МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ПОЛТАВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ЕКОНОМІКИ І ПРАВА

Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»

Кафедра філології та соціально-гуманітарних дисциплін

СУЧАСНІ ПИТАННЯ ФІЛОЛОГІЇ: ТЕОРЕТИЧНА ТА ПРИКЛАДНА ЛІНГВІСТИКА

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

м. Полтава, 2021

УДК 811.161.2'42

Друкується за ухвалою вченої ради
Полтавського інституту економіки і права
ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»
(протокол № від грудня 2021 року)

Рецензенти:

Панасюк Ігор Леонідович, доктор габілітований, професор Академії ім. Якуба з Парадижа у Гожуві-Великопольському (Республіка Польща), приватний доцент Європейського університету Віадріна у Франкфурті-на-Одері (Німеччина).

Маленко Олена Олегівна, доктор філол. наук, професор, завідувач кафедри українознавства і лінгводидактики, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

Дроздова Ірина Петрівна, доктор. пед. наук, професор, завідувач кафедри мовознавства, Державний біотехнологічний університет.

Сучасні питання філології: теоретична та прикладна лінгвістика: колект. монографія / Полт. ін-т економіки і права ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»; ред. колег. Н. Рябокінь (голова), Л. Данилюк, Н.Мякушко та ін. Полтава : ПІЕП, 2021. 263 с.

Редакційна колегія:

Рябокінь Н.О. – голова організаційного комітету, канд.філол.наук, доцент, завідувач кафедри філології та соціально-гуманітарних дисциплін**.**

Мякушко Н.С. – доктор філософії, кандидат політичних наук, доцент кафедри соціальної роботи, директор інституту.

Данилюк Л.В. – співголова, канд.філол.наук, доцент, доцент кафедри філології та соціально-гуманітарних дисциплін.

Січова Д.Ю. – ст. викл кафедри філології та соціально-гуманітарних дисциплін.

У колективній монографії висвітлено сучасні проблеми теоретичної та прикладної сучасної лінгвістики; репрезентації національно-мовної картини світу; теорії і практики перекладу як засобу міжкультурної комунікації; методики викладання та організації навчального процесу в контексті міжкультурного спілкування у внз. Для науковців, викладачів закладів вищої освіти, аспірантів, докторантів, здобувачів вищої освіти ступенів вищої освіти бакалавр, магістр.

За науковий зміст і якість поданих матеріалів, наведені факти відповідають автори, а також наукові керівники (для аспірантів, магістрантів).

© Полтавський інститут економіки і права, 2021
© Колектив авторів, 2021

ВСТУП

У межах наукової діяльності Полтавським інститутом економіки і права було організовано підготовку колективної монографії з філологічних наук «***Сучасні питання філології: теоретична та прикладна лінгвістика***».

До участі в написанні монографії були запрошені науковці, викладачі та магістранти. Бажаючим взяти участь у формуванні наукової праці було запропоновано наступні тематики для можливих досліджень:

- сучасні тенденції розвитку мови;
- комунікативний аспект мови;
- дискурс як соціолінгвальний феномен сучасного комунікативного простору;
- питання сучасного перекладу та перекладознавства;
- проблеми підготовки сучасного фахівця-філолога: перекладача, науковця, вчителя;
- реформування системи професійної підготовки мовознавців, перекладачів, літературознавців;
- упровадження методики для розвитку філологічних наук;
- теоретичні та прикладні аспекти розвитку філологічної освіти в Україні та в країнах Європейського Союзу.

У результаті праці колективу авторів, об’єднаних спільною ідеєю представити підсумки своїх досліджень, вийшла колективна монографія.

Анастасьєва Оксана Анатоліївна
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри мовної підготовки
Державний біотехнологічний університет

КОМУНІКАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АНГЛОМОВНОГО АФОРИЗМУ

Вступ. Лінгвісти почали застосовувати принципи та методи прагматичного аналізу з 60–77-х років XX ст. Прагматичний поворот означав, що у центрі уваги лінгвістів опинилася жива мова у дії, в усьому розмаїтті її функцій і соціально-функціональних варіантів. У прагматиці застосовується не просто принцип антропоцентризму, а принцип егоцентризму, який реалізується у тому, що увага приділяється не абстрактній людині, а певній особистості.

Витоки прагматичних ідей беруть свій початок у домені філософії мови та пов'язані із іменами П. Ф. Стросона, Г. П. Грайса, Дж. Л. Остіна та Дж. Р. Серля [24; 63; 100]. Власне термін «прагматика» запропонував Ч. Морріс, який розглядав прагматику як складник семіотики та відносив до предмету прагматики відношення знаку до суб'єкта [95]. Піонерами лінгвістичної прагматики стали представники породжуючої семантики: Дж. Д. МакКолі, Дж. Лакофф, Р. Т. Лакофф, Дж. Р. Росс, Дж. М. Сейдок, С. К. Левінсон [89, 90; 91; 92; 94; 98; 99].

На пострадянському просторі проблеми прагматики плідно досліджували Ю. Д. Апресян, Н. Д. Арутюнова, Ф. С. Бацевич Л. Р. Безугла, В. З. Дем'янков, В. А. Звегінцев, В. І. Карасик, І. К. Кобякова, Є. В. Падучева, Л. С. Піхтовнікова, Г. Г. Почепцов, Ю. С. Степанов, І. А. Стернин, І. П. Сусов, С. О. Сухих, В. Н. Телія та ін. [4; 8, 9, 10; 11; 12; 26; 27; 34; 36; 39; 48; 51; 53; 58; 59; 60; 61; 64; 65; 66; 67, 68].

При цьому сам термін «прагматика» по-різному трактується в лінгвістиці. Звідси розмаїття підходів до прагматичного аналізу, які застосовуються лінгвістами [27, с. 368–369]. Слідом за Ю. С. Степановим та В.З. Дем'янковим, в нашому дослідженні застосовуємо підхід, який базується на понятті «гіпотетичної інтерпретації» [58, с. 281]. Згідно з цією концепцією, мовна функція номінації відноситься до семантики, предикація (відношення знака до знаку) – до синтаксису, а функція локації, або співвіднесення мовцем знаків зі своїм «я», – до прагматики. Поняття інтерпретації дозволяє формулювати спостереження над властивостями мови найприроднішим чином і так чи інакше присутнє в будь-якому семантичному або прагматичному дослідженні.

Сьогодні тісний взаємозв'язок прагмалінгвістики і стилістики є безперечним фактом, що неодноразово зауважувалося закордонними та українськими дослідниками [1; 14, 15; 19;; 51; 62]. Окремої уваги заслуговує прагмастилістичний аспект художнього тексту. Адже художній текст має комунікативну природу, яка випливає з його здатності викликати естетичний ефект, який передбачається інтенцією автора [14, с. 155–156].

Теоретичною основою функціональної стилістики є ідея про єдність мови з усім комплексом немовних (екстралінгвальних) факторів. При цьому її предметом є не власне мовні засоби, а принципи відбору мовних засобів у відповідності до екстралінгвальної ситуації і умов спілкування. Мовні явища розглядаються з позицій їх текстотвірної ролі [62, с. 222–223]. Отже, вважаємо за доцільне проводити дослідження прагмастилістичного аспекту англомовного афоризму саме на цих теоретичних засадах.

Прагматична функція: підходи до тлумачення поняття

Функціональний підхід базується на дослідженні ефективності передачі / отримання інформації у процесі спілкування, дозволяє окреслити, яким способом та чи інша мовленнєва одиниця реалізує своє

призначення в процесі висловлювання, забезпечує системний опис реально існуючих параметрів (знакових, категоріальних, синтаксичних, прагматичних) та співвідношення між ними [29, с. 68–76; 41, с. 137–143, 2000]. Тому для дослідження прагматичних функцій доцільно застосовувати саме цей науковий підхід.

Проте, термін «функція», який входить до інструментарію багатьох наук, і похідний від нього – «прагматична функція» трактується дослідниками неоднаково. Зокрема, М. Сільверштейн виокремлює три групи значень терміну «функція» [104, с. 17–18]: 1) «референційні» функції – абстрактна дистрибуція форм у межах пропозиції; 2) «прагматична функція–1» як цілеспрямоване використання сигналів для досягнення соціального ефекту. Така функція характеризує щось з огляду на те, як адресант і адресат через міжособистісний канал, що налаштований на певне завдання, кваліфікують свої мовленнєві дії [102, с. 132]; 3) «прагматична функція–2» як індексне вживання екземплярів форми і взаємна дистрибуція екземплярів форм самих по собі (при визначенні зв'язності дискурсу), а також дистрибуція екземплярів форми щодо позамовного контексту вживання мови. Це вживання дає індексне значення мови [там само, с. 142].

