розглянемо як опори, які є важливою передумовою для успішного обговорення змісту прочитаного тексту.

Студенти-магістранти використовують також запропоновані їм «клішировані словесні вислови» як опорні одиниці. Надамо приклади деяких «клішированих словесних» висловів, «мовленневих штампів»: *Es handelt sich im Text um... / es geht um...; Der Text hat... zum Gegenstand / zum Inhalt...; Meiner Meinung nach...; Das halte ich für richtig / für falsch...; Im Unterschied zu...; Ich bin damit einverstanden / nicht einverstanden; Das überzeugt mich / mich nicht / mich nicht ganz; Vorteile / Nachteile der... bestehen darin, dass...; Auf keinen Fall sollten Sie vergessen, dass...; Das ist ein Beispiel für / dafür, dass...* Використання таких «кліше», «мовленневих штампів» надає студентам-магістрантам створювати уявні ситуації. Як свідчить практика принцип ситуативності стимулює мовленнєву діяльність студентів. Такий підхід наближає умови процесу формування вмінь говоріння за змістом прочитаних професійно орієнтованих текстів до умов реального іншомовного спілкування.

З метою використання принципу ситуативності магістрантам пропонується виконання завдання, яке спрямовано на організацію та проведення «круглого столу» з батьками учнів старших класів за темою „*Vorteile und Nachteile der Massenmedien im Leben der Jugendlichen*“. Студенти-магістранти поділяються на дві групи. Перша група – це вчителі німецької мови, друга група – батьки учнів. Під час проведення монологічного / діалогічного німецькомовного обговорення питання переваг та недоліків засобів масової інформації на розвиток молоді магістранти активно використовують ключову тематичну лексику, клішировані словесні вислови, що стимулює учасників «круглого столу» до синхронного говоріння як у формі монологу та й діалогу.

Отже, професійно орієнтоване читання й говоріння за змістом прочитаного є одним з видів мовленнєвої іншомовної діяльності в інтересах обраної професії вчителя іноземних мов. Читання й говоріння є засобами одержання потрібної інформації з метою її наступного використання в професійній діяльності. Ці два види мовленнєвої іншомовної діяльності уможливають підготовку майбутніх вчителів іноземної мови, зокрема німецької мови як другої іноземної до подальшої самоосвіти. Вони є засобами формування та вдосконалення професійно орієнтованих методичних умінь, засобом самовираження, самоствердження магістрантів як майбутніх фахівців іноземної мови. Накопичення мовного матеріалу під час читання та послідовного обговорення професійно орієнтованої іншомовної літератури допомагає



магістрантам ефективніше розвивати уміння щодо усно мовленнєвого спілкування.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кажан Ю. М. Вправи для формування у майбутніх учителів рецептивної лексичної компетенції в німецькій мові як другій іноземній / Ю. М. Кажан // Іноземні мови. – 2007. – № 3.
2. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту : навчальний посібник для студентів старших курсів факультетів англ. мови / В. А. Кухаренко. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 272 с.
3. Майєр Н. В. Концепція формування методичної компетентності у майбутніх викладачів іноземних мов у процесі самостійної роботи / Н. В. Майєр // Іноземні мови. – 2016. – № 4. – С. 20–28.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Beer Ulrich Geheime Miterzieher der Jugend. Die Macht der Massenmedien / Ulrich Beer // Jugend, Bildung, Erziehung. – Tübingen : Verlag KG, 1975. – 130 S.

*Спічка А. Г., Зінченко С. О.*

### **СТРУКТУРНО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СИНОНІМІВ У НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ**

У сучасній науці лінгвістиці семантика будь якої лексичної одиниці розглядається як система зв'язків та дискурсивних відношень, що забезпечуються семантикою слова. У лексичному складі мови наявні наступні системні зв'язки: синонімія: (варіативність), антонімія, полісемія, омонімія. Такі зв'язки впливають на ситуативне, контекстуальне значення слова. Звернемо увагу на синонімічні зв'язки. У сучасній німецькій мові синоніми визначаються як мовні знаки, які мають різне структурне оформлення, але при цьому, за визначенням видатного німецького лінгвіста Thea Schippan, вони володіють тотожними або близькими значеннями і можуть виступати в тотожній дистрибуції.

Українські вчені лінгвісти визначають у своїх дослідженнях, що «...ототожнення синонімів відбувається перед усім по лінії значення» [1, с. 123]. Російський вчений лінгвіст Р. А. Будагов трактує «...синоніми як близькі за значенням (семантикою), але по різному звучні слова, які передають відтінки одного й того ж поняття» [2, с. 50]. У наукових роботах вітчизняних та зарубіжних вчених О. Д. Огуй, В. В. Левицький, А. Iskos, А. Ленкова, Е. Bulitta, Н. Krüger, W. Schmidt, Th. Schippan та багато інших досліджено значення, функції синонімів у німецькій мові з різних аспектів. Залежно від аспектів, що вивчаються, вчені-лінгвісти виокремлюють наступні типи (види) синонімів: абсолютні (vollständige Synonyme), лексичні (lexikalische Synonyme), ідеографічні (idiographische Synonyme), стилістичні (stilistische Synonyme), словотворчі (wortbildende Synonyme) та інші.

Метою та завданням нашого дослідження є вивчити й проаналізувати структурно-стилістичні особливості синонімів, компонентний їхній склад на основі німецькомовного художнього тексту. Значна частина синонімів забезпечує своє походження перш за все завдяки літературним творам різних епох і жанрів, зокрема в художніх творах видатних сучасних німецьких письменників. З метою вивчення та аналізу синонімічних одиниць нами обрано роман „Der Landarzt“ сучасного німецького письменника Rolf Ulrici. Деякі частини цього художнього твору використовувалися нами для здійснення лексико-граматичного аналізу.

Текст роману „Der Landarzt“ характеризується широким наповненням синонімів різних типів. Однією з основних передумов утворення й функціонування синонімічних одиниць у даному художньому німецькомовному творі визначається їхня стійкість значення і структури. Автор використовує синоніми, які відносяться до різних частин мови. Як свідчать результати проведеного нами аналізу більша кількість синонімів стосується прикметників. Прикметники характеризують якість поведінки, риси характерів головних персонажів роману. Надамо деякі приклади синонімічних прийменників стилістичного типу, які автор використовує з метою означення емоційних дій персонажів роману: *läppisch* → *albern* → *kindisch* [6, S. 44] – безглуздий, пустотливий, думячий. Прийменник „*kindisch*“ має нейтральне значення, „*läppisch*“, „*albern*“ навпаки набувають стилістичне значення. *Schrille Worte* → *scharfe Worte* [6, S. 126] – пронизливе, різке, гостре мовлення. Прийменник „*schrill*“ виявляє своїм значенням більше відбиття емоційного настрою діючих персонажів, виокремлює експресивне забарвлення незграбної, фамільярної тональності.

З метою вираження експресивності, образності в діях, відчуттях головних персонажів роману R. Ulrici використовує також синонімічні одиниці серед іменників, дієслів. Для надання рис характеру жінок-плетунів як діючих персонажів твору автор використовує наступні синонімічні лексичні одиниці *Klatschweiber* → *Klatschtanten* → *Zimticken* [6, S. 13]. Надані синоніми відносяться до словосполучень оскільки вони складаються з двох частин, а саме лексеми *Klatsch* – дієслово „*klatschen*“, іменників „*Weiber*“, „*Tanten*“; лексеми „*Zimt*“ – іменник, „*Zicke*“ також іменник.

До прикладів стилістичних синонімів ми виокремлюємо також такі дієслова: *kapieren* → *begreifen* → *verstehen* [6, S. 11] уторопати → приймати → розуміти; *abhauen* → *entfernen* → *beseitigen* [6, S. 19] – усунути кого-небудь → відстороняти → звільняти; *glotzen* → *anschauen* → *anblicken* [6, S. 123] – витріщати очі, дивитися великими очима, вдивлятися. Дієслова „*kapieren*“, „*abhauen*“, „*glotzen*“ мають стилістичне

значення. Вони використовуються персонажами роману в розмовній, живій мові, виражають великий ступень образності, емоційності, експресивності. Дієслова „begreifen“, „verstehen“, „entfernen“, „beseitigen“, „anschauen“, „anblicken“ складають нейтральну групу синонімів.

Отже, виходячи з вищенаведеного, уявляється доцільним ураховувати під час визначення синонімів структурно-стилістичний параметр синонімів. Автор роману „Der Landarzt“ R. Ulrici використовує в широкому обсязі групу синонімічної лексики, яка сприймається автором та читачами роману як найбільш яскрава, виражальна, образна, експресивна. Стилістичні синоніми мають відмінність між собою на рівні функціонально-стилістичної належності. Сутність визначення синонімів у художньому німецькомовному тексті роману „Der Landarzt“ спрямовано на виокремлення ознак тотожності та диференційованості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Баран Я. А. Фразеологія : знакові величини / Я. А. Баран, М. І. Зимомря, О. М. Білоус, І. М. Зимомря // Навчальний посібник для студентів факультетів іноземних мов. – Вінниця : Нова Книга, 2008. – 256 с.
2. Будагов Р. А. Введение в науку о языке / Р. А. Будагов. – М. : Учпедгиз, 1958. – 435 с.
3. Левицкий В. В. Семасиология / В. В. Левицкий. – Вінниця : Нова Книга, 2006. – 512 с.
4. Огуй О. Д. Lexikologie der gegenwärtigen deutschen Sprache / О. Д. Огуй // Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Вінниця : Нова Книга, 2003. – 416 с.
5. Schippan Thea Einführung in die Semasiologie / Thea Schippan. – Leipzig : VEB, Bibliographisches Institut, 1972. – 272 S.
6. Ulrici Rolf. Der Lanarzt: [Roman] / Rolf Ulrici, 2. Auflage. – Frankfurt / M., Berlin; Ullstein, 1992. – 398 S.

*Спічка А. Г., Олениця К. В.*

### **ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРНОГО СКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ТА ЇХ ПЕРЕКЛАД У НІМЕЦЬКОМОВНІЙ ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

Фразеологія має ранг своєрідної універсальної науки про слово сполучуваність знаків різних рівнів мови та розглядається вітчизняними та зарубіжними вченими мовознавцями як самостійний розділ мовознавства. Фразеологія становить найбільш живу, своєрідну частину словникового складу кожної мови, зокрема й німецької. Згідно дослідженням українських вчених-мовознавців Я. А. Баран, М. І. Зимомря, О. М. Білоус, А. М. Науменко «Стійкі сполуки слів характеризуються різноманітністю граматичної структури, цілісністю значення, ступенем внутрішніх зв'язків між компонентами, семантичними змінами, образністю, експресивністю»

[1, с. 27]. Складові компоненти фразеологічних одиниць утворюються за граматичними моделями змінних словосполучень, речень. Як знаки системи мови фразеологізми об'єднують форму і зміст, тому їм властивим є глобальне значення. В акті комунікації такі значення сприймаються як цілісне, понятійне єдине.

Вивченню особливостей структурного складу фразеологічних одиниць присвячено багато досліджень також й німецькими вченими мовознавцями. R. Klarrenbach класифікує фразеологізми за структурним принципом, відповідно якому вона поділяє фразеологізми на п'ять типів. Це дієслівні групи, атрибутивні сполучення, адвербіальні групи, парні сполучення та синтаксичні шаблони. Thea Schirpan виокремлює в своїх дослідженнях дві великі групи: фразеологічні загальники (*die phraseologischen Ganzheiten*), стійкі сполучення (*feste Verbindungen*). W. Fleischer виділяє у своїх наукових працях також текстоутворюючі потенції фразеологізмів.

Видатні російські вчені-філологи Л. Зіндер, Т. Строева, М. Степанова, І. Чернишова присвятили багато наукових праць стосовно особливостей фразеологізмів у німецькій мові.

**Метою та завданням** нашого дослідження є виокремити шляхом методу наукового пошуку та проаналізувати особливості структурного складу фразеологічних одиниць на основі німецькомовного художнього твору „Der Landarzt“ видатного сучасного німецького письменника Rolf Ulrici. Аналіз художнього дискурсу роману „Der Landarzt“ даного німецького письменника свідчить про широку різноманітність фразеологізмів різних структур, стилів та видів. Rolf Ulrici використовує стійкі словосполучення різної граматичної форми, парні слова (*Wortpaare*), ідіоми, крилаті слова, гумористичні висловлювання

Насиченість використання фразеологізмів автором художнього твору пояснюється тим, що твір присвячено дуже актуальним сімейним проблемам, а саме вихованню дорослих дітей, взаєминам, взаєморозумінням між членами німецької сім'ї.

Як свідчать результати проведеного нами аналізу структурних особливостей фразеологічних одиниць, що представлені у художньому творі „Der Landarzt“, ми їх розрізняємо з урахуванням граматичних категорій на наступні види: дієслівні, субстантивні, ад'єктивні, парні фразеологізми. Надамо декілька прикладів дієслівних фразеологізмів, яким властиві граматичні категорії часу, виду, особи, числа:

*Auf der Hut sein* [4, S. 9] – *держатися насторожі*

*Ein Dorn im Auge sein* [4, S. 19] – *бути комусь як полуда на оці*

*Jemanden auf die Palme bringen* [4, S. 321] – *довести когось до білого коліна*

*Augen im Kopf haben, Augen für etwas haben* [4, S. 340] – *мати глузд,*

розум, розуміти

*Alle Hände voll zu tun haben* [4, S. 104] – бути зайнятим по горло

*Vor der Pleite stehen* [4, S. 46] – прогоріти, руйнувати, розвалювати

*In der Falle sitzen* [4, S. 115] – бути в пастці, западні

У наведених прикладах до складу дієслівних фразеологізмів входять іменники *die Hut, der Dorn, die Palme, das Auge, die Hand, die Pleite, die Falle*, а також дієслова *sein, bringen, zu tun haben, haben, stehen, sitzen*. Ці слова зрушують за контекстом свої прямі значення та набувають повне або часткове переосмислення прямих значень. Такі фразеологізми за своєю структурою набувають у конкретному контексті художнього твору підсилення емоційності, образності.

**Лексичний склад** роману „Der Landarzt“ характеризується також використанням автором гумористичних фразеологічних словосполучень з метою досягнення ефекту гумору, сарказму. Наприклад, Rolf Ulrici використовує наступні фразеологізми, які ми знаходимо в розмовній мові головних героїв твору. *Jetzt geht's dir an den Kragen* [4, S. 78] – *Оце, тебе схоплять зараз же за горло*

*Das ist doch alles Käse* [4, S. 320] – *Та це ж дурниця*

*Ein Stinkwut auf j-n haben* [4, S. 321] – *Злитися, лютувати на когось*

У наведених гумористичних реченнях іменники *der Kragen, die Käse, die Stinkwut* зрушують свої прямі значення та набувають повні переосмислення. Такі переосмислення відтворюють експресивно-емоційну тональність у розмовах персонажів твору.