Зацікавленість викликає саме тлумачення функції в значенні «прагматична функція–1». Саме так трактували функцію представники Празького лінгвістичного кружку [40, с. 7; 82, с. 8]. Така функція пов'язана з інтерпретацією здатності індивіда стратегічно використовувати форми мови, тобто так, щоб це вживання можна було оцінювати відповідно до стандартів ідеології (світогляду) та / або доречності [103, с. 206].

Е. Дюркгейм вважав, що обов'язковою та невід'ємною ознакою функції є віднесеність до дій, що відповідають потребам організму (людини). На відміну від цього, функцію особи, яка зазнає маніпулювань з

боку інших людей при досягненні їхніх цілей, він пропонував називати роллю [85].

У суто лінгвістичному сенсі, функція – це роль, яку певні класи одиниць виконують у побудові одиниць більш високих рівнів [7, с. 30]. Даючи визначення функції, також звертають увагу на її прагматичний аспект, а саме на відношення між мовленнєвими одиницями у процесі комунікації [41, с. 36].

У лінгвістиці слово «функція», зазвичай, застосовується у значенні «виконана робота, призначення, роль». Головними функціями мови є комунікативна та функція формування думки. Органічна єдність двох центральних функцій мови і безперервність її існування в суспільстві роблять мову зберігачем і скарбницею суспільно-історичного досвіду поколінь [45]. При цьому неодноразово наголошувалося на нерозривності функції та структури, адже реалізація функцій можлива саме в структурі [64].

У науці розроблено багато класифікацій функцій. З точки зору семіотики, К. Бюлер вважав, що людина, яка говорить, реалізує в своєму висловлюванні експресивну (співвідноситься з адресантом), апелятивну (співвідноситься з адресатом) і репрезентативну (співвідноситься з предметом чи ситуацією) функції [16].

Р. О. Якобсон запропонував тлумачення функції комунікативного акту як спрямованість (настанову, призначення) повідомлення на інші фактори мовленнєвого спілкування. Наприклад, якщо повідомлення спрямоване на адресанта (передачу його емоцій), йдеться про емотивну функцію; за спрямованість на адресата, намір викликати в нього певний стан відповідає конативна функція. Референційна функція пов’язана зі спрямованістю на контекст; поетична – на повідомлення. У повсякденному спілкуванні домінуючою є референційна функція, при цьому повідомлення спрямоване на референт, на контекст. Повідомлення зазвичай виконують

декілька функцій, що проявляються в певній ієрархії. Ієрархія функцій у повідомленні зумовлює специфіку певного акту комунікації – процесу передачі і сприйняття повідомлення. За Р. О. Якобсоном, виокремлюються такі функції: емотивна (експресивна у К. Бюлера), конативна (апелятивна), референційна (денотативна, когнітивна), метамовна, поетична, фатична [78].

Пропонувалася класифікація функцій за сферою функціонування мови: офіційна, групова, функція широкої комунікації, освітня, літературна, релігійна, технічна [106]. З позицій соціолінгвістики Ч. Фергюсон запропонував розрізняти такі функції мови: комунікативна, когнітивна (розумова), пізнавальна (акумулятивна), емоційно-експресивна, волюнтативна (заклично-спонукальна функція), метамовна, фатична, ідеологічна омадативна (формуюча реальність), металінгвістична, номінативна, денотативна, репрезентативна, конативна, естетична, аксіологічна [87].

Загалом, існує безліч класифікацій функцій (від двочастинних до чотирнадцятичастинних моделей) [28]. Отже, науці відомі численні концепції, які по-різному ділять весь простір функцій мови на класи. На думку В. З. Дем'янкова, критичною точкою в зростанні кількості функцій, що призводить до втрати якості такої класифікації («затьмарення підстави класифікації») є три [там само].

Дослідження прагматичної функції мови бере початок у першій половині XX ст. Тоді Б. Малиновський у праці «Проблема значення у примітивних мовах» розглядав прагматичну функцію мови як основну та первинну з історичної точки зору, в примітивних суспільствах, та основну в цивілізованому суспільстві. Він зробив висновок про те, що мову імовірніше необхідно розглядати як спосіб дії, ніж як засіб передачі [43].

Л. Блумфилд, аналогічно, вбачав основне призначення мови в тому, щоб слугувати особі, яка говорить, засобом спонукання слухача до певних

дій. Саме здатність отримувати щось завдяки мові, на його думку, лежить в основі функціонування суспільства [13, с. 39]. Отже, мова дає змогу вимагати від інших виконання певних дій на свою користь.

Сьогодні в лінгвістиці немає єдності з приводу визначення поняття «прагматична функція». Але дослідники в цілому погоджуються щодо типових характеристик прагматичних функцій: прагматичні функції залежать від відомостей про адресанта та адресата [84, с. 27]; вони вказують на інформаційний статус членів предикації у межах більш широкого комунікативного оточення, в якому вони знаходяться [83, с. 49]; прагматичні функції представляють прагматичні цілі і результати (ефекти) висловлювання, в абстракції від реального мовця [97, с. 18]; прагматичні функції містять фактори, що впливають на вибір мовцем одного виразу, а не іншого. Саме такі чинники, а не семантика і не референція визначають вибір граматики [101, с. 5]. Прагматичні функції наділені такими властивостями: рефлективність (мовець повинен так формулювати своє повідомлення, щоб одержувач міг виокремити мету висловлювання); об'єктивність; доступність будь-якому одержувачу, який володіє мовою і знаходиться в здоровому глузді; обов'язковість (будь-яке висловлювання прагматичне); відокремленість від фрастичного змісту [105, с. 31–33].

Більш розгорнутий перелік прагматичних функцій, з урахуванням синтаксичних та семантичних функцій, було запропоновано в праці А. Д. Андрюса [80, с. 77]. Іноді термін «прагматична функція» вживається дослідниками як синонім терміну «ілокутивна функція» [96, с. 675–676]. Отже, підсумовуючи вищенаведене, робимо висновок, що суть прагматичної функції полягає в можливості трансформації слова в дію. Тому лінгвопрагматика досліджує умови, завдяки яким така трансформація відбувається, або, навпаки, причини, через які вона неможлива.

Отже, поняття прагматичної функції ототожнюється із функцією впливу та визначається як використання мови для інтелектуального, емоційного чи вольового впливу на адресата мовлення [32, с. 273].

Ю. С. Степанов визначає прагматичну функцію як акт спілкування, насамперед, спрямований від індивіда до інших індивідів і до суспільства загалом, встановлення мовцем свого ставлення до дійсності, яке виражається в мовних знаках будь-якої протяжності та устрою: у вигуках, у називних пропозиціях; у перформативних висловлюваннях; у фатичній функції, коли всі слова спрямовані на те, щоб зав'язати або підтримати спілкування [58, с. 342].

Саме функція безпосереднього впливу на адресата розглядається як основна у сфері літературної комунікації, також зазначається важливість функції ознайомлення із внутрішнім світом суб'єкта мовлення [2, с. 82–83].

В. З. Дем'янков розглядає прагматичну функцію як одну з функцій мови [28]. Також дослідники зазначають, що прагматична функція є близькою до комунікативної, через неї реалізується така властивість мови як здатність бути сигналом для реципієнта [20, с. 30].

За Л.А. Кисельовою, прагматична функція є різновидом розумових та комунікативних функцій як єдності і являє собою не тільки призначеність мовних засобів для здійснення емоційного мислення, але й їх заданість, цілеспрямованість на регуляцію поведінки [38, с. 41].

Важливий момент у розумінні суті прагматичної функції полягає в усвідомленні побудови системи ієрархічно взаємопов'язаних підсистем, які розрізняються за характером заданих комунікативних властивостей. На думку, Л. А. Кисельової, у залежності від цих властивостей всі підсистеми поділяються на дві основні групи: інформаційні та прагматичні [там само, с. 13]. Рівні такої системи слід називати ярусами. Перший вищий ярус займають такі функції, як функції пізнання, національно-культурна й

акумулятивна функції. Перший ярус є єдністю евристичної (розумової) і комунікативної функцій. Другий ярус складають також дві функції інтелектуально-інформативна і прагматична. До третього ярусу відносяться такі функції, як номінативна, дейктична і релятивна, висхідні до інтелектуально-інформаційної, а також емоційна, емоційно-оцінна, естетична, спонукальна, експресивна та контактна, які є складниками прагматичної функції [там само, с. 43].