Таким чином, звернення уваги на структурні особливості дієслівних фразеологізмів під час їх перекладу має велике значення для передачі змісту, образу, емоцій, функції та стилю, які властиві іншомовному художньому тексту. Дослідження структурного складу дієслівних фразеологічних німецькомовних одиниць художнього твору „Der Landarzt“ надає нам можливість зробити висновок стосовно ступеня варіювання дієслівних фразеологізмів, зрушення їхніх значень різноманітності. Вони сприймаються як семантично цілісні словосполуки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Баран Я. А. Фразеологія : знакові величини / Я. А. Баран, М. І. Зимомря, О. М. Білоус, І. М. Зимомря // Навчальний посібник для студентів факультетів іноземних мов. – Вінниця : Нова Книга, 2008. – 256 с.

2. Klappenbach Ruth Homonymie oder polysemes Wort? / Ruth Klappenbach: Deutsch als Fremdsprache, 8. / 1971 / S. 99–104.

3. Schippan Thea Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache / Thea Schippan // Leipzig: Bibliographisches Institut, 1987. – 307 S.

4. Ulrici Rolf Der Landarzt: [Roman] / Rolf Ulrici, 2. Aufgabe. – Frankfurt / M., Berlin: Ullstein, 1992. – 398 S.

*Стрилець М. В.*

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ «ПОЧЕМУЧКИ»**

**Научный руководитель –  
старший преподаватель Б. И. Маторин**

Пожалуй, трудно найти учителя-словесника, который не сталкивался бы с проблемой, как сделать урок интересным. Таким, на который бы спешили ученики, которого ждали бы и с которого не хотелось бы уходить. Современные реалии не приемлют сослагательного наклонения.

Многообразие поисков решения этой проблемы находит свое отражение как в привлечении яркого, необычного дидактического материала (вызывающего интерес к его содержанию), так и в использовании нестандартных заданий (вызывающих интерес самими формами работы).

Предлагаем ряд интересных, нестандартных, на наш взгляд, заданий, которые самым широким образом следует использовать в школьной и вузовской практике преподавания языка в современных условиях (не исключается при этом, безусловно, творческий подход учителя-преподавателя).

Итак, лингвистические «почемучки» – это вопросы, целью которых является активизация мыслительной деятельности учащихся при воспроизведении полученных ранее знаний. Неожиданность формулировок вопросов по форме и отсутствие шаблонности в их содержании служат хорошим стимулом для выполнения заданий. За внешней простотой (иногда даже несерьезностью формулировок) вопросов кроется серьезное лингвистическое содержание: языковые факты учащиеся должны объяснить «научным языком».

Таким образом, при выполнении этих заданий главным является не опознание языковых фактов, а их объяснение, т. е. формирование умений и навыков построения связного высказывания в научном стиле.

*Задание 1. Сформулируйте развернутый связный ответ на предложенный вопрос.*

1. Почему стрижи и ласточки в хорошую погоду летают высоко, а в сырую – низко над землей? (Летая, ласточки и стрижи ловят мошек, комаров, мух и других крылатых насекомых. В ясную погоду воздух сухой, и эти насекомые поднимаются высоко над землей. В сырую погоду воздух тяжелый, полный влаги, и это не дает возможности насекомым подниматься вверх на мокрых крыльях).

2. Почему стрижи не садятся ни на землю, ни на воду, ни на ветки? (Потому что их крылья значительно длиннее туловища и ног. Если они куда-нибудь сядут, то могут повредить крылья и не смогут взлететь).

3. Почему говорят: «Как с гуся вода»? (Оперение гуся всегда покрыто жиром, поэтому вода не смачивает перьев и каплями скатывается с них).

4. Почему глухаря так называли? (Потому что во время тока, когда глухарь поет «любовную песню», он так сосредоточен, что не слышит ничего вокруг и может стать очень легкой добычей охотника).

5. Почему, ужалив кого-либо, пчела умирает? (У пчелы на жале есть зазубринки, наклоненные к ее тельцу. В тело жертвы жало входит легко, а вытащить его пчеле назад не удается. Вот так вместе с жалом отрывается часть брюшка пчелы, и она гибнет).

6. Почему собака, когда ей жарко, высовывает язык, а лошадь нет? (У собаки на теле нет потовых желез, как у лошади. Она высовывает язык для охлаждения его поверхности, чтобы ей не было жарко).

7. Почему все кошки (домашние и дикие) гораздо чистоплотнее собак, волков и лисиц? (Потому что кошки ловят добычу в прыжке, охотясь из засады. Они должны быть очень чистоплотны, чтобы от них не пахло, иначе те, за кем они охотятся, почуют их издали и не подойдут к засаде близко).

8. Морская игуана Василиск бежит по воде и не тонет. Почему? (Она так быстро перебирает своими перепончатыми лапами, что не успевает погрузиться в воду).

9. Почему слоны первыми покидают район, где скоро пройдет землетрясение, а уже вслед за ними уходят в другое место и зебры, и носороги, и жирафы? (У слонов широкие и плоские ступни. Площади соприкосновения с землей вполне достаточно, чтобы воспринимать малейшие колебания почвы. Огромное животное как бы становится живым сейсмографом).

10. Почему насекомые спят с открытыми глазами? (Они не могут их закрыть – у них нет век).

11. Говорят «спит, как сурок». Почему сурка считают необыкновенным соней? (Зимний сон у сурка продолжается от семи до девяти месяцев. За это время зверек полностью расходует накопленные запасы подкожного жира и просыпается худым и голодным. Спит же сурок не только очень долго, но и так крепко, что ничем не разбудишь. Словом, всем известная поговорка, сравнивающая человека-соню с сурком, на удивление, точна).

12. Почему плачут крокодилы? (Они плачут не от жалости к своей жертве и не от лицемерия: пожирая крупные куски мяса или откладывая яйца, животное напрягается, и из слезных протоков выдавливается избыток жидкости. Кроме того, крокодилы, живущие в солоноватой воде, через слезные протоки, как и морские черепахи, выводят соли).

13. Верблюды поедают острые и твердые колючки и не ранятся.

Почему? (Небо, язык и щеки верблюдов покрыты, как броней, твердыми буграми).

14. Почему многие растения пустынь имеют вместо листьев колючки и шипы? (Колючки и шипы, заменяющие листья у многих пустынных растений, – это «приспособления», которые позволяют этим растениям более экономно расходовать влагу).

*Задание 2. Дайте ответы на вопросы-шутки.*

1. Какое колесо не крутится при правом развороте? (Запасное).
2. Как написать слово *мышеловка* пятью буквами? (Кошка).
3. Что общего между студентами и ящерицами? (Умение вовремя отбрасывать «хвосты»).
4. Не лает, не кусается, и точно так же называется? («@»).
5. Как измерить пространство двумя нотами? (Ми-ля).
6. Сколько обуви нужно женщине для «полного счастья»? (На одну пару больше, чем у нее уже есть).
7. Чем их больше, тем вес меньше. Что это? (Дырки).
8. Кто на поставленный ему вопрос никогда не ответит «Да»? (Спящий человек на вопрос: «Вы спите?»).
9. Сколько горошин может войти в обыкновенный стакан? (Ни одной, горошины не ходят).
10. Вы сидите в самолете, впереди Вас лошадь, сзади автомобиль. Где Вы находитесь? (На карусели).
11. Что не войдет в самую большую кастрюлю? (Ее крышка).
12. Утром – на четырех, днем – на двух, вечером – на трех (Человек в детстве, в зрелом возрасте и в старости).
13. Чем можно поделиться только один раз? (Секретом).
14. На каких полях не растет трава? (На полях шляпы).
15. Какое слово начинается с трех букв «Г» и заканчивается тремя буквами «Я»? (Тригонометрия).
16. Без чего не испечь хлеб? (Без корки).
17. Какой колокольчик не может звенеть? (Цветочный).
18. Без чего не обойтись охотникам, математикам и барабанщикам? (Без дроби).
19. Из какой тарелки не пообедает? (Из пустой).
20. Какие прилагательные женского рода жалуются на свой рост? (Длинна-я, коротка-я, низка-я, высока-я).
21. Название какого дерева состоит из восклицания, ноты и предлога? (О-си-на).
22. Что общего между молоком и ежиком? (Способность сворачиваться).
23. Какой птицей можно достать воду из колодца? (Журавлем).
24. К какому местоимению нужно прибавить другое местоимение,



чтобы получить крупные плоды? (Ты-к-вы).

25. В каком слове 7 йотированных гласных? (Семья).

26. Какое женское имя состоит из 30 букв я? (Зоя).

27. Назовите слова, начинающиеся четырьмя согласными. (Взгляд, встреча, всплеск).

И это только небольшая часть того, что можно использовать на уроках русского языка с целью привития интереса к языку [см. ещё : 1–4]. Мы уверены, что творчески работающие учителя смогут не только применить предложенные задания на практике, но и усовершенствовать их.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Лебедев Н. М. Турниры знатоков русского языка : дидактические материалы / Н. М. Лебедев. – М. : Вербум-М, 2006. – 141 с.

2. Маторина Н. М. Русский язык в вопросах и ответах / Наталья Михайловна Маторина. – Славянск : ЧП «Канцлер», 2007. – Ч. 1. – 203 с.

3. Маторина Н. М. Русский язык в вопросах и ответах. – 2-е изд., перераб. и доп. / Наталья Михайловна Маторина. – Славянск, 2009. – Ч. 1. – 219 с.

4. Маторина Н. М. Русский язык в вопросах и ответах / Наталья Михайловна Маторина. – Славянск, 2009. – Ч. 2. – 241 с.

*Тищенко К. А.*

### **ПРО ФОНЕТИЧНИЙ ЗАКОН І АНАЛОГІЮ В РОБОТАХ А. Ю. КРИМСЬКОГО**

Безумовним досягненням порівняльно-історичного мовознавства другого періоду (70-і рр. ХІХ ст. – 20-і рр. ХХ ст.) стала вимога з'ясування дії фонетичних законів і аналогії [1, с. 15]. Саме тому висвітлення відповідного кола питань стосовно фонетичного закону і аналогії як у теоретичному, так і в практичному аспектах на матеріалі досліджень українських мовознавців зазначеного періоду є вкрай важливим для сучасної компаративістики. Зокрема, це стосується студій Агатангела Юхимовича Кримського-україніста (1871–1942). Учений є автором низки ґрунтовних праць, у яких усебічно розкрито процес становлення фонетичної системи української мови. Серед них лінгвоісторіографи виділяють, насамперед, капітальну працю «Украинская грамматика» [5].

Зазначимо, що в науковій літературі з'ясовано, на чому заснована методологія досліджень Кримського. Як відзначає В. А. Глущенко, учений використовував історичний метод [1, с. 112]. Цей метод є «реконструкцією мовних явищ за пам'ятками мови – рукописами, написами і т. д.» [7, с. 9].

Спираючись на дані історичних пам'яток як на пріоритетне джерело дослідження, Кримський свідомо протиставляв такий підхід опорі на сучасні діалектні дані, яку він пов'язував з ім'ям О. О. Шахматова [4, с. III].

На широкому використанні Кримським фактичних даних з давніх писемних пам'яток акцентував увагу М. А. Жовтобрюх. Підкреслимо, що праці Кримського з цього погляду виділяються з-поміж інших досліджень того часу. Особливо широко вчений залучав матеріал з українських грамот XIV–XVI ст. і книг міських урядів для аргументації висунутих ним тверджень [2, с. 36]. Водночас Кримський був одним із провідних українських діалектологів свого часу. Однак діалектні дані він використовував дуже обмежено, насамперед з метою підтвердження вже одержаних результатів вивчення матеріалу давніх писемних пам'яток.

Як відзначають лінгвістичні істориографи, у працях Кримського всебічно розкрито найголовніші питання української історичної фонетики [2, с. 28].

У них знаходимо глибокі міркування, аргументовані великим фактичним матеріалом, про різноманітні зміни в системі українського вокалізму й консонантизму.

У своїх дослідженнях Кримський розглядає – одні ґрунтовно, інші лише побіжно – майже всі найголовніші питання української історичної фонетики [там же]. Зокрема, у праці «Филология и погодинская гипотеза» [6] докладно аналізуються ті явища з історичної фонетики української мови, які О. І. Соболевський (з ним полемізував Кримський – К. Т.), не вважав за українські, зокрема перехід *e* в *a*. Автор не тільки довів, що це явище властиве українській мові, відоме її діалектам, а й визначив позиції, у яких такий перехід відбувається [2, с. 28–29].

У розвідках, присвячених розмежуванню східнослов'янських писемних пам'яток на підставі їх мовних ознак [3, с. 138], Кримський розглядає чимало нових питань з історичної фонетики української мови, що привернули увагу дослідника. Крім уже згаданих, він аналізує зміну *e* в *o* в позиції після шиплячих та *j*, зближення вимови ненаголошеного *o* з *u* в позиції перед *y* та ін. [2, с. 29].

Кримський приділяв увагу вивченню умов дії фонетичних законів. Учений ретельно вивчав лінгвістичну спадщину своїх попередників і творчо її доповнював в аспекті дії фонетичних законів.

У практичному аспекті Кримський звертався до явища аналогії (нефонетичної) при поясненні появи *a* у словах типа *Махайла*, *Махаил* [5, с. 253]. Нефонетичною аналогією пояснює мовознавець появу кореня *яв* в словах типу *Явдоха*, *явресі*, *Явтух* [5, с. 397–398].

Кримський дослідив і сформулював фонетичні умови дії фонетичного закону, коли «звук *e* після м'яких приголосних схильний перетворюватися у малорусів перед твердими складами – у [ь] *o*; а перед м'якими складами і в изглашении (вимові – К. Т.) або зберігаються в формі *e* або розширюється в *я*» [5, с. 399].

Студіювання праць Кримського як представника історичного методу показує, що реконструкція архетипів і фонетичних законів у нього

має субстанціональний характер. Для творчого методу вченого було характерне буквальне трактування мовних фактів минулого. Мовознавець намагався вказати конкретне звучання тих чи інших фонетичних архетипів, порівнюючи їх із сучасними звуками споріднених мов. Так, аналізуючи звуковий склад говірок Київщини в письмових пам'ятках XVII ст., Кримський встановив, що «рефлекс звука *ō* звучав в четверті» XVII ст. ближче до *yo* і о *yu*, ніж до *i* і до *'i* [5, с. 164]. Мовознавець дослідив відтінки звука *e*, який передавався церковнослов'янською *Є*. Дослідник закидає поступову трансформацію і навіть наголос на другій частині *yŭ* [5, с. 171–172].

Спираючись на матеріал сучасної української мови і писемні пам'ятки, Кримський доходить висновку про неоднорідність вимови цього звуку, а саме: «у складі, за яким йшов склад м'який, і дуже часто в кінці слова, це був на самому ділі звук *é* (м'яке *e*), схильний розширяться в дуже широке м'яке *ä* (близьке до *я*), але перед твердими складами... іноді в кінці слів)... чулось м'яке *ö* (звук близький до *ë*)» [5, с. 199].

Далі Кримський поступово реконструює історію м'якого *ä*, яке в XII–XIII ст. змінилось в *ää* (або в *jää*), а потім поступово в дифтонг *iä*, *iž*, *ы*. Тільки в XIV ст. з'являється монофтонг *i* (*шесть* < *шйästь* < *шість*). Далі лінгвіст відтворює вимову *шесть* як *шість* [5, с. 201 г].

Кримський, досліджуючи сучасні рефлекси давніх звуків *ы* та *и*, відтворив їхнє звучання: «у східномалоруських наріччях... маєм один середній звук *и*, більш м'який, ніж *ы*, і більш твердий, ніж *и*. В західномалоруськом наріччі, ми чуємо... лише один звук, але він зовсім твердий і схожий руському і польському звукам *ы*» [5, с. 208 є].

На думку дослідників, не можна залишити поза увагою й те, що, хоч Кримський не прагнув розглядати фонетичні процеси в їх взаємозалежності, у системних зв'язках, при аналізі багатьох фонетичних змін така взаємозалежність підкреслюється. Це, зокрема, стосується трансформацій редукованих, різних змін етимологічних *o* та *e*, переходу *e* в *o* та *a*, процесів депалаталізації губних і шиплячих приголосних, спрощення й чергування приголосних та деяких інших [2, с. 34].

Як показує аналіз праць Кримського, хронологізація архетипів і фонетичних законів мала абсолютний характер. При цьому вчений часто лише вказував на перші фіксації тих або інших фонетичних явищ і процесів у давніх писемних пам'ятках, не висвітлюючи питання про час їхньої появи в самій мові (діалекті). Так, подані ним датування низки фонетичних явищ української мови стали значним внеском у дослідження її історії. Водночас орієнтація на давні писемні пам'ятки як пріоритетне джерело хронологізації зумовила певні вади хронологій Кримського [1, с. 136–137].

Отже, в інтерпретації Кримського – представника історичного

методу – реконструкція архетипів і фонетичних законів мала субстанціональний характер. Специфіка його розвідок полягала в буквальному трактуванні мовних фактів минулого. Як правило, учений намагалися вказати конкретне звучання тих чи інших фонетичних архетипів, порівнюючи їх із сучасними звуками споріднених мов.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в поглибленому вивченні ролі фонетичного закону і аналогії в науковому доробку А. Ю. Кримського.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. XIX ст. – 20-і рр. XX ст.) / Глущенко Володимир Андрійович / НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; відп. ред. О. Б. Ткаченко. – Донецьк, 1998. – 222 с.

2. Жовтобрюх М. А. Питання історичної фонетики української мови в науковій спадщині А. Ю. Кримського / М. А. Жовтобрюх // А. Ю. Кримський – україніст і орієнталіст (Матеріали ювілейної сесії до 100-річчя з дня народження) / відп. ред. І. К. Білодід. – К. : Наук. думка, 1974. – С. 26–40.

3. Кримський А. Ю. Деякі непевні критерії для діалектологічної класифікації староруських рукописів / Кримський А. Ю. // Кримський А. Ю. Твори : в 5-ти т. – К. : Наук. думка, 1973. – Т. 3. – С. 136–199.

4. Кримський А. Ю. Передне слово / Кримський А. Ю. // Шахматов О. О., Кримський А. Ю. Нариси з історії української мови та хрестоматія з пам'ятників з письменною староукраїнщиною XI–XVIII вв. – К., 1924. – С. III–IV.

5. Крымский А. Е. Украинская грамматика для учеников высших классов гимназий и семинарий Приднепровья / Крымский А. Е. – М., 1907. – Т. 1. Вып. 1. – С. 1–2, 16–200, 217–272; М., 1908. – Т. 1. Вып. 2 и 6. – С. 201–210v, 369–429, 454–545.

6. Крымский А. Е. Филология и погодинская гипотеза / Крымский А. Е. // Кримський А. Ю. Твори : в 5-ти т. – К. : Наук. думка, 1973. – Т. 3. – С. 23–117.

7. Кульбакин С. М. История русского языка. Краткая фонетика : из лекций, читанных в 1909–10 уч. ак. г. [Литограф. изд.] / С. М. Кульбакин. – Харьков, [1909–10]. – 155 с.

*Ткаченко И. А.*

### **АВТОРСКАЯ ПУНКТУАЦИЯ ИЛИ ПРОИЗВОЛЬНОЕ НАРУШЕНИЕ НОРМАТИВНОЙ СИСТЕМЫ? (К вопросу об использовании авторской пунктуации)**

**Научный руководитель –  
канд. филол. наук, доцент Н. М. Маторина**

В современную эпоху, требующую получения и обработки большого количества информации, оперативных действий, быстрого принятия решений, от специалиста любой сферы для успеха в его профессиональной деятельности требуются навыки владения устной и письменной речью. Вопросы о речевой культуре человека в настоящее время стоят очень остро и находятся в центре внимания различных специалистов: преподавателей, ученых-языковедов, общественных

деятелей. Негативные явления, разрушающие русский язык, широко распространены в устной речи. Среди самых распространенных ошибок выделяют ошибки в ударениях; чрезмерное и неуместное употребление заимствований; общение на жаргоне; неточность словоупотребления; грамматические ошибки и многое другое. Не меньше проблем вызывает и культура письменной речи. Умение грамотно писать, оформлять деловые бумаги (служебные документы) в соответствии с нормами стилистики и делового этикета – необходимое требование времени [6, с. 8]. В связи с этим правильное использование знаков препинания является одной из главных проблем современности.

Н. С. Валгина утверждает, что «современная русская пунктуация, как определенный исторический этап в ее становлении, представляет собой функциональную систему, с одной стороны, достаточно устойчивую и стабильную, и, с другой стороны, систему гибкую, нежесткую, способную адекватно отражать «движение мысли» и стилистические нюансы» [3, с. 239]. Данное высказывание наводит на мысль о том, что современные правила пунктуации подчиняются документу 1956 года – «Правилам русской орфографии и пунктуации».

Проанализировав лингвистическую литературу, Юдина Н. В. выделила основные особенности русской пунктуации в XXI веке. Среди этих особенностей можно назвать следующие: нарушение пунктуационной нормы, вызванное пренебрежением пунктуационными правилами; необоснованная постановка точки (парцелляция); сужение сферы использования точки с запятой; сужение и локализация функций двоеточия в пользу тире и т. д. Но наиболее интересный, по нашему мнению, вывод касается употребления авторских знаков. Автор отмечает, что «являясь выразителем тончайших оттенков смысла, интонации, ритма и стиля, пунктуация позволяет современному человеку проявить собственное творческое начало, что часто выражается в использовании ситуативных и собственно авторских знаков, которые, с одной стороны, помогают более полно и глубоко передать смысловое и эмоциональное содержание текста, а с другой стороны, такого рода знаки нельзя считать регламентированными» [8, с. 233].

Таким образом, изучение проблем, связанных с авторской пунктуацией, является востребованным и актуальным. О существовании авторской пунктуации знают все, и очень часто многие ученики и студенты пользуются этим понятием для того, чтобы выдать неправильно поставленный знак препинания за авторское видение структуры текста. Для того, чтобы избежать ситуаций, связанных с «заменой» ошибки на авторский знак, предлагаем разобраться, что же такое на самом деле авторская пунктуация и является ли авторский знак произвольным нарушением нормативной системы.

Н. С. Валгина отметила, что одновременно с регламентированной общепринятыми правилами пунктуацией функционирует нерегламентированная пунктуация, которая представляет собой различные отклонения от общепринятых норм. Такие отклонения, по ее мнению, могут быть вызваны разными причинами, в числе которых как раз и находится своеобразие авторской манеры письма. Авторские знаки препинания полностью зависят от воли пишущего, воплощают индивидуальное ощущение их необходимости. Исследовательница считает, что такие знаки включаются в понятие авторского слога и приобретают стилистическую значимость [4, с. 171].

Д. Э. Розенталь отмечает, что термин «авторская пунктуация» допускает двоякое толкование. С одной стороны, под этим термином подразумевают особенности пунктуационного оформления текстов, которые носят индивидуальный характер, присущие тому или иному писателю (набор применяемых им знаков препинания, преимущественное использование одного из них, расширение функций этого знака), в целом не противоречащие принятым в данный период правилам. С другой стороны, авторский знак трактуется как сознательное отступление от действующих норм пунктуации и особое применение знаков препинания в художественных текстах [7, с. 571].

Изучая литературные особенности письма и постановку знаков разных авторов, исследователи делают вывод, что каждый автор отдает предпочтение какому-то определенному знаку, который чаще других появляется в его текстах. Например, И. С. Тургенев, по мнению исследователей, часто использует точку с запятой, а М. А. Цветаева, в свою очередь, сразу же ассоциируется с тире, имя Ф. М. Достоевского вызывает в памяти многочисленные точки с запятой и тире [1, с. 6].

Юность – любить,  
Старость – погреться:  
Некогда – быть,  
Некуда деться. (*М. Цветаева*)

Главный принцип индивидуального осмысления знаков препинания заключается не в забвении их функциональной значимости, а в применении знаков в новых, необычных для них (с точки зрения нормативных правил) контекстуальных условиях. Знаки, несущие логико-выделительную функцию, встречаются часто, они помогают реализации авторского замысла, и они факультативны, в том смысле, что при иных смысловых акцентах могут отсутствовать. Но наличие или отсутствие фиксирует единственный, нужный в конкретном тексте смысл [4, с. 180].

Авторские знаки нужны автору для конкретного задания – вполне определенного членения текста. Они могут выбираться среди «маркированных», нейтральных вариантов допустимых знаков, а могут

выходить за пределы нормы. Авторская пунктуация является действенным выразительным средством. Однако, по мнению Валгиной Н. С, знаки сами по себе не создают поэтической и вообще художественной или публицистической экспрессии, а лишь способствуют передаче эмоционального строя речи, своеобразия и глубины авторской мысли. Индивидуальная пунктуация помогает уловить нюансы текста – со стороны содержательной, ритмомелодической [4, с. 185].

В использовании авторской пунктуации находится определенная опасность: чрезмерная изощренность в использовании знаков может привести к пунктуационной небрежности и неряшливости. В таком случае пренебрегаются социально закрепленные функции знаков. «Авторские» знаки препинания не должны мешать правильному восприятию текста или разрушать грамматическую структуру предложения.

Рассматривая проблему – является ли авторский знак произвольным нарушением нормативной системы – важно упомянуть, что «авторство» в применении знаков препинания заключается не в нарушении пунктуационной системы и пренебрежении традиционными значениями знаков и их функциями, а в усилении значимости этих знаков как дополнительных средств передачи мыслей и чувств в письменном тексте, в расширении границ их использования [4, с. 185].

Проблема использования авторской пунктуации в повседневной жизни все еще остается открытой. Возможность авторского применения знаков – свидетельство гибкости русской пунктуации, высокой степени ее развитости.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Базжина Т. В. Авторская пунктуация / Т. В. Базжина, Т. Ю. Крючкова. – Русский язык. – 2000. – № 14. – С. 5–11.
2. Белова О. В. Русский язык и культура речи. Конспект лекций / О. В. Белова. – Самара : ГОУВПО ПГУТИ, 2011. – 246 с.
3. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке. Учебное пособие для студентов вузов / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 304 с.
4. Валгина Н. С. Актуальные проблемы современной русской пунктуации : учеб. пособие / Н. С. Валгина. – М. : Высш. шк., 2004. – 259 с.
5. Валгина Н. С. Современный русский язык. Синтаксис / Н. С. Валгина. – М. : Высшая школа, 2003. – 418 с.
6. Марутина И. Н. Русский язык и культура речи : учебно-методическое пособие для студентов гуманитарных направлений / И. Н. Марутина. – Обнинск : Изд-во ВНИГМИ МЦД, 2011. – 167 с.
7. Розенталь Д. Э. Справочник по русскому языку : орфография и пунктуация / Д. Э. Розенталь. – М. : Книга, 2011. – 591 с.
8. Юдина Н. В. Русская орфография и пунктуация в XXI веке: «человек» и «закон» / Н. В. Юдина // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 3. – С. 227–223.
9. Юдина Н. В. Русский язык в XXI веке: кризис? эволюция? прогресс? [монография] / Н. В. Юдина. – М. : Гнозис, 2010. – 293 с.

Фесенко В. А., Маторина Н. М.

**ДОПОЛНЕНИЕ. СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ДОПОЛНЕНИЙ  
(лингводидактический аспект)**

Тезисы состоят из двух частей: в первой части представлены теоретические сведения о дополнении [2; 4], в практической части (II) – задания для формирования навыков нахождения дополнений в тексте [1; 3].

I. Дополнение – это второстепенный член предложения, который обозначает: объект, на который распространяется действие → *Пишу письмо; слушаю музыку*; объект – адресат действия → *Пишу другу*; объект – орудие или средство действия → *Пишу ручкой*; объект, на который распространяется состояние → *Мне грустно*; объект сравнения → *Быстрее меня* и т. д.

Дополнение может относиться к: глаголу-сказуемому → *Пишу письмо*; главному или второстепенному члену, выраженному существительным → *Потеря коня; надежда на счастье*; главному или второстепенному члену, выраженному прилагательным или причастием → *Строгий к детям; думающий о детях*; главному или второстепенному члену, выраженному наречием → *Незаметно для других*.

Дополнение отвечает на вопросы косвенных падежей: родительный падеж → *кого? чего?* → *Выбор профессии*; дательный падеж → *кому? чему?* → *Пишу другу*; винительный падеж → *кого? что?* → *Пишу письмо*; творительный падеж → *кем? чем?* → *Пишу ручкой*; предложный падеж → *о ком? о чем?* → *Думаю о друге*.

В русском языке выделяют *прямое* и *косвенное* дополнение. Прямое дополнение – форма винительного падежа без предлога → **Пишу** (что?) *письмо*; **стираю** (что?) *бельё*; **слушаю** (что?) *музыку*; + **форма родительного падежа со значением части (выпил чаю) или при отрицании (не пью чаю)**; косвенное дополнение – все остальные формы, включая форму винительного падежа с предлогом.

Способы выражения дополнений представим в таблице.