Отже, дослідники розглядали низку функцій, а саме емоційну, емоційно-оцінну, естетичну, спонукальну, експресивну та контактну функції як складники прагматичної функції. Тобто прагматична функція вважалася складним явищем або системою, що включає в себе декілька компонентів.

Але на думку інших дослідників, зазначені вище складники прагматичної функції є окремими прагматичними функціями, оскільки кожна з них зумовлена прагматичною настановою автора. Крім того, кожна функція будь-якого тексту реалізує в собі певну прагматичну настанову. Також автор припускає можливість умовного розподілу прагматичних функцій між адресантом і адресатом, при цьому зауважуючи, що жодна, функція не буде реалізуватися за відсутністю одного з комунікантів. Цей умовний розподіл базується лише на важливості та значущості ролі виконання певної функції у процесі комунікації одного з них [5, с. 136].

Приймаючи до уваги існуючі підходи до трактування поняття прагматичної функції, у цій роботі розглядаємо прагматичну функцію у такому розумінні: прагматична функція – це спрямованість мовних одиниць на досягнення певного інтелектуального, емоційного чи вольового впливу на адресата; функція реалізується шляхом застосування певних вербальних і невербальних засобів комунікації, які об’єктивують прагматичні настанови автора.

Поняття прагматичної настанови

Поняття прагматичної настанови не є сталим у лінгвістиці. Тому необхідно проаналізувати витоки формування цього поняття та визначити сучасний стан проблеми.

Власне термін «настанова» виник у сфері психології та застосовується щодо безсвідомих психічних процесів. «Вирішальна роль механізму психологічної настанови певного функціонального стану організму, що склався у попередньому досвіді, – у спрямуванні кожного виду та форми людської активності, у створенні певної схильності, готовності індивіду діяти певним чином» [70, с. 163]. Інакше кажучи, за Д. М. Узнадзе, особа, внаслідок імпульсу певної потреби та під впливом цієї потреби, вимушена встановлювати певні відносини із оточуючим світом. Потім у неї, як у суб'єкта цих взаємовідношень, виникає настанова певної активності. Отже, прагматичну настанову мовленнєвої поведінки можна визначити як механізм реалізації потреби, яка виникла за умов певної комунікативної ситуації.

Потребує уваги той факт, що поруч із терміном «прагматична настанова» використовуються інші. Різними дослідниками як синоніми поняття «прагматична настанова» вживаються такі терміни: інтенція, авторська ціленастанова, комунікативна настанова, комунікативний намір.

Наприклад, згідно з Т. М. Дридзе, мовленнєвий твір – це насамперед втілення комунікативно-пізнавального наміру автору [31, с. 58]. Характерною рисою такого підходу є прагнення реконструювати фазу текстової діяльності, яка передує появі тексту як продукту цієї текстової діяльності [там само]. Іншими словами, такий аналіз дозволяє відстежити передтекстову, невербальну стадію створення тексту, спробувати відновити за певними мовленнєвими сигналами деякі етапи його когнітивного процесу та в результаті – проникнути в задум автора.

Оскільки втілення основного комунікативного наміру адресанта становить реалізацію у тексті ієрархії певних комунікативних програм, можна говорити про те, що в самому мовленнєвому творі закладена не тільки програма кодування повідомлення, але й програма його розшифровки, інтерпретації. Отже, інтерпретація тексту реципієнтом адекватна тільки в разі, якщо досягнуто необхідний комунікативний (прагматичний) ефект [там само, с. 84].

В. Л. Наєр не ототожнює поняття «прагматична настанова» та «інтенція адресанта», бо перша [прагматична настанова] має відношення до психічної сфери людини, а друга [інтенція адресанта] – до мовлення, хоча вони, безперечно, пов'язані одне з одним і являють собою як би боки однієї медалі [46, с. 3]. Отже, прагматична настанова тексту, за В. Л. Наєром, – це «матеріалізований у тексті усвідомлений певний намір адресанта здійснити відповідний вплив на адресата» [там само, с. 3].

Прагматична настанова розглядається у низці інших прагматичних складників тексту, як-от адресант, адресат, прагматичний зміст, прагматичний ефект. Інтенція автора, під час її реалізації у тексті, перетворюється на прагматичну настанову. На підставі прагматичної настанови створюється прагматичний зміст. Прагматичний зміст формує прагматичну спрямованість твору та сприяє реалізації прагматичного ефекту, що визначається як «з'ясування і активне сприйняття адресатом, шляхом декодування прагматичного змісту тексту, тієї прагматичної настанови, яка лежить у його основі» [там само, с. 11]. Тому прагматична настанова є ядром прагматики тексту у цілому.

Як вважає І. П. Сусов, мовець наділений панівним комунікативним статусом. Саме мовець у своєму мовленнєвому акті продукує об'єкт, який адресується іншому суб'єктові – слухачеві, та який опосередковує їх спілкування, будучи носієм смислової інформації. Слухач має не тільки сприйняти висловлювання, але й здійснити його смислову інтерпретацію,

розкрити суб’єктивну авторську інтенцію мовця. Мовець створює прагматичне силове поле, центром якого є сам автор [65, с. 79–80].

І. П. Сусов пропонує розширити перелік настанов мовця, а саме: а) на себе самого; б) на адресата; в) на координати мовленнєвої події (час та місце); г) на своє висловлювання (його зміст – ситуацію навколишнього світу, на цілі та наміри, на модальний план, на оцінку за шкалою «істинно – хибно», «щиро – нещиро», стиль та регістр спілкування, емоційне забарвлення, дискурсивні зв’язки); ґ) на мову, яка використовується в певному акті в тій чи іншій соціальній формі; д) на обставини акту комунікації; е) інколи – на стороннього слухача [там само]. Таке розмежування настанов можливо лише для проведення прагматичного аналізу. За умов реального спілкування ці настанови тісно взаємопов’язані.

Прагматичний рівень вміщує мету, мотиви, інтереси, настанови та інтенції. Цей рівень забезпечує в процесі аналізу мовленнєвої особистості закономірний та зумовлений перехід від оцінок її мовленнєвої діяльності до усвідомлення реальної діяльності у світі [37].

Отже, приймаючи до уваги увесь спектр підходів до тлумачення прагматичної настанови, вважаємо за доцільне прийняти визначення прагматичної настанови як матеріалізованого у тексті усвідомлюваного наміру адресанта здійснити певний вплив на адресата. При цьому розглядаємо прагматичну настанову як першоелемент прагматики англомовного афоризму. Саме на підставі прагматичної настанови створюється прагматичний зміст, який зумовлює вибір мовленнєвих засобів, та сприяє реалізації прагматичного ефекту англомовного афоризму, що викликає необхідність всебічного ґрунтовного дослідження.

Прагматичні настанови тексту

Потребує уваги той факт, що дослідники визнають специфічність текстової комунікації. Зокрема, Н. С. Валгіна наполягає на розмежуванні

понять «прагматична настанова тексту» та «прагматична настанова автора». На її думку, кожен текст має свою прагматичну настанову, яка визначає форму тексту, відбір матеріалу; загальну стилістику та ін. Однак, автор як певний суб'єкт, підкорюючись загальним правилам побудови тексту певного спрямування, вносить свої, особистісні корективи в побудову тексту, тобто здійснює свою, авторську настанову [17].

Дослідниками також зазначається, що прагматична настанова невід'ємно пов'язана із іншими елементами тексту різного рівня і може бути виокремлена лише з метою аналізу. Крім того, під час прагматичного аналізу тексту важливо приймати до уваги те, що прагматичні компоненти не експліцитні за своєю природою: мета (інтенція) передує вербальному вираженню, а прагматична пресупозиція – це те, що адресант вважає відомим адресату. Але саме прагматичний аналіз тексту дає змогу дослідити способи кодування та декодування тексту з метою досягнення ефективної комунікації [57, с. 59]

Визнаючи спільність рис усної та письмової комунікації, І. П. Сусов зазначає певні відмінності текстового спілкування. Наприклад, особа, яка пише, створює своє комунікативно-прагматичне поле, центром якого є вона сама, позначаючи себе словом «Я». Але, на думку І. П. Сусова, таке поле є слабшим, ніж поле, створене під час усного спілкування. Інколи текстові висловлювання є деперсоналізованими, спостерігається самовідсторонення автора. Такі конструкції можуть свідчити, з одного боку, про скромність автора, а, з іншого, бути інструментом, що дозволяє проводити межу між загальноприйнятою та особистою точкою зору. Додатково зазначається відсутність безпосереднього особистого контакту, невідповідність місця і часу створення та отримання повідомлення, відсутність невербальних засоби спілкування [65, с. 89–91].