Форма	Примеры
1. Имя существительное	<i>Пишу письмо, строгий к детям.</i>
2. Местоимение	<i>Пишу ему, незаметно для других, знал что-то.</i>
3. Имя прилагательное, причастие в значении существительного	<i>Не возвратит сделанного.</i>
4. Инфинитив	<i>Приказал (что?) уехать; дал (что?) подумать.</i>



Форма	Примеры
5. Цельное словосочетание и фразеологизм	<i>Выпил несколько чашек; думал о каждом из нас; любовался анютиными глазками.</i>

II. В практической части назовем некоторые «хитринки» при нахождении дополнений.

1) В отрицательных предложениях форма винительного падежа прямого дополнения может меняться на форму родительного падежа (ср.: *Я писал (что?) письмо. – Я не писал (чего?) письма*). Если форма родительного падежа у дополнения сохраняется как при утверждении, так и при отрицании, то такое дополнение является косвенным (ср.: *Мне не хватает (чего?) денег. – Мне хватает (чего?) денег*).

2) Дополнение, выраженное инфинитивом, не имеет формы падежа (*Я просил его уехать*). Поэтому такие дополнения не характеризуют ни как прямые, ни как косвенные.

3) Сочетания являются единым членом предложения – дополнением в тех же случаях, в каких единым членом являются сочетания – подлежащие.

4) Инфинитив при спрягаемом глаголе является дополнением, а не основной частью сказуемого, если его действие относится к второстепенному члену (*Я просил его уехать*), а не к подлежащему (*Я решил уехать*).

5) Поскольку вопросы и формы именительного и винительного падежей, винительного и родительного падежей могут совпадать, для разграничения подлежащего и дополнения используйте следующий приём: поставьте вместо проверяемой формы слово **книга** (именительный падеж – **книга**; родительный падеж – **книги**; винительный падеж – **книгу**). Например: *Хороший снежок урожай соберет* (ср.: *Хорошая книга книгу соберет*). Следовательно, *снежок* – именительный падеж; *урожай* – винительный падеж).

#### План разбора дополнения

1. Указать тип дополнения (прямое – косвенное).
2. Указать, какой морфологической формой выражено дополнение.

#### Образец разбора

*Я прошу вас говорить по существу дела* (М. Горький).

*Вас* – прямое дополнение, выраженное местоимением в винительном падеже без предлога. *Говорить* – дополнение, выраженное инфинитивом. *Дела* – косвенное дополнение, выраженное существительным в родительном падеже.

*Ночь не принесла прохлады* (А. Н. Толстой).

*Прохлады* – прямое дополнение, выраженное существительным в

родительном падеже без предлога (при отрицании – *не принесла*). Ср.: *Ночь принесла (что?) прохладу* (В. п.).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н. С. Современный русский язык: Синтаксис : учебник. – 4-е изд., испр. / Н. С. Валгина. – М. : Высш. шк., 2003. – 416 с.
2. Розенталь Д. Э. Сборник упражнений по русскому языку с диктантами / Д. Э. Розенталь. – М. : «ОНИКС 21 век», «Мир и Образование», 2004. – 448 с.
3. Розенталь Д. Э. Современный русский язык : учебное пособие для студентов-филологов заочного обучения / Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. – М. : Высшая школа, 1991. – 559 с.
4. Сборник тренировочно-контрольных упражнений по современному русскому языку : Синтаксис / Р. С. Астрина, А. М. Дмитриева, Л. К. Кузнецова и др. – М. : Просвещение, 1980. – 174 с.

*Чугаєва В. В.*

### ВЕРБАЛІЗАЦІЯ БІБЛІЙНОГО АРХЕТИПУ *ТЕМРЯВА*

Концепт як культурно значуще поняття посідає провідне місце в мовній картині світу і є кількарівневим явищем національної культури, де вирізняють понятійне ядро й культурний прошарок. Семантичний аналіз у площинах концепт – мовний знак і мовний знак – концепт дає змогу з'ясувати особливості біблійної символіки. Реконструювання концептів потребує значного культурологічного матеріалу. Осмисленню реалій, певних абстракцій сприяє наявна система концептів (блоків інформації), закодованих у свідомості індивіда й оприявлених мовними засобами. Особливість біблійної концептуалізації полягає у способі вербалізації: залучення метафоричних і метонімічних принципів, відбиття прототипних уявлень у символічних чи алегоричних мовних одиницях Святого Писання. Усвідомлюючи символ, мовець співвідносить символізовану реалію з певними поняттями, ототожнює з відповідним концептом.

Символ залучено до структури концепту через образ і поняття, тобто він формується на образно-поняттєвій основі. Як зазначав В. Жайворонок, концепт має вияв і в слові, і в образі, і в матеріальному предметі; він передбачає асоціативне нашарування культурних понять на основне лексичне значення [2, с. 26]. Структурують концепт усі складники змісту, етимологія, історія та сучасні асоціації. Ядром концепту вважають словникові значення лексеми; периферією – суб'єктивний досвід, прагматичні компоненти номінації, конотації та асоціації [4, с. 365]. Структуру біблійного концепту моделює парадигма експлікаторів: семи, лексеми, синонімія, антонімія, конотація, символи, гіпер- і гіпонімічні відношення. Вербалізація будь-якого біблійного концепту демонструє його поняттєвий потенціал і сприяє поширенню інформації про його змістове наповнення в українськомовному вимірі.

Визначення семантики біблійного символу ускладнено його конденсаційністю, архетипністю та багатозначністю. Остання, як

зауважувала О. Шелестюк, є «іманентною», тобто символу притаманні «змістова перспектива, наявність ланцюжків значень, абстрактніших, залежних від віддаленості щодо первинного значення...» [5, с. 53]. У Біблії образи чи художні тропи є лише зовнішнім оформленням внутрішньої структури апокаліптично-трансцедентного змісту. Кожен біблійний символ транслює закодовану інформацію про істину, сенс людського життя і смерті, об'єктивну сутність світу, моральні засади християнської віри. Л. Шевченко акцентувала, що символ є архетипним, бо моделює й транслює цивілізаційну пам'ять [4, с. 16]. Серед архетипів, як комунікативних символів, виокремлюють сукупність загальнолюдських архетипних символів, яким притаманний високий рівень світоглядного консерватизму. Визначальними складниками пошуку й пізнання сакруму на різних рівнях постають біблійно марковані концепти, зреалізовані в архетипах, символах, у вічній апокаліптичній образності, якій опозиційовано демонічну. Зв'язок між апокаліптичною та демонічною образністю спроектовано на сферу моралі *добро / зло*, які мають загальнолюдське значення. Такі лексичні бінарми є показниками абсолютизованої логіки будь-якого мислення, вони моделюють логічну систему взаємопов'язаних ознак і зумовлюють асоціації з універсальним протиставленням гармонії та хаосу.

Архетипно-символьна опозиція *світло / темрява* корелює насамперед з такими категорійними поняттями: *Бог* (носій моральної довершеності, втілення ідей щастя) і *сатана* (втілення світової системи речей, нечистої та грішної, духовно мертвої), *добро / зло*, *віра / невіра*, *праведність / гріх*, *життя* (спасіння через воскресіння) – *смерть*. Якщо *світло* символізує добро, то *темрява* відповідно – *зло*. Архетип *темрява* експлікує Божий промисел, творче першоджерело – створення всього з нічого, – уособлюючи найвищу силу Бога як ідеальної першооснови. Архетип *темрява* – уособлення хаосу напередодні світотворення.

У шістдесяті біблійних віршах *світ* і *темряву* репрезентовано як дуальну опозицію. Перше символічне протиставлення *світла* і *темряви* представлено в алегоричних картинах Книги Виходу: «*І сказав Господь до Мойсея: «Простягни свою руку до Неба, – і станеться темрява на єгипетській землі, і нехай буде темрява, щоб відчувли її... Не бачили один одного, і ніхто не вставав з свого місця три дні! А Ізраїлевим синам було світло в їхніх садибах»* (2М. 10:21–23); «*...і рушив стовп хмари перед ними, і став за ними... І була та хмара й темрява для Єгипту, а ніч розсвітив він для Ізраїля. І не зближався один до одного цілу ніч»* (2М. 14:19–21). Єгипет у біблійному контексті ототожнено із царством темряви, володінням сатани. У семантичній площині цього архетипу можна виокремити такі символічні значення: символ духовного стану людства, поневоленого владою гріха; символ язичницької релігійної системи. *Темрява* є асоціатом зла, неправедності, гріха, маркером духовної

боротьби між добром і злом. Недотримання Божих норм призводить до того, що людина опиняється в «темряві», хаосі, у просторі зла й зазнає покарання від Господа.

Біблійному архетипу *темрява* притаманна ускладнена символіка й особлива алегорія. Темрява як природна стихія (керована Богом) є дуалістичним маркером Божої сутності, порятунку й покарання, знищення. Символіка *темряви* в біблійному дискурсі є наскрізною і транслює потенційний зміст концепту *Бог* як репрезентанта найвищих релігійних і духовних цінностей соціуму. Найвиразніше такий зміст детермінують ідейно-семантичні навантаження символічних образів як модуляторів архетипу *темрява*. Такі символи перебувають у логіко-семіотичних кореляціях, що витворює, власне, цілісність цього архетипу. Аналіз символічних моделей уможлиблює виокремлення таких конкретизаторів символічної образності архетипу *темрява*:

1. *Темрява* як вияв надприродної сутності Бога: «*Бо темрява землю вкриває, а морок народи, та сяє Господь над тобою і слава Його над тобою з'являється!*» (Іс. 60:2); «*І Він вивів їх з темряви й мороку, їхні ж кайдани сторощив*» (Пс. 106:14); «*А ночі вже більше не буде, і не буде потреби в світлі світильника, ані в світлі сонця, бо освітлює їх Господь Бог, а вони царюватимуть вічні віки*» (Об. 22:5). У такому разі темрява набуває ознак узвичаєної метафори Божої слави, любові до праведних. «*Світло сходить у темряві для справедливих. Він ласкавий, і милостивий, і праведний*» (Пс. 111:4). Світло, як особлива ознака Бога, співвідноситься зі світом і життям, а атрибути експлікують турботу про свій народ, якому Він дав обітницю викупу з духовної темряви, з рабства смерті.

2. *Темрява* – занепад духовного життя народу, грішного, у контексті Біблії метафорично сліпого: «*А хабара не візьмеш, бо хабар осліплює зрячих і викривляє слова справедливих*» (2М. 23:8); «*А хто цього не має, той сліпий, короткозорий, він забув про очищення своїх давніх гріхів*» (2 Петр. 1:9); «*Хто ж ненавидить брата свого, пробуває той у темряві й ходить у темряві, і не знає, куди від іде, бо темрява очі йому осліпила*» (1 Ів. 2:11); «*...А коли сліпий водить сліпого, обоє до ями впадуть...*» (Мт. 15:14).

3. *Темрява* як маніфестант гніву Божого, як засіб здійснення суду над грішними: «*Бо зорі небесні та їхні сузір'я не дадуть свого світла, сонце затьмиться при сході своєму... Я покараю всесвіт за зло, безбожних за їхню провину... Тому небеса захитаю, і рухнеться земля з свого місця від лютости Господа Саваота, День, як палатиме гнів Його...*» (Іс. 13: 10–13). У картині суду, який Господь обіцяє здійснити, «*...потемніє день, коли Я ламатиму там єгипетські ярма, і скінчиться в ньому пиша сили його. Самого його хмара закриє, а його дочки підуть у полон*» (Єз. 30:18) і Він «*ворогів зажжене в темноту*» (Наум 1:8). Темні чи чорні кольори символізують суд Вседержителя: і гнів Бога спускається з

неба на чорній хмарі, робить морок Своїм покровом. Старозаповітні пророки кару за гріхи порівнюють з днем темряви й морока.

4. Архетип *темрява* в біблійних текстах може асоціюватися із сатаною, в українськомовній вербалізації світу такі асоціації змодельовано висловами: *смертна темрява, смертна тінь, змій, диявол, правителі темряви, духи злоби* тощо. Якщо білий колір (символ *чистоти, праведності й досконалості*) асоціюється зі світлом, ангелами, небесною сферою, вічністю, то абсолютним антиподом у новозаповітних текстах є червоний або карамзиновий – колір крові й гріха: «*І з'явилась інша ознака на небі, – ось змій червоно огняний великий, що мав сім голів та десять рогів*» (Об. 12:3).

Отже, особливість функціонування архетипних матриць у біблійній картині світу полягає в тому, що вони творять розгорнуті символіко-алегоричні картини, образно-асоціативні ряди, часто антонімічні опозиційні паралелі, супроводжувані ускладненою художньо-образною структурою різнорівневих понять і явищ.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту / [переклад проф. Івана Огієнка]. – К. : Українське Біблійне Товариство, 2003. – 1375 с.
2. Жайворонок В. В. Етнолінгвістика в колі суміжних наук / В. В. Жайворнок // Мовознавство. – 2004. – № 5–6. – С. 23–35.
3. Кононенко В. І. Концепти українського дискурсу / В. І. Кононенко. – Київ – Івано-Франківськ : Плай, 2004. – 248 с.
4. Шевченко Л. І. Інтелектуальна еволюція української літературної мови : теорія аналізу / Л. І. Шевченко. – К. : Київський університет, 2001. – 478 с.
5. Шелестюк Е. В. Символ versus троп : сравнительный анализ семантики / Е. В. Шелестюк // Филологические науки. – 2001. – № 6. – С. 50–58.

*Швец Н. С.*

### О ПОДБОРЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕЖДОМЕТИЙ В ШКОЛЕ

Научный руководитель –

канд. филол. наук, доцент **Н. М. Маторина**

В тезисах представлена система упражнений для усвоения знаний по теме «Междометие как особая часть речи».

1. Рассуждения на лингвистические темы.

• Используя теоретические сведения о междометии, расскажите об употреблении междометий в речи.

• Используя материалы упражнений школьного учебника, докажете, что с помощью междометий выражаются в речи разные чувства (радость, восхищение, восторг, печаль, грусть, тревога, ужас, страх, досада, презрение, отвращение, злорадство, негодование и т. п.), а также отношение к окружающему (раздумье, догадка, удивление, неожиданность, сомнение, недоверие, ирония, упрек, поощрение и т. п.).

• Используя материалы школьного учебника, расскажите о междометиях и звукоподражательных словах.

## 2. Рубрика «Возьмите на заметку».

В ней мы приводим дополнительный материал, с которым могут познакомиться учащиеся. Так, о междометии учащимся, на наш взгляд, следует сообщить следующее:

• Многие междометия являются многозначными, так как с их помощью выражаются разные чувства. Например, междометие *ой!* может выражать в предложении боль, испуг, страх, удивление, радость, сожаление, огорчение и другие чувства. Эти значения передаются с помощью интонации;

• Междометия широко используются в разговорной и художественной речи, передавая разнообразные чувства человека и особенности живой речи, богатой эмоциями. Предложения с междометиями произносятся с особой восклицательной интонацией и обычно сопровождаются мимикой и жестами, усиливающими то значение, которое передаётся с помощью междометия: удивление, гнев, сомнение, грусть, радость, восхищение, презрение и другие чувства;

• В некоторых художественных произведениях для создания торжественности используется стилистически высокое междометие *о*. Интонация предложений с этим междометием обычно отличается особым напряжением и торжественностью.

Междометие *о*, стоящее перед обращением, не отделяется от него знаком препинания, например: *Не прав твой, о небо, святой приговор.* (М. Лермонтов.);

• Многие учёные в специальную группу слов выделяют звукоподражательные слова, которые, как и междометия, не являются ни знаменательными, ни служебными словами. Звукоподражательные слова – это неизменяемые слова, которые своим звучанием воспроизводят звуки, издаваемые человеком, животными, предметами: *гав-гав, кря-кря, ха-ха-ха, апчи, топ-топ, кукареку, тик-так* и т. п.;

• Междометия и звукоподражания участвуют в образовании слов разных частей речи. Например, от звукоподражания *мяу* образованы слова *мяукать, мяуканье, замыукать, промяукать, помяукать* и др.; от *бу-бу* образованы слова *бубнить, пробубнить*, от *хи-хи* – *хихикать*.

## 3. Упражнения.

• Выразительно прочитайте каждое предложение. Найдите междометия и выпишите, распределяя их на три группы (по значению).

1) Чу... вдруг раздался рог звон... (А. Пушкин.) 2) Ух! Кончено – душе как будто легче. (А. Пушкин.) 3) Увы! Дворец Бахчисарая скрывает юную княжну. (А. Пушкин.) 4) Эх, яичница! Закуски нет полезней и прочней. (А. Твардовский.) 5) «Цыц, Розка, – говорила тогда Марья Петровна, обращаясь к собачке, которая принималась неистово лаять, –

цыц!» (Д. Григорович.) 6) «Здорово, кум Фаддей!» – «Здорово, кум Егор!» – «Ну, каково, приятель, поживаешь?» – «Ох, кум, беды моей, что вижу, ты не знаешь!» (И. Крылов.) 7) «Ай, Моська! Знать, она сильна, что лает на Слона!» (И. Крылов.) 8) А мать ему: «Бай-бай! Закрой ты свои глазки». (А. Пушкин.) 9) «Тсс... господа, – говорит Кошкин, прикладывая указательный палец к губам... – не будите его». (Д. Григорович.) 10) Мать-земля моя родная, сторона моя лесная, приднепровский отчий край. Здравствуй, сына привечай! (А. Твардовский.) 11) Эй, садись ко мне, дружок. (Н. Некрасов.) 12) Ба! Знакомые всё лица. (А. Грибоедов.) 13) Ура! Мы ломим, гнутся шведы. (А. Пушкин.) 14) Ах, песенку эту доньше хранит трава молодая, степной малахит. (М. Светлов.)

• Используя примеры предыдущего упражнения, расскажите, как междометия выделяются на письме с помощью знаков препинания и в устной речи с помощью интонации.

• Читая вслух каждое предложение, обращайтесь внимание на интонацию, выражающую разные чувства. Выпишите все междометия и определите, к какому разряду они относятся.

1) Эй, борода! А как проехать отседа к Плюшкину? (Н. Гоголь.) 2) «Ау!» – раздался снова голос Евлампии. (И. Тургенев.) 3) Чу, песня! знакомые звуки! Хорош голосок у певца. (Н. Некрасов.) 4) «Ну, – сказал я, – выкладывай, что тебе нужно?» (К. Паустовский.) 5) Алло! Не разбираю имя я... А! Это ты! Привет, любимая. (В. Маяковский.) 6) «Вира!» Тяжёлый груз, состоявший из круглых, в метр длиною, чурбанок, поднимался в воздух, туго натягивая стальной трос. (А. Новиков-Прибой.) 7) Стоп! Не будем с тобой нынче ссориться. (А. Арбузов.)

• Составьте и запишите предложения, в которых указанные междометия выражали бы разные чувства. Не забудьте на письме выделять междометия запятыми или восклицательным знаком. Прочитайте каждое предложение, передавая голосом соответствующие чувства.

*Ах!* – радость; страх; огорчение.

*Батюшки!* – восторг; насмешка; огорчение.

*Эх!* – досада, удовлетворение, тревога.

• Выразительно прочитайте предложения, используя подходящую интонацию, мимику и жесты. Объясните, какое значение выражает каждое междометие.

1) Мария, бедная Мария! Опомнись! Боже!.. Что с тобой? (А. Пушкин.) 2) Увы! Татьяна увядает, бледнеет, гаснет и молчит. (А. Пушкин.) 3) Но, увы! желанья не сбылись мои. (А. Плещеев.) 4) «Фу-у-у! – сказала она. – Жарища страшная!» (К. Паустовский.) 5) Теперь ему так живётся – ой-ой-ой! (М. Горький.) 6) О, я совершенно спокоен! (И. Тургенев.) 7) «Брр... – сказал он. – Мороз, братцы...» (И. Крылов.) 8) «Ах!» – воскликнула Соня испуганно. (Ф. Достоевский.)

• Составьте по несколько вариантов предложений, используя данные

в скобках междометия. Вслух прочитайте каждый вариант, следите за выразительной интонацией и соответствующей мимикой, жестами.

Какой дождь! (ой! ах! ох! фу! господи!). Вот это песня! (ох-хо-хо! тсс..., ага! ай-ай-ай, о, ну и ну). Это она. (боже мой! чу, ой! эх! фу! ну и ну, слава богу, ага, о!).

• Выпишите звукоподражательные слова, распределяя их на три группы: звукоподражания, которые: 1) относятся к людям; 2) относятся к животным, птицам; 3) воспроизводят звуки, издаваемые предметами или явлениями природы.

1) К той сторонке обернётся и кричит: «Ку-ка-ре-ку: царствуй, лёжа на боку!» (А. Пушкин.) 2) Часы тоскливо стучат: тик-так, тик-так. (М. Салтыков-Щедрин.) 3) Пойдём-ка, стрекоза, за добра ума, чай пить! Самовар-то уж давно хр-хр... да зз-зз... на столе делает. (М. Салтыков-Щедрин.) 4) «Вот взяла бы иглу да сейчас бы и заштопала прореху, как я тебя учила, а то завтра... кхе! завтра... кхе-кхе-кхе!.. пуще разорвёт!» – крикнула она, надрываясь. (Ф. Достоевский.) 5) «Квох, квох!» – ответила курица, зазывая своих гусят под навес. (М. Пришвин.) 6) Обыкновенно я принесу им чай в кабинет, и они там бу-бу-бу. (А. Н. Толстой.) 7) Порою двухствольное ружьё бухает раз за разом: бух-бух. (М. Горький.) 8) «Кр-кр-кр-кх! – кричала в тишине ворона. – Кр-х-х». (В. Липатов.)

• Спишите текст, раскрывая скобки. Объясните правописание этих слов. Найдите в тексте примеры слов с безударными гласными в корне. Объясните написание этих слов.

Вдруг раздались странные звуки, те самые, которые Королёв слышал до ужина. Около одного из корпусов кто(то) бил в металлическую доску, бил и тот(час) же задерживал звук, так(что) получались короткие, резкие, (не)чистые звуки, похожие на «дер... дер... дер...». (За)тем (пол)минуты тишины, и у другого корпуса раздались звуки, такие(же) (от)рывистые и (не)приятные, уже более низкие, басовые — «дрин... дрын... дрын...». Одиннадцать раз. Очевидно, это сторожа били одиннадцать часов.

Послышалось около третьего корпуса: «жак... жак... жак...» (И)так около всех корпусов и потом (за)бараками и (за)воротами. И похоже было, как(будто) среди ночной тишины (из)давало эти звуки само чудовище с багровыми глазами, сам дьявол, который владел тут и хозяевами, и рабочими, и обманывал и тех и других. (А. Чехов)

• Определите, по какой словообразовательной модели образованы слова каждой группы. Запишите только те слова, которые образованы от междометий и звукоподражательных слов.

1) Крикнуть, ахнуть, хлынуть, прыгнуть.

2) Хрюкать, ойкать, кукарекать, баюкать, квакать, каркать, дзинькать, тявкать, аукать.

3) Дышать, охать, блистать, махать, ахать, нюхать, чихать.

4) Понукать.



5) Брызгаться, аукаться, копаться.

• Дополните текст нужными междометиями, вставляя их на место пропусков.

*Вы знаете, что междометия выражают различные чувства, не называя самих чувств. Представьте, что вас что-то испугало. Какие междометия вы используете? Вероятно, ... или .... А если вас что-то неожиданно обрадовало? Вы, может быть, произнесёте: «...»?*

*Увидев что-либо неприятное, вызывающее отвращение, вы, скорее всего, скажете ... или ....*

*А если вы устали, то, говоря об этом, употребите междометие ....*

*А какое слово-междометие используют мама или бабушка, с сожалением смотря на ваш письменный стол? Вероятно, ... или ... .*

*А что вы крикнете, услышав радостную весть? Непременно: «...!»*

*А если вам понравилось выступление артиста?*

Прочитайте получившийся текст, запишите его, заключая в овал междометия.

Для справки: увы, ох, ах, ай-ай-ай, ура, ох, фу, фи, боже мой, бис, bravo, тьфу, ужас, батюшки, бррр.

• Спишите предложения в такой последовательности: сначала с междометиями, выражающими чувства, затем с междометиями, выражающими побуждение к действию, и наконец – с этикетными междометиями.

1. Боже мой! Когда же, наконец, будет солнце? (А. Чехов.) 2. «Ша», – вытаращил глаза Санька, и мы покорно замерли. (В. Астафьев.) 3. Эх, песня, песня! Есть ли что на свете чудесней! (С. Есенин.) 4. А-а-а! Очень рад вас видеть. (А. Чехов.) 5. Тсс!.. Егор Ильич спит... (А. Чехов.) 6. Увы! Я стар! Мои седины белее снега той вершины. (М. Лермонтов.) 7. Ау! Откликнись, иволга залётная. (В. Боков.) 8. Эх, тройка, птица-тройка! Кто тебя выдумал? (Н. Гоголь.) 9. Эй, вы! Марш по домам! (Н. Островский.) 10. Спасибо, мой родной! (А. Грибоедов.) 11. «Вон отсюда!» – крикнула Вера не своим голосом. (А. Чехов.) 12. А! Это ты! Привет, любимая! (В. Маяковский.) 13. «Тпру!» – донеслось со двора. (А. Чехов.) 14. Какая-то полная женщина сыпала что-то на землю и кричала: «Цып! Цып! Цып!» (А. Чехов.)

• Опишите речевые ситуации, в которых уместно употребить различные этикетные междометия, выражающие прощание (представьте при этом возраст собеседников, их отношения — семейные, официальные и т. п.).

Для справки: до свидания, будьте здоровы, счастливо, пока, привет, салют, чао; позвольте откланяться; честь имею откланяться; честь имею; разрешите попрощаться.

• Функции каких членов предложения принимают на себя междометия?

1. Гонорар – увы и ах. (*А. Чехов.*) 2. Только детишек жалко, а о себе я и «ох» не скажу. (*М. Шолохов.*) 3. Вот раздалось «ау» вдалеке. (*Н. Некрасов.*) 4. Ах! Но одного «аха» недостаточно. (*А. Чехов.*)

• Определите среди омонимичных слов междометия и самостоятельные части речи.

1. «Тебе передавали привет», – сказала мама. 2. Привет! Ты когда пришёл? 3. Прощайте друзей – их так мало. 4. Прощайте, скоро увидимся. 5. Наряд заступил в караул. 6. «Караул!» – раздалось в ночи. 7. Уроки пока не сделаны. 8. Пока, увидимся в школе!

• Спишите, ставя знаки препинания при междометиях.

1. О сельские виды! О дивное счастье родиться в лугах, словно ангел, под куполом синих небес. (*Н. Рубцов.*) 2. Ах яблочко, цвета милого! (*С. Есенин.*) 3. Увы Невеста молодая своей печали неверна. (*А. Пушкин.*) 4. Ах не плачет мать и не рыдает, имена родные повторяет. (*Я. Смеляков.*) 5. Ну озерцо! Н-ну озерцо! Я ли не перевидал на своём веку чудес! (*В. Астафьев.*) 6. Эй капитан! Меня первым прими на борт. (*Н. Рубцов.*)

• Определите, какой частью речи является слово *вон*. Обоснуйте свою точку зрения, приведите примеры.

1. Вон мой дом. 2. Выйди вон! 3. Вон отсюда!

• Составьте предложения со словами *ура, ау, алло* так, чтобы в одном случае они были существительными, а в другом – междометиями.

• Образуйте глаголы от междометий и звукоподражательных слов.

Ах, ох, хи-хи, ой, цыц, мяу, ква-ква, кукареку.

• Прочитайте синонимический ряд. Опишите речевые ситуации, составив 4–5 предложений, в которых уместно использование каждого этикетного слова или выражения. Употребите также междометие *пожалуйста*.

Извините; простите; виноват; не сердитесь; примите мои извинения; прошу прощения; приношу свои извинения.

• Прочитайте и определите, что передают звукоподражательные слова. Обратите внимание на их правописание.

1. «Чуфшшш! Чуфшшш!» – вдруг громко чуфистнул и забормотал на поляне краснобровый красавец — тетерев-косач. 2. «Гуг-гу-гууу! Гу-гу-гууу!» – гугукнул заяц, и очень похоже, бесшумно пролетая, ему отозвалась лесная сова. 3. «Ку-ку! Ку-кук-кук!» – звонко по лесу раздалось её кукованье. 4. «Тпрусь-тпрусь! Тпрусь-тпрусь! Тпрусь-тпрусь!» – со всех сторон слышится их [коростелей] громкий, хриплый крик. 5. «Ууу-у-у! Ууу-у-у!» – воют волки. 6. «Тэкэ, тэкэ, тэк, тэк, тэк!» – раздаётся его [глухаря] весенняя тихая песня. 7. «Качи-качи-качи!» – сидя на кочке, радостно отозвался другой бекас на болоте. (*И. Соколов-Микитов.*)

4. Занимательно о междометии.

• Ох, и не любят междометий все части речи. – Все мы что-нибудь обозначаем, – говорят они. – Кто предмет, кто признак, кто действие, а у

них только одно на уме да на языке: Ах! Ох! Караул!