Ґрунтовний та глибокий аналіз питання специфіки прагматичних настанов тексту зроблено Є. С. Азнауровою. Резюмується, що різні типи

прагматичних настанов пов’язані із запланованим впливом. Отже, спільна для художньої літератури прагматична настанова на естетичний вплив у кожному випадку може реалізовуватися по-різному, тому прагматична настанова в певних типах текстів здатна виконувати різні прагматичні функції [2, с. 104].

Засоби мовної об’єктивації прагматичних настанов виступають як комплексна функціонально-активна система. До них відносяться композиційно-стилістична стратегія в організації тексту, в подачі системи художніх образів і естетичних оцінок, вибір доречних нейтральних, стилістично та прагматично маркованих одиниць. Вони поширені по тексту і є сигналами реалізації прагматичних настанов. Для того, щоб виявити систему цих прийомів, необхідне попереднє осмислення таких типів текстової інформації, як фактуальна, підтекстова і концептуальна [2, с. 105].

Мета повідомлення, згідно з І. Р. Гальперином, значною мірою зумовлює ідентифікацію лінгвістичних характеристик. Саме ця настанова лежить в основі відбору мовних одиниць та їх комбінаторики [21, с. 280].

В. Дресслер виокремлює такі органічні ознаки тексту, частина яких правомірно кваліфікувати як прагматичні: навмисність, яка реалізується через категорію пов’язаності і співвідноситься з адресантом; прийнятність (acceptability), яка визначається адекватністю сприйняття адресатом когезії і зв’язності; інформативність; ситуативність. Ці ознаки розглядаються як принципи, що конструюють особливий тип мовної поведінки – текстову комунікацію [81].

Лінгвопрагматичний аналіз художнього тексту передбачає дослідження текстів не тільки з боку реалізації мовних засобів, а й, насамперед, як складного мовленнєвого акту, який здійснюється з певними цілями [20, с. 31]. Адже «мова виступає інструментом, знаряддям, засобом, механізмом для здійснення певних цілей і реалізації людиною певних

намірів» [52, с. 11]. Тому прагматичний аспект дослідження англомовного афоризму як типу художнього тексту вимагає виявлення його прагматичних настанов та опису їх мовленнєвої реалізації.

За Є. С. Азнауровою, існують три основні рівні реалізації прагматичної настанови тексту: задум, композиція, стиль [1, с. 11]. «Прагматична зарядженість» тексту безумовно вважається однією з його органічних ознак [2, с. 84]. Прагматична «проникненість» тексту міститься в самому його визначенні як різновиду творчого акту, який має модальний характер і прагматичну настанову [22, с. 18]. Отже лінгвопрагматичний та лінгвостилістичний вектори дослідження розглядаються дослідниками як взаємопов'язані, що обґрунтовує їх сумісне використання для аналізу комунікативної природи тексту, зокрема, у дослідження англомовного афоризму.

Той факт, що прагматичний аспект органічно входить у теорію тексту, широко визнається дослідниками, оскільки текст є основною одиницею комунікації і разом із функцією передачі оцінної та іншої інформації має функцію впливу. «Прагматичний вимір визначається тим, що текст будується за комунікативним планом відправника і реалізується стратегією комунікації між ним і читачем, отримувачем інформації» [7, с. 54–55].

Важливим є вихідне положення, згідно з яким інтерпретаційні дослідження тексту складаються з детального аналізу мовних явищ, які одночасно розглядаються і як явища соціальні [2, с. 85]. Соціологічна природа мови і людини як її носія відзначалася також іншими науковцями [48, с. 43]. Отже, науковці визнають важливість урахування екстралінгвальних факторів, під впливом яких створюється та сприймається текст, для більш глибокого розуміння механізмів, за якими він функціонує.

Тлумачення висловлювання також є суб'єктивним і значною мірою залежить від «фактору адресата» [9, с. 37]. На думку Н. С. Валгіної, автор не тільки формує власне текст, але і спрямовує читача в його інтерпретації [17, с. 23]. Трактування повідомлення і, як наслідок, його вплив залежить від життєвого досвіду адресата, тому, прагматика досліджує не мову, а поведінку людини в процесі послугування мовою [54, с. 140]. Дослідники неодноразово робили наголос на цій характеристиці прагматичного виміру тексту [7, с. 54–55].

Проте співвідношення семантичного і прагматичного компонентів слова та тексту в цілому лишається невирішеною проблемою в лінгвістиці. Існує думка про симбіоз цих компонентів та навіть відсутність їх чіткого розмежування [74, с. 55–56].

Підсумовуючи аналіз концепцій і підходів, робимо висновок, що текст є завжди прагматично орієнтованим, оскільки він створюється автором із урахуванням певних обставин, потреб, що зумовлює застосування доцільних мовних засобів для досягнення комунікативної мети. До засобів мовної об'єктивації прагматичних настанов відносяться засоби організації тексту, подача системи художніх образів і естетичних оцінок та вибір релевантних нейтральних або стилістично та прагматично маркованих одиниць. При цьому ці засоби застосовуються комплексно і системно, вони поширені по тексту і є маркерами реалізації прагматичних настанов. Для того, щоб виявити систему цих прийомів необхідно осмислити фактуальну, підтекстову і концептуальну інформацію, що міститься у тексті. Прагматичний аналіз текстів англомовних афоризмів дає змогу дослідити способи кодування та інтерпретації інформації в тексті та вибір відповідних засобів мовленнєвої реалізації прагматичних настанов. Окремої уваги потребує той факт, що прагматична настанова у певних типах текстів здатна виконувати різні прагматичні функції. Тому

важливим аспектом прагматичного аспекту дослідження англомовного афоризму є аналіз взаємозв'язку прагматичних функцій і настанов.

Прагматичні функції англомовного афоризму

Серед дослідників немає єдиної думки щодо кількості та класифікації прагматичних функцій афоризмів. З точки зору Г. Л. Пермякова, існує сім прагматичних функцій паремій (до яких він відносить афоризми), або сім основних практичних цілей, заради досягнення яких паремії вживаються, а саме: моделювальна, повчальна, прогностична, магічна, негативно-комунікативна, розважальна і орнаментальна 49, с. 88]. Звісно, що кожному класу паремій ці функції притаманні у різній мірі. Перелік цих функціональних груп Г. Л. Пермяков вважав можливим поширити за рахунок більш дрібної деталізації за функцією. Наприклад, вислови, які наділені повчальною функцією, можна також поділяти на ті, що містять правила поведінки та ті, що знайомлять із правилами мислення та ін. [там само, с. 101]. Отже, кількість функцій може бути різною у відповідності до підстав класифікації.

На думку Г. Л. Пермякова, саме моделювальна функція передусім притаманна афоризмам. Адже афоризми дають ідеальну модель життєвої ситуації. Деякі афоризми наочно не містять ознак моделі, але опосередковано, через текст, з якого вони взяті, також слугують моделлю. Ця функція найбільш яскраво може бути реалізовувала у констатувальній настанові, за допомогою якої певна інформація підлаштовується під існуючий стереотип. Констатувальна настанова об'єктивується в актах констатації, резюмування, коментування [там само, с. 88].

Є. М. Верещагін та В. Г. Костомаров основними функціями афоризмів вважають кумулятивну і директивну. Кумулятивна функція афоризмів полягає у їх здатності акумулювати та узагальнювати екстралінгвальну інформацію, зокрема, культурно значущу; афоризми відображають національну культуру в цілому, комплексно, всіма своїми

елементами разом, є виразниками мудрості. Директивна (або апелятивна) функція у широкому сенсі означає здатність афоризмів впливати на адресата. Саме для цього вони створюються та використовуються у мовленні. Афоризми надають авторитету. При цьому вони апелюють до фонових знань адресата як носія певної культури [18, с. 193–194].

Крім того, зазначається класифікувальна, номінативна функція, яка проявляється у виокремленні, відокремленні і найменуванні ситуацій [там само, с. 190]. Думка про те, що афоризми виражають стереотипи та норми поведінки людей є досить поширеною [22, 30, 49]. Крім того, афоризми мають естетичний вплив. Автор не тільки повідомляє певну істину, але й використовує при цьому низку стилістичних засобів так, що афоризм набуває відточеної форми [73, с. 83].