Поэтому живут междометия отдельно, выражая эмоции и побуждения, но не называя их: «Ах! Ух! Эх! Ох! Увы! Ого! Bravo! Ба! Ой! Караул! Да! Фи! Фу!»

- Мне, – сказала Междометье, –  
Интересно жить на свете.  
Выражаю поощренье,  
Похвалу, упрек, запрет,  
Благодарность, восхищенье,  
Возмущение, привет...  
Те, кого охватит страх,  
Произносят слово АХ!  
У кого тяжелый вздох,  
Произносят слово ОХ!  
Кто встречается с бедой,  
Произносит слово ОЙ!  
Кто отстанет от друзей,  
Произносит слово ЭЙ!  
У кого захватит дух,  
Произносит слово УХ!  
Интересно жить на свете,  
Если знаешь междометья!

*Перечислите все междометия, которые встретились в стихотворении.*

- Найдите в стихотворении Д. Хармса «Веселый старичок» междометия.

Жил на свете старичок  
Маленького роста,  
И смеялся старичок  
Чрезвычайно просто:  
«Хи-хи-хи  
да ха-ха-ха,  
хо-хо-хо  
да гуль-гуль,  
ги-ги-ги  
да га-га-га,  
го-го-го  
да буль-буль».  
Раз увидел паука,  
Страшно испугался,  
Но, схватившись за бока,  
Громко рассмеялся:  
«Ха-ха-ха

да хе-хе-хе,  
хи-хи-хи  
да бух-бух-бух!  
Бу-бу-бу  
да бе-бе-бе,  
динь-динь-динь  
да трюх-трюх!»  
А увидя стрекозу,  
Страшно рассердился,  
Но от смеха на траву  
Так и повалился:  
«Гы-гы-гы  
да гу-гу-гу,  
го-го-го  
да бах-бах-бах!  
Ой, ребята!  
Не могу!  
Ой, ребята,  
Ах, ах!

• Прочитайте рассказ о слове *ах*.

Какие чувства можно передать с помощью этого междометия?

Слово «АХ» о себе:

– Ах, наконец-то мне дали слово! Я хочу сообщить вам, что не только существительные или глаголы могут быть многозначны. Характер междометия тоже очень сложен! Оно каждый раз поворачивается к вам другой стороной. Я хочу сказать – значением.

Ах, как много у меня значений! Это так интересно! И – ах – как трудно! Я прекрасно умею выразить радость и ужас, восторг и огорчение, испуг и неподдельное изумление. Не забывайте обо мне, берите меня с собой, когда хотите с кем-нибудь поговорить по душам.

Ах, мне кажется, вы меня совсем не слушаете! А ведь я так много могу рассказать! Точнее, не рассказать, а выразить.

– Ну что ты! Мы тебя внимательно слушаем. Ведь нам известно о тебе еще с тех пор, когда мы были совсем маленькими. Мы всегда будем обращаться к тебе за помощью. Забыть тебя или не слышать просто невозможно!

– Что вы говорите?! Ах, я так тронута!

• Найдите междометия в следующем стихотворении.

Слово ОХ и слово АХ

Заблудились в трех соснах.

И сказало ОХ со вздохом:

– Ох, наверно, дело плохо!

И сказало слово АХ:

– Ах, как страшно в трех соснах!  
И захохали, и заахали,  
И зажмурились, и заплакали:  
– Ох-ох! Ах-ах!  
Что за ужас! Что за страх!  
И сказало ОХ: «Хо-хо!  
В самом деле, как легко!»  
И сказало АХ: «Ха-ха!  
В самом деле, чепуха!  
Заблудиться в трех соснах  
Можно только лишь со сна. (Е.Измайлов.)  
• Это интересно.

*Здравствуй!* Сколько раз за свою жизнь мы произносили это слово, самое распространенное и обычное русское междометие приветствия при встрече! Сейчас оно для нас простой знак вежливости. А между тем первоначальное значение этого слова было глубоко благожелательным. Ведь *здравствуй* буквально значит «будь здоров», а точнее – аналогично современному *приветствую*.

*Спасибо и пожалуйста* – эти два слова-междометия вежливости являются совершенно различными с точки зрения своего происхождения. И все же они имеют что-то одинаковое, а именно, глагольный компонент, которым оба «начинаются».

Междометие *спасибо* возникло в результате сращения в одно слово устойчивого словосочетания *спаси Бог* (конечное «г» со временем отпало).

Слово *пожалуйста* было образовано от *пожалуй* с помощью частицы (а вернее суффикса) *-ста* (сравните: (устарев.) *спасибоста*, *здоровоста* и т. д.).

Исходное *пожалуй* появилось, очевидно, из *пожалую* – *отблагодарю*.

- Словарь «вежливых слов».
- 1. Растает даже ледяная глыба  
От слова теплого (*Спасибо.*)
- 2. Зазеленеет старый пенек,  
Когда услышит (*Добрый день.*)
- 3. Если больше есть не в силах,  
Скажем маме мы (*Спасибо.*)
- 4. Мальчик, вежливый и развитый,  
Говорит, встречаясь (*Здравствуйте.*)
- 5. Когда нас бранят за шалости,  
Говорим (*Простите, пожалуйста.*)
- 6. И во Франции, и в Дании  
На прощанье говорят (*До свидания.*)
- Иногда звукоподражания и междометия могут «работать» членами

предложения. В этом случае они могут заменяться существительными или глаголами и отвечать на вопросы этих частей речи (как бы на время переходить в существительные, глаголы). Например: *Татьяна – Ах! а он реветь* (А.Пушкин.) (*Татьяна что сделала? ахнула*).

• Какой частью речи «работают» выделенные слова?

В глубине вагона плакал ребенок: «А-уа-уа-уа». Голос матери, тусклый от усталости, монотонно укачивал: «Ба-а-ай-бай! Ба-а-ай-бай!» Плачет ребенок, трудно матери, «бай-бай» не помогает. А ребенку пора бай-бай.

*Швидка В. С.*

### НЕГАТИВНІ ЯВИЩА В МОВНОМУ УЗУСІ СЛОВ'ЯНСЬКА

Тривалий асиміляційний процес, який полягав не лише у звуженні сфер уживання української мови, а й у зовнішньому втручанні спочатку радянської влади, пізніше окремих політичних сил у систему української мови, значно вплинув на побутування української мови, обмежив її функції. Донбас є одним з тих регіонів, де національній проблемі не приділяли належної уваги. Процеси цілеспрямованої уніфікації строкатого населення регіону зумовили нівелювання етнодиференційних ознак місцевих мешканців, оскільки зросійщене місто диктувало власні вимоги, руйнуючи в такий спосіб мовну стійкість українців. Вкрай звужене побутування усного українського мовлення та обмежене використання державної мови негативно впливає на повноцінне функціонування національної мови.

Сучасному мовному простору Слов'янська притаманні насамперед такі негативні мовні явища, як: незбалансований білінгвізм (володіння й навіперемінне послуговування двома мовами; двомовність) і диглосія (різновид двомовності, володіння двома територіальними діалектами однієї мови або двома її історичними варіантами).

Наслідками контактної двомовності (та ще й координованої) є, по-перше, інтерференційні помилки, по-друге, повне нерозрізнення споріднених мовних кодів. Диглосія, як різновид білінгвізму, окреслює функційне розмежування контактних мов за сферами вживання та дуалінгвальними формами мовлення, коли кожен мовець послуговується власною мовою, але розуміє мову співрозмовника. Зокрема в усному мовленні слов'янців і регіональних ЗМІ трапляються форми, які можна вважати наслідком інтерференційного впливу російської мови, тобто лексичні кальки, наприклад: замість *опікуватися* – брати під свою опіку; замість *усвідомлювати* – віддавати собі повний звіт; замість *відповідально заявляти* – заявляти з повною відповідальністю; надмірне використання складеної форми майбутнього часу дієслів: будуть протестувати, будуть страйкувати тощо замість *протестуватимуть, страйкуватимуть* і

вживання пасивних конструкцій замість українських активних зворотів і безособових речень, наприклад: процес розглядається нами замість *ми розглядаємо процес*; текст визначається дослідниками замість *дослідники визначають текст*; проблематика розробляється замість *проблематику розроблено*; текст аналізується замість *текст заналізовано* тощо.

Такий інтерференційний вплив наявний і в писемних стилях на всіх рівнях мовної системи. Наприклад: більшість праць – замість *значна кількість, багато, чимало праць*; ряд праць замість *низка праць*; у будь-якому випадку замість *у будь-якому разі*, має місце – замість *має вияв*; головний замість *основний (визначальний, провідний, домінуючий)*; дана думка замість *ця, зазначена, згадана думка*; розповсюджений замість *поширений*; у першу чергу замість *насамперед, передусім*; у результаті цього замість *унаслідок цього*; у свою чергу замість *так само*; шляхом з'єднання замість *завдяки з'єднанню*; як правило замість *здебільшого, переважно, зазвичай*; не стільки... скільки замість *не так...як*; подібні замість *такі (названі, зазначені, окреслені)*; начало замість *витоки, першоджерело*; не дивлячись на замість *незважаючи на те що, попри те що* тощо.

Асиміляційні процеси зумовили українсько-російську інтерференцію (процес накладання однієї мовної системи на іншу) у процесі безпосереднього контактування мов або внаслідок мовних помилок, зумовлених впливом іншої засвоєної мови. Взаємодія мовних систем відбувається у свідомості мовців, які використовують дві мови під час комунікації.

Відповідно, ідеться й про різний рівень мовної взаємодії, що залежить від мовної компетенції: чим вищий рівень такої компетенції білінгвів, тим нижчим є ступінь відхилень від норм. Залежно від того, який структурний рівень української мовної системи зазнає впливу російської, виокремлюють фонетичний, лексичний (лексико-семантичний) і граматичний (морфологічний, синтаксичний) різновиди інтерференції.

Порушення вимови українських словоформ під впливом фонетичної системи російської мови призводить до істотних відхилень і “розхитування” нормативної артикуляції українських слів, що порушує фонетичні закони національної мови. Наприклад: 1) заміна шумних звуків на глухі в сильній позиції (холот замість *холод*, хліп замість *хліб*, грип замість *гриб* тощо); 2) невмотивована заміна твердих шиплячих фонем на російські м'які чи напівпом'якшені; нерозрізнення [а] та [о] в ненаголошеній позиції (мая замість *моя*, калючий замість *колючий*; малако замість *молоко*, баратьба замість *боротьба* тощо); 4) порушення правил наголосу українських слів під впливом російської мови (новий замість *новий*, тепло замість *тепло*; з подружками замість з *подругами*, котрий замість *котрий*, випадок замість *випадок*, каталог замість *каталог*, рукопис замість *рукопис* тощо).

Притаманною мовленню слов'янців є також лексична інтерференція – змішування словоутворювальних елементів обох мов, тобто лексичні гібриди, якими насичене особливо усне мовлення, наприклад: перевіряли замість *перевіряли* (пор. з рос. проверяли), зможе замість *зможе* (пор. з рос. сможет), поступати замість *вступати* (пор. з рос. поступать), работав замість *працював* (пор. з рос. работал), об'ясняють замість *пояснюють* (пор. з рос. объясняют), не опрeдeлився замість *не визначився* (пор. з рос. не определился) тощо. Такі лексико-гібридні слова по-різному функціують у висловленні: є повністю чи частково адаптованими до елементів синтаксичної конструкції, наприклад: даруємо стиральну (замість *пральну*) машину; у Слов'янську буде строїтися (замість *будуть будувати*) новий магазин тощо.

Найпоширенішими за частиномовною приналежністю інтерфеми – це дієслівні (не успів, поїду, додати, об'ясуємо тощо) та іменникові (знання, время, ученик, отличник тощо). Наявність схожих гібридів зумовлена безпосереднім втручанням російської мови в українську лексико-семантичну систему, що полягає у вживанні нормативних лексем, проте з невласливими чи недоречними значеннями відтінками, зокрема міст замість *місць* (пор. рос. место, мест), неділя у значенні *тиждень* (пор. рос. неделя) тощо.

На морфологічному рівні найуразливішими щодо російськомовних впливів виявилися граматичні категорії відмінка, наприклад: змагання з футболу замість *футболу*, достатка замість *достатку* тощо; категорія роду: сильна біль замість *сильний біль*; вдала продаж замість *вдалий продаж* тощо; порушення норм утворення способів дієслів, передусім наказового: попрацюємо відповідально замість *попрацюймо* – пор. з рос. поработаем (доконаний вид), зробимо – замість *зробімо*, давайте довіряти замість *довіряймо* тощо.

На синтаксичному рівні насамперед трапляються порушення під час уживання керованих форм іменників, що має вияв у заміні одного прийменника іншим (найчастіше *по*: по порядку замість *за порядком*, кампанія по виробництву замість *з виробництва*), а також ненормативне вживання російськомовних вставних конструкцій з модальним значенням (*наверно, вобщє, корочу, в смислє, вродє, так сказать* тощо). Усі ці відхилення призводять до невмотивованого розширення семантичних функцій прийменників, до поширеного функціювання окремих мовних одиниць і синтаксичних конструкцій, у яких порушено закони української сполучуваності слів.

Отже, значна кількість мовців зі змішаною формою білінгвізму втратила здатність розрізнявати споріднені мовні коди. Перехід від інтерференції до змішування визначає деформовані рівні мовної системи однієї мови під впливом іншої. Це і є тією межею, за якою починається хаотичний процес гібридизації контактних мов.



Швидка Н. В.

## САКРАЛЬНА ПАРАДИГМА ВЕРБАЛІЗАТОРІВ КОНЦЕПТУ КРАСА

Концептуальну картину світу інтерпретують зазвичай як цілісну модель, притаманну певній культурі, яку репрезентують міфологічна, наївна, наукова, релігійна, біблійна, художня картини світу. Біблійна концептуальна картина світу посідає важливе місце в глобальному чи просторовому вимірах будь-якої світової культури, й української зокрема. Прагнення зберегти духовно-етичні імперативи, усвідомлювані як Божі Заповіді, притаманне особистості незалежно від культурно-національного анклаву.

Ідея Об'явлення – змістова домінанта Святого Писання, є тим концептуальним ядром, навколо якого сформувалася біблійна концептосфера. Сутність будь-якого концепту увиразнюють образ, поняття та символ. Вербалізовані біблійні концепти (символи, фразеологізми, алегорії тощо) уможливають трансляцію «заповітних» істин упродовж століть. Такі одиниці, як складники єврейського менталітету, набули статусу значущих модельаторів духовної культури інших етносів.