Г. Д. Сидоркова виокремлює чотири функції афоризмів: регулятивну, експресивну, метамовну, констативну. Ця класифікація базується на типології ілокутивних класів: вокативи, декларативи, еротативи, експресиви, регулятиви, структиви, констативи (за класифікацією С. А. Сухих) [66]. При цьому до вокативів належать мовленнєві акти на кшталт звернення та/або закликів. До декларативів – об’ява, проголошення, санкціонування, які здійснюються за наявності певних повноважень. До еротативів – питання, що мають уточнюючо-альтернативний характер. За допомогою експресивних мовленнєвих актів виражається радість, сум, здивування, журба, байдужість та ін. До класу регулятивів автор відносить такі мовленнєві дії як підбадьорювання, заспокоєння, докір, погроза, відмова, порада, обіцянка, застереження. До констативів віднесено акти твердження, припущення, згоди, сумніву, впевненості та ін. Клас структивів об’єднує мовленнєві акти, що організують та регулюють сам процес вербальної комунікації: початок та кінець комунікації, дії, що спонукають співрозмовника до спілкування тощо [56, с. 40–41].

Інколи в основу класифікації афоризмів лягає наявність вольового аспекту. Наприклад, В. Гренцманн виокремлював афоризми, що констатують будь-які загальні закономірності без особливого емоційного осмислення цих закономірностей автором, і такі, в яких вольовий елемент переважає [88, с. 205].

Інші дослідники наполягають на головуючій ролі моделювальної функції, а також визнають важливість регулятивної функції афоризмів [42, с. 82]. При цьому, експресивна та аксіологічна функція розглядаються як вторинні функції афоризмів [42, с. 84]. Деякі дослідження присвячені саме аксіологічної функції афоризму як надважливій [3].

С. О. Швачко та І. К. Кобякова, поділяючи афоризми на «серйозні» та авторські гумористичні вислови, вважають, що першим відповідно притаманна настанова на ствердження гуманних життєвих принципів, а другим – привернення уваги адресата, бажання вразити незвичайністю та парадоксальністю думки, створити гумористичний ефект. При цьому за обома типами закріплено такі функції: комунікативна, лінгво-креативна, прагматична [75, с. 150–151].

Варто також звернути увагу на когнітивний потенціал афоризмів. Адже, висуваючи на перший план суттєві аспекти об’єкту, вони полегшують процес пізнання світу. Дослідники неодноразово відзначали проміжний статус афоризму між літературою та філософією [55; 69; 86].

Л. М. Толстой порівнював важливість філософських теорій і афоризмів у діяльності людського розуму та пізнанні законів мислення, і, при цьому, надавав перевагу останнім. Він зазначав, що укладачі філософських теорій намагалися привести до системи усі явища і закони людського життя і досягли у цьому досконалості. Натомість автори афоризмів сприяли пізнанню законів людського життя не стрункими системами, а окремими спостереженнями за життям, влучними виразами, що вказують на ті вічні закони, які керують ним. Отже, на думку

Л. М. Толстого, афоризми приваблюють своєю щирістю, витонченістю і стислістю виразів; головне ж, вони не тільки не пригнічують самостійної діяльності розуму, але, навпаки, викликають її, змушуючи читача робити подальші висновки з прочитаного, або, іноді навіть зовсім не погоджуючись із автором, сперечатися з ним і доходити нових, несподіваних висновків [69].

Афоризми добре запам'ятовуються, багаторазово відтворюються людьми завдяки лаконічній текстовій формі. У них досягається гранична концентрація безпосереднього повідомлення. Ефективність афоризмів у структурі та динаміці пізнавальної діяльності людини полягає у створенні проблемної ситуації, яка стимулює людську свідомість до нової розумової діяльності [55, с. 7–9].

Отже, підсумуємо все зазначене вище. Аналіз існуючих концепцій та підходів до прагматичних функцій афоризмів засвідчив, що сьогодні існує багато варіантів їх класифікацій, які розрізняються як за кількістю функцій, так і за їх змістом. Таке розмаїття зумовлено, на наш погляд, своєрідною природою афоризму та різними підходами до вибору підстав для класифікації його функцій. У таблиці 1 підбито підсумки огляду; при цьому, прагматичні функції, які виокремлюють певні автори, позначаємо знаком +, а найважливіші, на їх думку, для афоризму прагматичні функції позначаємо знаком ++:

Таблиця 1

Порівняльна таблиця прагматичних функцій афоризму у дослідженнях

	Пермяков Г.Л.	Верещагін Є. М [illegible]	Сидоркова Г.Д.	Ломтєва Т.Н., Патрушева Е.В.	Сазбандян Т.В.	Аммер А.В.	Швачко С.О., Кобякова І.К.	Grenzmann W.	Гальперін І.Р.	Дмитрієва О.А.

моделювальна	++			++					+	+
повчальна	+			+						
прогностична	+									
магічна	+									
негативно-комунікативна	+									
розважальна	+									
орнаментальна	+									
кумулятивна		++		+						
директивна (апелятивна)		++								
класифікувальна, номінативна		+							+	+
естетична										
аксіологічна				+		+		+		
експресивна			+ +	+						
метамовна			+							
констатувальна			+					+		
регулятивна			+ +	++						
когнітивна					++					
комунікативна							++			
лінгво-креативна							+			
прагматична							+			

Розглянувши підходи до визначення прагматичних функцій афоризмів та обґрунтування ступеня їх релевантності, вважаємо за доцільне виокремити такі прагматичні функції, притаманні англомовному афоризму: регулятивна, моделювальна, кумулятивна, когнітивна, аксіологічна, естетична, експресивна. Найважливішим функціями афоризму вважаємо регулятивну, естетичну. Варто також відзначити важливість когнітивної функції, як функції мислетворення та пізнання світу. Продемонструємо мовленнєву реалізацію прагматичних функцій в англомовних афоризмах на прикладах:

Таблиця 2

Мовленнєва реалізація прагматичних функцій в англомовних афоризмах

Функція афоризму	**Приклад**
регулятивна	*One should never trust a woman who tells one her real age. A woman who would tell one that, would tell one anything* (Oscar Wilde)
естетична	*Fame is like a river, that beareth up things light and swollen, and drowns things weighty and solid* (Francis Bacon)
моделювальна	*If a man will begin with certainties, he shall end in doubts; but if he will be content to begin with doubts, he shall end in certainties.* (Francis Bacon)
кумулятивна	*The joys of parents are secret, and so are their griefs and fears* (Francis Bacon) ‘Of Parents and Children’
когнітивна	*There is a difference between happiness and wisdom: he that thinks himself the happiest*

	man is really so; but he that thinks himself the wisest is generally the greatest fool (Francis Bacon)
аксіологічна	*The female of the species is more deadly than the male* (Rudyard Kipling)
експресивна	*Many a genius has been slow of growth. Oaks that flourish for a thousand years do not spring up into beauty like a reed* (G. H. Lewes)

Оскільки суб'єктом мовлення є людина, розподіляємо прагматичні функції за аспектами людської особистості (у межах «Я–концепції» А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського), а саме: поведінковий (вольовий) аспект: регулятивна, моделювальна; ментальний (когнітивний) аспект: кумулятивна, когнітивна, аксіологічна; емоційний аспект: естетична, експресивна (відповідно до поведінкового, емоційного та когнітивного компонентів самосвідомості особистості).

У таблиці 3 схематично продемонструємо підпорядкування прагматичних функцій англомовного афоризму аспектам особистості та розкриємо їх зміст:

Таблиця 3

Прагматичні функції афоризму та їх зміст (за аспектами особистості)

прагматична функція	**зміст**
поведінковий (вольовий) аспект	
регулятивна (волюнтативна, спонукальна)	здатність афоризмів впливати на адресата: урезонювання, прохання, заборона, запрошення, порада, спонукання,

	переконання, тощо
моделювальна	здатність афоризмів містити модель життєвої ситуації
ментальний аспект	
кумулятивна	здатність афоризмів узагальнювати, зберігати та передавати екстралінгвальну інформацію
когнітивна	здатність афоризмів стимулювати людську свідомість до нової пізнавальної діяльності через проблемну ситуацію, яка об'єктивується в афоризмах
аксіологічна	здатність афоризмів надавати оцінку об'єктам дійсності з позиції «добре–погано»
емоційний аспект	
естетична	реалізація естетичної функції проявляється в тому, що повідомлення сприймається як естетичний об'єкт, увага зміщується на сам текст, його мовні засоби реалізації
експресивна	важливе не саме повідомлення, а відношення до нього. При реалізації цієї функції створюється можливість перетворити внутрішнє, суб'єктивне на зовнішнє, об'єктивне, доступне для сприйняття

Отже, розглянувши підходи до визначення прагматичних функцій афоризмів та обґрунтування ступеня їх релевантності, вважаємо за доцільне виокремити такі прагматичні функції, притаманні англомовному афоризму: регулятивна, моделювальна, кумулятивна, когнітивна, аксіологічна, естетична, експресивна. Найважливішими функціями афоризму вважаємо регулятивну та естетичну. Варто відзначити також важливість когнітивної функції як функції мислетворення та пізнання світу.

Мовленнєва реалізація прагматичних настанов у англомовному афоризмі

У лінгвістичній науці співіснують декілька трактувань поняття прагматичної настанови. Поняття прагматичної настанови тісно пов'язане із поняттям прагматичної функції як цілеспрямованого використання мовних одиниць для досягнення певного ефекту на адресата, яка сприяє встановленню умовного контакту між автором та реципієнтом за допомогою відповідних вербальних і невербальних засобів, вживання яких реалізує прагматичну настанову автора. Оскільки прагматичні настанови належать до сфери психічної діяльності людини, виявити та дослідити їх можливо шляхом аналізу мовних (стилістичних, синтаксичних, лексичних та ін.) засобів реалізації прагматичних настанов у тексті, через які вони об'єктивовані.

З урахуванням визначення афоризму як стислого вислову, який належить певному авторові, стверджує загально значущу істину, володіє значним прагматичним потенціалом та має художньо завершену форму, що характеризується стилістичною експресивністю, аналіз прагматичних настанов англомовного афоризму потребує значної уваги. Отже прагматичний потенціал є конституційною рисою афоризму та зумовлює його специфіку.

Прислів’ям і афоризмам притаманні спільні риси [72, с. 30], що дозволяє припустити також спільність певних прагматичних настанов текстів цих жанрів. На підставі аналізу текстових функцій виокремлюють такі мовленнєві настанови прислів’їв: 1) констатація, резюмування; 2) парирування; 3) урезонювання; 4) застереження, погроза; 5) викриття, докір; 6) нарікання; 7) (само)виправдання; 8) (само)приниження; 9) обґрунтування; 10) заспокоєння; 11) спонукання; 12) порада [56, с. 14–16].

Проведений функціональний аналіз текстів підтвердив релевантність таких настанов стосовно англомовних афоризмів. При цьому слід мати на увазі, що афоризм як самостійна одиниця, яка наведена у збірках та словниках поза контекстом, має самостійне значення та потенційні прагматичні настанови. Практична реалізація цих прагматичних настанов відбувається, коли афоризм вживається у мовленні як відтворювана одиниця. Внаслідок високої інформативної щільності афоризму як стильової риси, в одному афористичному висловлюванні можуть водночас реалізовуватися декілька прагматичних настанов.

Прагматична настанова в афоризмах реалізується за допомогою широкого спектру стилістичних засобів. Вперше на використання художньо-стилістичних засобів в афоризмах звернув увагу видатний іспанський вчений XVII ст. Б. Грасіан. Він зазначав, що тропи і риторичні фігури є матеріалом і основою, на якій «зводить свою красу дотепність» [25, с. 288]. Б. Грасіан наводить афоризми, основані на визначенні, парадоксальності, антитезі, градації та інших стилістичних фігурах, відзначаючи ефект, який досягається при їх вживанні [там само, с. 356–362].

Наведемо приклади реалізації прагматичних настанов в англомовних афоризмах:

– констатація, резюмування:

Наведені афоризми констатують певні факти, не поширюючи і не надаючи додаткових аргументів:

Women, then, are only children of a larger growth (Lord Chesterfield)

There is a superstition in avoiding superstition (Francis Bacon)

Отже, ця потенційна настанова широко представлена в афористичних висловлюваннях, що зумовлено стильовими рисами афоризмів, а саме їх інформативною стислістю, загальною значущістю, образністю, що дозволяє коротко, лаконічно і виразно робити узагальнюючі висновки стосовно певних фактів;

– парирування:

Майже кожному афоризму властивий потенціал до аргументації. Наведений нижче афоризм Роберта Бернса побудовано на метафорі «афоризм – це зброя» і буквально вказує на цю властивість афористичних висловлювань:

I pick my favourite quotations and store them in my mind as ready armour, offensive or defensive, amid the struggle of this turbulent existence (Robert Burns)

Деякі афористичні вислови парирують загальновідомі твердження:

Divorces are made in heaven (Oscar Wilde).

Цей афоризм є алюзією до відомого вислову Уїльяма Шекспіра *Marriages are made in heaven,* при цьому він суперечить цій істині, протиставляючи розлучення шлюбу.

Thieves respect property. They merely wish the property to become their property that they may more perfectly respect it (Gilbert K. Chesterton).

Цей афоризм парирує уявлення про те, що крадії зневажають право власності і тому крадуть майно інших людей;

– урезонювання:

Автор цього афоризму надає аргумент проти приділення надмірної уваги питанням любові, релігії, мистецтва чи бізнесу, адже всі ці «високі матерії» не мають жодного значення, коли людині нічого їсти:

Love and business and family and religion and art and patriotism are nothing but shadows of words when a man's starving! (O. Henry).

А такий афоризм урезонює надмірний прояв показної чутливості при занадто практичних намірах:

It is the wisdom of the crocodiles, that shed tears when they would devour (Francis Bacon);

– застереження, погроза:

A man cannot be too careful in his choice of enemies (Oscar Wilde)

Цей парадоксальний афоризм застерігає, що сваритися на наживати ворогів треба дуже обережно, імпліцитно відсилаючи при цьому до відомого вислову про важливість вибору правильних друзів;

– викриття, докір:

Ця настанова реалізується завдяки експресивності афоризму. Часто експресивність досягається лексичними засобами:

There is no sin except stupidity (Oscar Wilde)

The rich are the scum of the earth in every country. (G. K. Chesterton)

– нарікання:

Death and taxes and childbirth. There is never a convenient time for them (Margaret Mitchell);

– (само)виправдання:

Experience is the name every one gives to their mistakes (Oscar Wilde);

– (само)приниження:

Men! The only animal in the world to fear (David Herbert Lawrence);

– обґрунтування:

There is no such thing as a moral or an immoral book. Books are well written, or badly written (Oscar Wilde);

– заспокоєння:

Marriage has many pains, but celibacy has no pleasures (Samuel Johnson);

Ця прагматична настанова може реалізовуватися в афоризмах у досить саркастичній формі:

Cheer up! The worst is yet to come (Philander Chase Johnson);

– спонукання до дії:

But better die than live mechanically a life that is a repetition of repetitions (D. H. Lawrence)*;*

– порада:

Be nice to people on your way up because you'll meet them on your way down (Wilson Mizner).

Однак, володіючи відмінними від прислів'їв конституційними ознаками, афоризми часто містять специфічні прагматичні настанови. Зокрема, наявність в афоризмі певного автора, дозволяє апелювати до його авторитету. Наприклад, усім відомо, що в стані гніву не можна нічого казати чи робити. Але та сама порада від одного з президентів Сполучених Штатів звучить переконливіше:

When angry, count to ten before you speak. If very angry, count to one hundred (Thomas Jefferson)

Афоризмам також часто властивий так званий «високий стиль», звідси притаманна їм здатність бути лозунгом і т. ін. [72, с. 32].

Таким лозунгом, наприклад, є славнозвісний вислів Френсиса Бейкона *Knowledge is power,* який зазвичай цитується скорочено, але в оригіналі має більш розгорнутий вигляд:

Knowledge itself is power (Francis Bacon)

Ця властивість афоризму зумовлює його вживання як стилістично-експресивного засобу для досягнення естетичного ефекту та виразності:

Some books are to be tasted, others to be swallowed, and some few to be chewed and digested; that is, some books are to be read only in parts; others to be read but not curiously; and some few to be read wholly, and with diligence and attention. Some books also may be read by deputy, and extracts made of them by others (Francis Bacon).

Значна кількість афоризмів має на меті приголомшити читача або слухача несподіваністю аргументації чи порівняння:

The word 'good' has many meanings. For example, if a man were to shoot his grandmother at a range of five hundred yards, I should call him a good shot, but not necessarily a good man (Gilbert K. Chesterton).

Специфічною ознакою афоризмів є їх здатність до реалізації формування думки. У пізнавальній діяльності людини афоризми використовуються насамперед для розкриття незримої сутності, для досягнення певного результату розміркувань. Афоризми, висуваючи на перший план суттєві аспекти об'єкту, що досліджується, полегшують процес пізнання [55, с. 7–8]. Так реалізується пізнавальна прагматична настанова.