Особливістю біблійної концептуалізації є спосіб вербалізації: залучення метафоричних чи метонімічних принципів, відбиття прототопних і стереотипних уявлень у символічних або фразеологічних одиницях прецедентного тексту. Концепт і символ – категорії, що, попри неоднозначне їх визначення в лінгвокультурології, перебувають в одновимірній площині й мають спільні ознаки: багатозначність, розгалужену сукупність конотацій, аксіологічних уявлень, нечіткість змістових меж, наявність перехідних зон тощо. Концепту, зреалізованому в понятті, образі, символі, підґрунтям яких є внутрішня форма, притаманна значна кількість конотацій, які дають змогу залучити до власного поняттєвого поля інші концептуальні значення, близькі до нього й опозиційовані йому, змодельовати комплекс понять, лексем, образів, символів, що утворюють ту чи ту концептосферу. Асоціативне й конотативне забарвлення вербального образу в процесі символізації, як втілення концептуального значення, відбувається в кілька етапів: усвідомлення вторинної номінації як образного узагальнення; осмислення вербалізованого поняття.

Концепт *краса* є універсалією, він функціонує в концептосфері культури багатьох етносів. Ще за часів Платона красу, добро та істину вважали найвищими цінностями, рушійними чинниками розвитку суспільства. С. Кримський зазначав, що ці три складники кваліфікують як наскрізні архетипи культури й науки загалом [3, с. 97]. На думку Аристотеля, краса існує лише для розуму людини, адже завдяки мисленнєвим операціям порівняння, виміру, судження можливо її пізнати. На зв'язку краса – людина давньогрецькі філософи акцентували й тоді,

коли йшлося про ідеал гармонійної людини, «з доброчесністю душі» й красою тіла. Проте красу вони ототожнювали з космосом, частиною якого є людина, і порядком, тобто гармонією. Гармонія, міра й досконалість – це визначені античними філософами компоненти краси Всесвіту.

В епоху середньовіччя красу пов'язували насамперед з нормами християнської моралі. Водночас з поняттям *краса* було залучено до ментального простору дуальну опозицію *потворне*, яке кваліфікували як зло, гріховність. На усвідомлення краси мала неабиякий вплив релігійність, побожність, християнська доброчесність. Такі ознаки увиразнюють етнічні стереотипи, оскільки для українців духовні цінності завжди були пріоритетними. На формування асоціативного зв'язку між концептами *краса* й *світло* істотно вплинула Біблія. Згідно зі старозаповітними текстами Бог є першоосною всього суцього на землі й джерелом краси речей і краси будь-яких своїх творінь.

Концепт *краса* – цілісна ментальна одиниця, структурована меншими значеннєвими компонентами, а саме: краса зовнішня, краса духовного світу, краса матеріального світу, гармонія, досконалість, розум, поміркованість, духовні цінності, мудрість, праведність.

Дискурс, і зокрема контекст, оприявлюють ототожнення категорійних властивостей концептів і символів, а біблійні концепти й символи поширені не лише в просторі, а й у часі. Мова експлікує концепти, закріплюючи й транслуючи інформацію про позамовні об'єкти. Структуру будь-якого біблійного концепту моделює сукупність вербалізаторів: семи, лексеми, синонімія, антонімія, конотації, символи, гіпер- і гіпонімічні відношення, етимологічне й фразеологічне значення. Вербалізація концепту демонструє його значеннєвий потенціал і сприяє поширенню інформації про його змістове наповнення в українськомовному вимірі. Під час дослідження біблійного концепту й символу, за їх архетипного усвідомлення, значущим є й етнічно-національний складник. Номінативним традиціям притаманні саме ті «заповітні» поняття, які прагнув зберегти кожен народ, зокрема український етнос Марію, обрану для народження Божого Сина, названу в Біблії «благодатною» (Лк. 1:28), маркує *Богородицею*, *Царицею Небесною*, *Божою Матір'ю*, *Пречистою Марією*, *Пресвятою Дівою*, *Пресвятою Богородицею*, *Христовою Матір'ю*. Ці номени властиві насамперед текстам магічного призначення в народно-лікувальних практиках і молитвам. Лексичний інваріант *Діва Марія* поширений у західноєвропейській культурі, де зацентровано на сімейних, інтимних стосунках. Отже, біблійний концепт і символ спроектують духовні поняття на конкретний етнічний прості

Вербалізують сакральні концепти експліцитно й імпліцитно виражені значення лексем. Експліцитна вербалізація концепту *краса* передбачає залучення мовних одиниць із семами *крас*, *вродлив*. Наприклад:

*Йосип Прекрасний* – символ не лише красивої, а й цнотливої людини з непохитною вірою в Бога, яку він не асимілював у Єгипті (1М. 39:6). Лексема прекрасний у своєму значенні містить вказівку на ступінь вияву ознаки краси й виражає модус позитивного оцінювання.

За наявності духовного чинника в зовнішності біблійних персонажів має вияв ще й духовна краса. Репрезентуючи таку красу старозаповітні й новозаповітні оповіді об'єднують мовні засоби на підставі архетипної зорової асоціації краса – світло. Наприклад, *Сарра* – «жінка вродлива з обличчя», «дружина-красуня» (1М. 12:11), «вельможя, княжна» (1М. 17:15); *Ревекка* – з євр. «полонена красою» або «зачарування красою» (1М. 24:16); жіноча краса *Юдіф*, оздоблена душевними чеснотами, послугувала великим благом для ізраїльського народу; *Суламіф* – уособлення дівочої краси, образу коханої: «Яка ти прекрасна, яка ти хороша!... Як ліля між тереном» (Пісн.1:15; 2:1), «...немов та досвітня зоря, прекрасна, як місяць, як сонце ясна...» (Пісн. 6:10); *Давид* – з євр. «улюблений», Бог наділив його красою, талантом, розумом і відвагою. Про нього Господь сказав: «Я не суджу людини по обличчю, як люди, я дивлюсь на серце» (1Сам. 17:41-45) тощо.

Імпліциту, тобто опосередковану, номінацію здійснюють завдяки активізації імплікаціоналу значення лексеми. Для біблійних символів *саронська ліля* – уособлення прекрасної жінки; *кедр ливанський* – описовий зворот привабливої чоловічою краси й сили; *Еденський сад* – райське життя, джерело земних благ, гармонійне життя, розкіш тощо імплікаціоналом є знання лінгвospільноти фонові інформації про внутрішню та зовнішню красу, тобто імпліцитно вербалізована сема краса.

Семантичний діапазон символу, змодельований сукупністю значень його складників, є розгалуженим завдяки синонімічним конотативним рядам символів з тим чи тим денотатом. Наприклад: *Богородиця* – праведність, духовна й моральна чистота, глибока віра, покірність Божій волі, краса; *Йосип Прекрасний* – краса, праведність, мудрість, прообраз земного подвигу Христа, який постраждав від свого народу, помер за нього на хресті заради спасіння власних кривдників від гріха й смерті; *Ісус Христос* – духовна досконалість, краса, милосердя, надія на порятунок і вічне життя тощо.

Ще однією особливістю концептуалізації біблійних символів є підпорядкування суперконцептові символіки субконцепту, зокрема краса → праведність → добро (Божественне як Благо) → Бог. Специфіка біблійної символіки, на думку О. Левченко, полягає в її синтетичності, «вона є за своєю суттю квінтесенцією всієї символіки культури» [4, с. 204].

Отже, концептуальний аналіз уможливорює з'ясування значення, залучає до поняттєвого поля інші номени, категорії, образи, символи, фраземи, тобто когнітивні уявлення. Аналіз біблійного концепту повинен ґрунтуватися на виявленні його відношень з іншими компонентами тексту,

«з урахуванням того, що в поняттєвому вимірі концепти включають часто різноаспектні константи, які передають сутність як загальнолюдських, так і національно орієнтованих цінностей, зокрема таких морально-етичних категорій, як: добро, зло, віра, правда, доля, гріх, краса тощо» [2, с. 134].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту / [переклад проф. Івана Огієнка]. – К. : Українське Біблійне Товариство, 2003. – 1375 с.

2. Кононенко В. І. Концепт і символ: лінгвокультурологічний аспект / В. І. Кононенко // Мова. Людина. Світ: До 70-річчя професора М. Кочергана: зб. наук. статей. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2006. – С. 157–162.

3. Кримський С. Б. Архетипи української культури / С. Б. Кримський // Феномен української культури: методологічні засади осмислення: зб. наук. праць. – К., 1996. – С. 97–98.

4. Левченко О. П. Символи у фразеологічних системах української та російської мов: лінгвокультурологічний аспект: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01; 10.02.02 / Олена Петрівна Левченко. – Львів, 2007. – 443 с.

*Шевченко В. В., Савченко Е. В.*

### НЕСОГЛАСОВАННЫЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ

(лингводидактический аспект)

Определение – это второстепенный член предложения со значением признака предмета, который поясняет существительное в его различных функциях и отвечает на вопросы *какой? чей?*

По характеру синтаксической связи с определяемым словом все определения делятся на два типа: согласованные и несогласованные. Градация зависит от того, чем выражен этот член предложения, и от типа связи между определением и словом, к которому оно относится.

Согласованные определения выражаются теми частями речи, которые, относясь к определяемому слову, согласуются с ним в числе и падеже, а в единственном числе – и в роде (*очаровательная улыбка; очаровательной улыбки; очаровательной улыбке; очаровательную улыбку; очаровательной улыбкой; об очаровательной улыбке*).

Определения несогласованные, в отличие от согласованных, связываются с определяемым словом по способу управления (*картины художника, дом из кирпича*) или примыкания (*шапка набекрень; желание танцевать*).

Несогласованные определения могут быть выражены:

1. Именем существительное без предлога в родительном или творительном падеже (*блокнот сестры; правила поведения; юбка складками*).

2. Именем существительное в косвенном падеже с предлогом (*журнал о домоводстве; платье в горошек; девушка в очках; флакон из-под одеколona; дом с колоннами; ваза из фарфора; пояс от плаща; староста из мужиков*).

3. Личным местоимением в родительном падеже в притяжательном значении (*его собака; ее вещь; их репертуар*).

4. Прилагательным в сравнительной степени (*деревья пониже; подарок подороже, кусок больше*).

5. Наречием (*яйцо всмятку; кофе по-турецки; глаза навывкате*).

6. Инфинитивом (*право судить; желание учиться; жажда познать*).

7. Фразеологическим сочетанием или синтаксически неделимым сочетанием (*мужчина среднего роста; человек большого ума; девочка пяти лет*).

*Как отличить согласованное определение от несогласованного?*

1. Выяснить, какой частью речи является определение.

2. Посмотреть на тип связи между определением и определяемым словом (согласование – согласованное определение, управление и примыкание – несогласованное определение). Примеры: *мяукающий котенок* – связь согласование, определение *мяукающий* согласованное; *шкатулка из дерева* – связь управление, определение *из дерева* несогласованное.

3. Обратит внимание, на каком месте по отношению к главному слову стоит определение. Перед главным словом чаще всего стоит согласованное, а после – несогласованное определение. Исключения составляют притяжательные местоимения *его, её, их*, которые занимают положение перед главным словом. Примеры: *встреча с инвесторами* – определение несогласованное, стоит после главного слова; *глубокий овраг* – определение согласованное, стоит после главного слова.

4. Если определение выражено устойчивым сочетанием или фразеологическим оборотом, оно наверняка будет несогласованным: *она была (какая?) ни рыба ни мясо*. Фразеологизм *ни рыба ни мясо* выступает в роли несогласованного определения.

Несогласованные определения могут выражать следующие значения:

1. Принадлежность (*альбом бабушки; жена брата*).

2. Носитель признака (*зелень парков; белизна снега*).

3. Содержание определяемого понятия (*политика мира; вопрос о наследстве; желание понравиться*).

4. Производитель действия (*пение птиц; открытие Колумба*).

5. Качественная характеристика предмета: черта, свойство, возраст, мера, количество, признак по положению в пространстве (*девушка маленького роста; галстук в искорку; лодка с парусом озеро в лесу; надпись по-английски*).

6. Материал (*стол из мрамора; платье из ситца*).

7. Происхождение (*генерал из солдат; политик из народа*).

8. Вещество, содержащееся в предмете (*бутылка из-под молока; коробка из-под конфет*).

9. Источник (*воронка от снаряда; ящик от комода*).

*План разбора несогласованного определения*

1. Указать тип определения (согласованное – несогласованное).

2. Указать, какой морфологической формой выражено определение.

*Образец разбора*

1. *Я люблю пьесы Чехова.*

(*Пьесы*) Чехова – несогласованное определение, выраженное именем существительным в родительном падеже.

2. *Я подошел к незнакомцу в шубе и разглядел его* (А. Куприн).

(*Незнакомцу*) в шубе – несогласованное определение, выраженное именем существительным в предложном падеже с предлогом.

3. *Из больших глаз ее светились лучи доброго и робкого света* (Л. Толстой).

(*Глаз*) ее – несогласованное определение, выраженное личным местоимением в родительном падеже.

4. *Навряд тебе парня сильнее и краше видать привелось?* (Н. Некрасов).

(*Парня*) сильнее и краше – несогласованное определение, выраженное прилагательным в сравнительной степени.

5. *Кофе по-варшавски быстро завоевал сердца посетителей.*

(*Кофе*) по-варшавски – несогласованное определение, выраженное наречием.

6. *Желание понять рождает стремление к познанию.*

(*Желание*) понять – несогласованное определение, выраженное инфинитивом.

7. *На ней было платье алого цвета.*

(*Платье*) алого цвета – несогласованное определение, выраженное синтаксически неделимым сочетанием, состоящим из имени прилагательного и имени существительного в родительном падеже.

Поскольку несогласованные определения могут выражаться различными частями речи, к которым можно задать соответствующие морфологические вопросы (*мебель* (какая? / из чего?) *из берёзы*; *стремление* (какое? / что сделать?) *увидеть*; *поворот* (какой? / куда?) *налево*), то иногда бывает достаточно сложно разграничить несогласованные определения и дополнения, обстоятельства.

*Способы разграничения несогласованных определений и дополнений, обстоятельств*

1. Многие несогласованные определения можно заменить согласованными (*кофта мамы* – *мамина кофта*; *платье в клетку* – *клетчатое платье*; *ваза из хрустала* – *хрустальная ваза*; *приказ командира* – *командирский приказ*; *девочка трёх лет* – *трёхлетняя девочка*; *решение суда* – *судебное решение*). Но такая замена возможна далеко не всегда (*баночка из-под крема*, *юбка в складку*, *желание познать*,

поворот налево). Отсутствие замены ещё не свидетельствует о том, что данная форма не является определением.