Отже, робимо висновок, що афоризму властиві такі потенційні прагматичні настанови: 1) констатація, резюмування; 2) парирування; 3) урезонювання; 4) застереження, погроза; 5) викриття, докір; 6) нарікання; 7) (само)виправдання; 8) (само)приниження; 9) обґрунтування; 10) заспокоєння; 11) спонукання до дії; 12) порада; 13) апеляція до авторитету автора; 14) лозунг; 15) естетичний вплив; 16) потрясіння несподіваною аргументацією; 17) пізнання.

Варто зауважити, що кожен афоризм може об'єктивувати декілька настанов водночас. При цьому ці настанови знаходяться у певній ієрархії, що зумовлює вибір релевантних мовностилістичних засобів. Розглянемо засоби, за допомогою яких в англомовних афоризмах об'єктивуються найголовніші та найпоширеніші прагматичні настанови.

Лінгвостилістичні засоби реалізації прагматичної настанови на естетичний вплив в англомовному афоризмі

Під час реалізації прагматичної настанови на естетичний вплив в англомовному афоризмі об'єктивується естетична функція текстів цього жанру. Термін «естетична функція» був запропонований Л. П. Якубинським. Зміст цього поняття трактується вченими по-різному. Існує точка зору (Б. Кроче, Л. О. Новіков, Д. М. Шмельов, Р. О. Якобсон та ін.), згідно з якою естетична функція – це настанова на форму чи вираження [47; 76; 77; 79]. Інших поглядів дотримуються Л. А. Кисельова, Г. Я. Солганик та ін. [38; 57, с. 196–197]. Цими вченими естетична функція визначається як настанова на вплив. У цьому розумінні естетична функція перетворюється на різновид прагматичної функції.

Водночас, у лінгвістиці поширена концепція, згідно з якою естетична функція мови розуміється як спрямованість мови на власну досконалість, яка викликає естетичне враження. Якщо «практичні» функції мови вимагають роботи над словом із метою якомога більш точного, ясного і загальнодоступного вираження інформації, то естетична функція мови вимагає роботи над словом із метою відкрити читачеві і слухачеві прекрасне у слові [23, с. 316].

Дослідники визнають, що естетична функція, або функція емоційно-образного впливу на читача чи слухача, є основною функцією мови художнього стилю [2, с. 104; 62]. За певних умов ситуації літературного спілкування вона може реалізовуватися різними шляхами. Це, на думку Е. С. Азнаурової, дає підстави стверджувати, що прагматична настанова в окремих типах тексту здатна виконувати різні прагматичні функції [2, с. 104].

Багатозначність художнього тексту, яка апріорі припускає можливість різних інтерпретацій, часто трансформує його прагматичну настанову з експліцитного до імпліцитного плану [там само].

Для ефективної реалізації прагматичної настанови на естетичний вплив текст повинен мати продуману та відточену художню структуру, кожен елемент якої, за визначенням Е. С. Азнаурової, є «максимально доречним» в плані втілення творчої концепції суб'єкта мовлення, у відкритті і розробці глибинної істини життя, спрямованої на естетичний вплив, у плані реалізації прагматичної настанови тексту [там само, с. 103].

Стилістичний аналіз афоризмів у нашому дослідженні включає аналіз морфологічних, лексичних і синтаксичних засобів та прийомів. Насамперед, проаналізуємо композиційні особливості афоризмів. Афоризми, зазвичай, складаються з двох частин: конкретної думки та підсумкового висновку. Інколи ці компоненти нероздільні, але вони завжди наявні. У висновку міститься «соль» афоризму – авторська оцінка першої частини. «Афоризм має нібито два аспекти, які часто знаходяться в конфлікті між собою. Проте, ця суперечність, не перетворює їх на парадокс. Парадокси завжди протистоять загальній думці, в той час як суперечності афоризмів гасять в них самих» [72, с. 79].

Навіть в найсуперечливіших на перший погляд афоризмах парадоксальність використовується лише як стильовий прийом.

Наприклад, наведений нижче парадоксальний вислів суперечить поширеній думці та загально відомим рекомендаціям, але інколи виявляється доречним, беручи до уваги той факт, що в деяких ситуаціях людина, яка приходить вчасно, має чекати на тих, хто спізнюється. Тобто в цьому афоризмі протиставляється загальне правило та життєвий досвід. Тому це висловлювання спонукає читача берегти свій час:

Punctuality is the thief of time (Oscar Wilde)

Поряд з інформаційною функцією, яка складає основу семантико-стилістичного ефекту оригінальності, парадоксальність виконує також ряд додаткових, стилістичних функцій, а саме: експресивно-оформлювальна, або досягнення яскравості формулювання, а через неї активація мислення

читача, і актуалізація відомої, але помарнілої істини; створення комічного ефекту; досягнення стислості; компактності викладення [44, с. 47].

У лінгвістичному плані створення мовної образності базується на здатності слова як знака до подвійного значення, яке спрямоване на активізацію конкретно-чуттєвого аспекту семантики слова, що визначає його «потенціал до впливу» [67, с. 5]. Естетичний вплив передбачає насамперед активізацію художнього мислення адресата, стимулювання його емоційних реакцій; це настанова на декодування смислової, образної та емоційної інформації і концептуальних смислів тексту через творче осмислення, зокрема, метафоричної тропіки як складника макроструктури цілого тексту [2, с. 107].

Надважливість прагматичної настанови на естетичний вплив в англомовному афоризмі зумовлена конституційними рисами текстів цього типу. Ця настанова об'єктивована майже в кожному афоризмі, що зумовлено тим, що афоризми виражені в яскравій формі, яка легко запам'ятовується.

Англомовні афоризми містять майже весь спектр стилістичних фігур та тропів. Розглянемо їх у такій послідовності:

– порівняння, яке досить часто вживається в англомовних афоризмах для створення образності та естетичної краси. Наприклад, у цьому афоризмі підозри порівнюються із кажанами:

Suspicions amongst thoughts are like bats amongst birds, they ever fly by twilight (Francis Bacon).

А у такому афористичному вислові дотепність порівнюється із ікрою та мармеладом:

Wit is like caviar. It should be served in small, elegant portions and not splashed about like marmalade (Noël Coward).

Інколи використання порівняння має на меті приголомшити, а не зачарувати. Наприклад, порівняння грошей із навозом є досить незвичним і викликає певні емоції:

Money is like manure; it's not worth a thing unless it's spread around encouraging young things to grow (Thornton Wilder).

Ефект порівняння може підсилюватися морфологічним повтором:

The world is becoming like a lunatic asylum run by lunatics (David Lloyd Gearge).

– метафора:

And when it rains on your parade, look up rather than down. Without the rain, there would be no rainbow (Gilbert K. Chesterton).

У цьому афоризмі назви природних явищ використовуються метафорично на позначення життєвих ситуацій: *rain* – негараздів, а *rainbow* – чарівних дарунків долі, які слідують за ними;

У наведеному далі афоризмі слово *perspiration* вжито метафорично та означає тяжку працю:

Genius is one per cent inspiration, ninety-nine per cent perspiration (Thomas Alvea Edison).

Метафори можуть бути досить розгорнутими*:*

You never really understand a person until you consider things from his point of view – until you climb into his skin and walk around in it. (Nelle Harper Lee).

Метафора *climb into his skin and walk around in it* означає «пожити життям іншої людини, пізнати її труднощі».

Метафоричним може бути навіть весь афоризм у цілому:

In scating over thin ice, our safety is in our speed (Ralph Waldo Emerson), де *scating over thin ice* – це образ непевної, ризикованої ситуації.

Загалом, метафора є найпоширенішим мовним засобом для створення образності та емоційності в англомовному афоризмі, і досягнення ефекту естетичного впливу;

– інші стилістичні засоби:

Внаслідок незначного об'єму тексту афоризмів та їх високої інформативної стислості в одному афоризмі може застосовуватися декілька мовних засобів створення образності. Наприклад, афоризми містить такі стилістичні засоби як:

– метонімія, антитеза, гіпербола:

Knowledge slowly builds up what Ignorance in an hour pulls down (George Eliot).

У цьому афоризмі *Knowledge* та *Ignorance* є прикладами метонімії (синекдохи), адже *Knowledge* вжито на позначення досвідчених, розумних людей, а *Ignorance,* навпаки, – на позначення невігласів. Позначення короткого часового відрізку *in an hour* є гіперболою. Також вжито антитезу як протиставлення контрастних понять *builds up – pulls down;*

– антитеза та еліпсис:

Крім того в афоризмах вживаються антитеза та еліпсис. Наприклад, у наведеному афоризмі застосовується протиставлення *human – divine,* а у другій частині вислову пропущене форма дієслова *to be – to forgive* [is] *divine*:

To err is human, to forgive divine (Alexander Pope);

– метафора, антитеза, симплока:

Hope is a good breakfast, but it is a bad supper (Francis Bacon)*;*

– симплока, градація:

There is no reciprocity. Men love women, women love children, children love hamsters (Alice Thomas Ellis).