2. Определение указывает на признак, тогда как дополнение указывает на объект. Например: 1) *Девушка шла по улице с собакой.* 2) *Я встала в очередь за девушкой с собакой.*

В первом предложении дополнение *с собакой* относится к глаголу-сказуемому (определение же не может относиться к глаголу!) и указывает на объект действия подлежащего. Во втором предложении та же форма *с собакой* является определением, поскольку «собака» является не объектом, а признаком, по которому данную девушку можно отличить от любой другой.

3. Если в предложении существительное с предлогом или наречие относятся к глаголу и являются обстоятельством, то при существительном они обычно становятся несогласованным определением, указывая на признак предмета по положению в пространстве, по времени, по цели, по причине. Например: *Скамейка стоит (где?) у дома. – На скамейке (какой?) у дома сидели три подружки; Мы вошли (куда?) в зал. – Вход (какой?) в зал был закрыт.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Балашова Л. В. Русский язык. Правописание. Фонетика и орфография, синтаксис и пунктуация, культура общения [Электронный ресурс] / Л. В. Балашова, В. В. Дементьев. – М. : Лицей, 2009. – Режим доступа : <http://www.licey.net>.

2. Валгина Н. С. Современный русский язык: Синтаксис : учебник. – 4-е изд., испр. / Н. С. Валгина. – М. : Высш. шк., 2003. – 416 с.

3. Касаткин Л. Л. Краткий справочник по современному русскому языку / Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, П. А. Лекант. – М. : Высш. шк., 1991. – 383 с.

*Шевченко М. Ю.*

### ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ТА ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Фразеологія як наука виявляє особливості фразеологізмів і визначає їх місце серед інших одиниць мови та зв'язок з іншими його рівнями. Фразеологія досліджує семантичні, експресивно-стилістичні та граматичні властивості фразеологічних одиниць. Через незмінність своєї форми їх часто вивчають у парадигмі структурної лінгвістики. Основними питаннями, які розглядалися у фразеології, вважалися проблеми варіативності фразеологізмів, їх стійкість, а також питання щодо відокремлення фразеології в окремий мовний рівень.

**Актуальність** дослідження полягає в тому, що висвітлення цієї проблеми є дуже важливим аспектом для визначення найбільш ефективного засобу перекладу фразеологічних одиниць. Вивчення фразеології в художньому тексті має велике пізнавальне та загальноосвітнє значення, а саме: значний інтерес викликають прийоми вживання

фразеологічних одиниць, бо саме в цьому аспекті виявляється своєрідність авторського методу письменника, його індивідуальність.

Багато авторів узяли за основу лінгвістичні класифікації, побудовані на критерії цілісності фразеологізмів, злиття його компонентів залежно від багатьох додаткових ознак – мотивування значення, метафоричності тощо – визначається місце фразеологічних одиниць в одному з наступних розділів: фразеологічні зрощення (ідіоми), фразеологічні єдності (метафоричні одиниці), фразеологічні сполучення та фразеологічні вирази. Зокрема цими аспектами займались В. В. Виноградов, Н. М. Шанський, Б. А. Ларин, Ш. Балі. Показовою в питанні використання такої класифікації в теорії і практиці перекладу можна вважати роботу Л. В. Федорова. Розібравши основні лінгвістичні схеми того часу, він висвітлив їх із погляду перекладознавства.

«Фразеологічні одиниці – це стійкі словосполучення, які характеризуються постійністю лексичного складу та ускладненістю семантики» [3, с. 207]. Емоційно-експресивне стилістичне забарвлення лежить в основі фразеологізмів. Вони широко використовуються як в усній, так і писемній мові. У лінгвістичній теорії основними критеріями фразеологічної одиниці вважаються стійкість та переосмислення, відмінність в оформленні, неможливість моделювання. З погляду перекладача останній критерій є основним, бо на всі проміжні перетворення, які є частково чи повністю переосмислені, розповсюджуються загальні принципи перекладу фразеологічних одиниць.

Переклад образних фразеологічних одиниць є одним з найскладніших завдань у перекладознавстві. Вірогідність помилки є дуже великою, бо для них характерне омонімічне та вільне сполучення слів і розрізнити їх можна лише на підставі контексту та загальної логіки висловлювання. Помилка може призвести до втрати основного змісту тексту.

Говорячи про художні особливості фразеологізмів, зазначимо положення, сформульоване В. В. Виноградовим: «При стилістичному підході мова в художньому творі є невіддільною від ідейного задуму письменника, а також від характеристик дійових осіб, від тієї творчої особистості» [1, с. 105].

Використовуючи певну фразеологічну одиницю, автор змінює її форму та зміст. У цьому випадку йдеться про використання структурно-семантичної трансформації, які, так само, несуть за собою зміни компонентного складу або морфологічні перетворення їх компонентів. Прикладами таких трансформацій є заміна компоненту, еліipsis. Можна погодитись з Т. А. Казаковою, що: часткова або повна невідповідність плану змісту та плану вираження зумовлює специфіку фразеологізму [2, с. 127]. Цей аспект, безумовно, впливає на вибір прийомів та засобів перекладу фразеологізмів.



Фразеологічні одиниці, повні еквіваленти, яких в українській мові за смислом відповідають англійським фразеологізмам не викликають значних труднощів під час перекладу, наприклад:

«*She looks as quiet as a mouse. There's something rather striking about her*» [4, с. 106].

Переклад наведеного уривку звучить так: «Вона спокійна, як миша. Але все ж таки в її зовнішності є щось привабливе». У цьому випадку англійська фразеологічна одиниця збігається з українською за стилістичною спрямованістю, образністю, лексичним складом та граматичною структурою, тому очевидним є наявність повного еквіваленту під час перекладу.

У процесі використання засобу часткового лексичного еквіваленту щодо англійських фразеологічних одиниць, простежується збіг за стилістичною спрямованістю та значенням, але водночас наявна відмінність в образності, наприклад:

«*When the dance ended, they stopped just by the spot where miss Cecwik was sitting. Florence and Dorothy were both dancing, but Jeremy who did not dance was standing by her looking surly as a bear with a sore head*» [6, с. 201].

Переклад речення звучить так: «Коли танок закінчився, вони зупинилися як раз у тому місці, де сиділа міс Чесвік, Флоренс та Дороті, обидві танцювали, а Джеремі, який не танцював, стояв біля неї, ображений як сич».

Частковий граматичний еквівалент характеризується збігом англійського фразеологізму з його перекладом за значенням стилістичної спрямованості та образності, але відмінним за граматичною структурою, наприклад:

«*He said he didn't believe in punishing a man for his activities on behalf of the workers, and that if I would show up at the traving dock he would give me a job. I never looked a gift horse in the mouth, and jumped at this chance of getting back into the shipyard again*» [7, с. 97].

Переклад речення звучить так: «Він сказав мені, що засуджує покарання людей за діяльність, спрямовану на захист робітників, додавши при цьому, що якщо я зайду в док Грейвінга, то він улаштує мене на роботу. Дарованому коневі в зуби не дивляться і я одразу вчепився в цю можливість на судноверф».

У цьому прикладі простежуються граматичні зміни у процесі перекладу фразеологізмів, а саме заміна Past Simple на Present simple.

Обертональний переклад вважається одним з найскладніших, оскільки автор має дібрати еквівалент для перекладу фразеологізму, який використовується тільки в представленому контексті, наприклад:

«*I'll warrant we'll never see him sell his hen on a rainy day*» [5, с. 36].

Переклад речення звучить так: «Я можу поручитися, що він свого не упустить». У цьому випадку фразеологічна одиниця «sell his hen on a

rainy day» означає – продавати свій товар у невідповідний час, але це значення не можна застосувати в наведеному контексті. Перекладач змушений підібрати еквівалент перекладу, який забезпечує повну передачу смислу, експресивності англійського виразу. Отже, наведене речення є прикладом того, коли застосування обертоного перекладу є обов'язковим.

У наведеному прикладі фразеологічний вираз «Kilkenny cats» має відношення до легенди про жорстоку боротьбу між «Kilkenny» та «Irish» towns у XVII столітті. Фразеологічний вираз перекладається дослівно, зберігаючи за собою національний характер англійської мови.

**Висновки.** Проаналізувавши особливості фразеологічних одиниць та способи їх перекладу можна дійти висновку, що фразеологія як наука посідає особливе місце в лінгвістиці та претендує на відокремлення в окремий мовний рівень. Дослідження є актуальним на шляху до визначення найбільш ефективного способу перекладу фразеологізмів. Зазначимо, що наявність таких способів є не досить числена, бо дуже значні труднощі постають перед перекладачем. Це, насамперед, пов'язано з точною та адекватною передачею не лише смислового змісту, але й експресивно-стилістичного забарвлення фразеологічних одиниць. Перспективою для подальших досліджень може стати вивчення інших граматичних аспектів вживання фразеологічних одиниць в англійській мові.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. Насущные вопросы литературоведения / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1951. – 260 с.
2. Казакова Т. Н. Практические основы перевода / Т. Н. Казакова – СПб. : Изд-во «Союз». – 2000. – 127 с.
3. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева. – М. : Советская Энциклопедия, 1990. – 685 с.
4. Eliot G. Adam Bede / G. Eliot. – N.Y. : Longmans Green and Co, 1962. – 203 p.
5. Goldsmith O. The vicar of wake field / O. Goldsmith. – W. : Oxford University Press, 1999. – 199 p.
6. Haggard H. The Witch's Head / H. Haggard. – N.Y. : Ulan Press, 2011. – 318 p.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Ананьян Еліна Львівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Болотова Оксана Станіславівна** – студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Бондаренко Єлизавета Олегівна** – студентка I курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Будник Софія Володимирівна** – студентка II курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Виноградська Наталія Володимирівна** – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Глуценко Володимир Андрійович** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Голуб Олена Михайлівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Гребенюк Анастасія Юрївна** – студентка II курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Грицай Анастасія Максимівна** – учениця 9 класу загальноосвітньої школи I-III ступенів № 17 м. Дружківки Донецької області та Очно-заочної школи здібної учнівської молоді «Юний дослідник», м. Слов'янськ.
- Данильченко Єлизавета Михайлівна** – студентка I курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Двіняніна Анастасія Едуардівна** – студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Дмитрієва Олеся Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Дудка Ірина Миколаївна** – студентка I курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Жукова Марина Костянтинівна** – студентка V курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Жуманова Оксана Олексіївна** – студентка II курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Здвізова Маргарита Олександрівна** – студентка III курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Зеніна Ірина Олександрівна** – спеціаліст, вчитель іноземної мови Черкаської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 2.

**Зінченко Сергій Олександрович** – студент V курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Кандиба Ганна Андріївна** – студентка III курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Климко Надія Сергіївна** – студентка III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Коваленко Валентина Петрівна** – старший викладач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Коваленко Катерина Дмитрівна** – студентка III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Ковальов Роман Дмитрович** – студент II курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Ковальова Іяна Володимирівна** – студентка V курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Кондрашова Тетяна Валеріївна** – студентка III курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Коротяєва Ірина Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Краснокутська Владислава Едуардівна** – студентка III курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Кузьменко Вікторія Сергіївна** – студентка II курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Куренна Карина Дмитрівна** – студентка V курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Кутова Вікторія Сергіївна** – студентка V курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Ледняк Ганна Владленівна** – старший викладач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Ледняк Юлія Владленівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Лобовік Наталія Вікторівна** – студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

- Лубинець Анастасія Владиславівна** – учениця 7 класу Черкаської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 2.
- Макуха Дар'я Миколаївна** – студентка ІV курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Маляр Олена Юріївна** – студентка ІV курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Маторін Борис Іванович** – старший викладач кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Маторіна Наталя Михайлівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Матюшина Людмила Володимирівна** – заступник директора з навчально-виховної роботи, учитель української мови та літератури, учитель вищої категорії; Педагогічний ліцей м. Слов'янська.
- Мелешко Наталія Віталіївна** – студентка ІІІ курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Мілько Ольга Сергіївна** – студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Моцейчук Олена Анатоліївна** – студентка ІV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Наріжна Лідія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Науменко Ксенія Олександрівна** – учениця 9 класу навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів – дошкільний навчальний заклад», м. Костянтинівка Донецької області та Очно-заочної школи здібної учнівської молоді «Юний дослідник», м. Слов'янськ.
- Нікітіна Наталія Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Новікова Ольга Юріївна** – студентка ІV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Олениця Катерина Володимирівна** – студентка V курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Палій Марія Владиславівна** – студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Пампура Світлана Юріївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Пащенко Вікторія Олександрівна** – студентка ІІІ курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Піскунов Олександр Вікторович** – старший викладач кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Писаренко Валерія Михайлівна** – студентка III курсу англо-російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Погорелова Альона Олегівна** – студентка III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Проскурін Іван Андрійович** – студент V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Радзієвська Ольга Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Решетняк Олена Олександрівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Рижкова Світлана Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Роман Вікторія Володимирівна** – старший викладач кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Руденко Анастасія Сергіївна** – студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Руденко Марина Юріївна** – аспірант кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Рябініна Ірина Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Рябкін Олександр Олексійович** – студент IV курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Савченко Олена Вацлавівна** – викладач кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Святченко Вікторія Володимирівна** – аспірант кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; викладач української мови та літератури, ВСП НАУ СК НАУ (Відокремлений структурний підрозділ Національного авіаційного університету Слов'янський коледж Національного авіаційного університету).

**Сечка Світлана Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Слабоуз Вікторія Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

- Смоляр Анастасія Олександрівна** – студентка III курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Спічка Антоніна Гаврилівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Стрілець Марина Вікторівна** – студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Сулейманова Ельвіна Артурівна** – студентка II курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Тищенко Катерина Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Ткаченко Інна Олександрівна** – студентка V курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Ульянова Елла Вадимівна** – студентка II курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Фесенко Валерія Анатоліївна** – студентка III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Чугаєва Валентина Валентинівна** – аспірант кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Швець Наталія Сергіївна** – студентка V курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Швидка Валерія Сергіївна** – аспірант кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Швидка Надія Валентинівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Шевченко Влада Володимирівна** – студентка III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Шевченко Марина Юріївна** – кандидат філософських наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Шилова Інна Миколаївна** – студентка IV курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

# ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ СУЧАСНОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції  
викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного  
університету, учителів та учнів загальноосвітніх закладів

(м. Слов'янськ, 17–19 травня 2017 р.)

*Випуск 9*

*Частина 1*

**Відповідальний редактор** Н. М. Маторіна, кандидат філологічних наук, доцент

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали надано авторами публікацій в електронному вигляді.  
Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Підписано до друку 27.04.2017 р.  
Формат 60x84 1/16. Ум. др. арк. 19,5.  
Тираж 130 прим. Зам. № 1004/1.

---

**Видавництво Б. І. Маторіна**  
84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.  
Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

---

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.

---