– антитеза та симплока:

Life's tragedy is that we get old too soon and wise too late (Benjamin Franklin).

Отже, прагматична настанова на естетичний вплив об'єктивована майже у кожному англомовному афоризмі. Це зумовлено тим, що афоризми виражені в яскравій формі, яка легко запам'ятовується. Надважливість прагматичної настанови на естетичний вплив в англомовному афоризмі зумовлена конституційними рисами текстів цього типу. Ця прагматична настанова реалізується за допомогою широкого спектру стилістичних засобів, зокрема, метафоризації, порівняння, синтаксичних стилістичних засобів. Часто ці засоби суміщаються у межах одного афоризму.

Мовностилістичні засоби реалізації прагматичної настанови на спонукання до дії в англомовному афоризмі

Під регуляцією соціальної поведінки розуміють вплив на емоційну та раціональну сферу людини, на сферу її знань і поведінки, який відбувається водночас на культурологічному, соціальному і психологічному рівнях. Вплив на культурологічному рівні реалізується усім контекстом культури. Вплив на соціальному рівні являє собою дію на людину як представника певної спільноти, групи і реалізується через цілеспрямований вибір засобів впливу. Вплив на психологічному рівні становить особистісний, індивідуальний вплив на людину і реалізується як емпатія і перехід у царину особистісних змістів [36, с. 132].

Афоризм впливає на читача чи слухача на всіх зазначених рівнях, а тому має великий прагматичний потенціал, зокрема спонукання до дії. Він має здатність впливати на людину на всіх трьох рівнях. Як невід'ємна частина культурного середовища афоризм впливає на людину на культурологічному рівні. Вплив на соціальному рівні проявляється у здатності афоризму бути засобом регуляції соціальної поведінки через закріплені у ньому норми поведінки, які прийнятні в суспільстві, до якого

належить людина. Вплив на психологічному рівні реалізується через активацію тієї частини мовної особистості людини, у якій афоризм представлений як прецедентна одиниця.

Саме через прагматичну настанову на спонукання до дії найчастіше реалізується регулятивна функція, або функція безпосереднього впливу на поведінку людини.

Значна кількість афоризмів, які містять прагматичну настанову на спонукання до дії, являють собою речення наказового способу. Як приклад наведемо такий афоризм:

Inject a few raisins of conversation into the tasteless dough of existence (O. Henry).

Цей афоризм містить метафори '*raisins'* – приємні моменти, '*tasteless dough'* – буденність.

У цьому афоризмі автор спонукає до спілкування, застосовуючи для досягнення цієї прагматичної мети метафору. При чому якщо метафора '*raisins'* є досить поширеною на позначення чогось кращого, особливого, приємного, то '*tasteless dough'* є несподіваним метафоричним образом сірої буденності.

Такі афоризми можуть мати також негативну форму:

Never look backwards or you'll fall down the stairs (Rudyard Kipling).

Крім того, прагмастилістичний ефект цього афоризму підсилено метафорою *fall down the stairs* на позначення «втратити те, що людина має наразі».

Аналогічно, афористичні висловлювання можуть мати форму наказових речень та пропозицій, що утворюються за допомогою дієслова *let*:

Let your religion be less of a theory and more of a love affair. (Gilbert K. Chesterton).

Цей афоризм також містить метафору *love affair* для вираження чуттєвого, емоційного ставлення до релігії на відміну від сухого інтелектуального – *theory*.

Інколи рекомендації супроводжуються зазначенням мети у формі інфінітиву. Така аргументована рекомендація сприяє досягненню прагматичного ефекту:

Read not to contradict and confute, nor to believe and take for granted, nor to find talk and discourse, but to weigh and consider (Francis Bacon).

Афоризми, які основані на визначенні, є досить поширеними в загальному масиві англомовних афористичних висловів, але небагато з них містять прагматичну настанову, яка досліджується. Наприклад, на визначенні побудований наведений далі афористичний вислів. Автор спонукає до дії лише завдяки семантиці слова *experiment*, яке передбачає певну діяльність:

The true method of knowledge is experiment (William Blake).

Деякі афоризми створені в формі риторичного питання, що має на меті емоційно вплинути на читача та спонукати його до певних дій:

When we were children we were grateful to those who filled our stockings at Christmas time. Why are we not grateful to God for filling our stockings with legs? (Gilbert K. Chesterton).

Цей афоризм спонукає людину цінувати те, що вона має і не приймати це як самозрозумілу річ. Для підсилення експресивного ефекту вживаються також повтори.

Для досягнення прагматичної мети в англомовних афоризмах часто вживається метафора, яка привертає увагу читача та надає висловам експресивності та виразності:

We are all in the gutter, but some of us are looking at the stars (Oscar Wilde).

У цьому вислові *gutter* – це метафорична форма для вираження життєвих труднощів, скрутного становища, а *stars* – щось величне, недосяжне. Автор закликає бачити прекрасне навіть у нелегкі моменти життя.

Часто афористичні висловлювання мають складну структуру та містять у різноманітних комбінаціях дві, а інколи більше стилістичні фігури та інші художні засоби. Зокрема, в одному афоризмі можуть поєднуватися антитеза, гіпербола та порівняння:

Better murder an infant in its cradle than nurse an unacted desire (William Blake).

Автор стверджує, що бездія гірша за вбивство дитини, що, звісно, є гіперболою, а отже, спонукає діяти для втілення своїх бажань у життя.

У цитованому далі вислові також закладене спонукання до активного життя. Вжито еліпсис, який сприяє лаконічності, динамічності афоризму, і антитеза. Зокрема, виразним є протиставлення дієслів *spent – save,* які зазвичай асоціюються із грошима, чим підкреслюється неможливість та абсурдність самої ідеї накопичення життя:

Life is ours to be spent, not to be saved (D. H. Lawrence).

На досягнення прагматичної мети в англомовних афоризмах працюють такі стилістичні фігури як емфаза, епіфора та еліпсис. Вживання цих стилістичних засобів створює ефект поступового руху. Ці стилістичні засоби задають вислову динаміки, спонукають до дії:

What saves a man is to take a step. Then another step (C. S. Lewis).

Досить поширеною стилістичною фігурою для досягнення прагматичної мети спонукання є анафора. Вживання повтору слів або груп слів на початку речень та їх частин створює потужний стилістичний ефект. Разом із анафорою вживається паралелізм, що підсилює його прагматичний ефект і сприяє досягненню прагматичних цілей:

Wear a smile and have friends; wear a scowl and have wrinkles (G. Eliot).

Стилістичної експресивності та прагматичної ефективності надає градація:

Be still when you have nothing to say; when genuine passion moves you, say what you've got to say, and say it hot (D. H. Lawrence).

На підставі проведеного лінгвостилістичного аналізу, зроблено висновок, що в англомовних афоризмах, які містять прагматичну настанову на спонукання до дії, поширеними є метафора та порівняння. До чверті (23%) афоризмів цієї групи являють собою речення наказового способу. Широко вживаються синтаксичні стилістичні засоби: паралелізм і всі його різновиди, повтори, різноманітні конструкції, які посилюють емоційний вплив афоризму. Часто ці засоби експресивності поєднуються в одному афористичному вислові, що зумовлює образність, оригінальність, емоційну дієвість афоризму та, як наслідок, його високий прагматичний потенціал.

Мовностилістичні засоби реалізації прагматичної настанови на апеляцію до авторитету в англомовному афоризмі

Спираючись на основні положення теорії аргументації, реалізацію прагматичної настанови на апеляцію до авторитету в англомовному афоризмі можна розглядати у декількох аспектах: як апеляцію до авторитету автора афоризму; як апеляцію до авторитету традиції; апеляцію до авторитету досвідченої особи та апеляцію до здорового глузду [33].

Апеляція до авторитету автора в англомовному афоризмі є досить дієвим засобом досягнення прагматичної мети. Адже будь-які судження, поради та застереження набувають неабиякої переконливості, якщо вони виказані відомою особою.

Звернення до традиції – звичайний спосіб аргументації в питаннях, які стосуються моралі. Наші переконання і вчинки значною мірою

визначаються традицією, що представляє собою анонімну, стихійно сформовану систему зразків, норм, правил тощо, якою керується у своїй поведінці досить широка група людей [33, с. 118].

Аргументу до традиції близький аргумент до авторитету, який є посиланням на думку або дії особи, яка добре зарекомендувала себе у певній сфері своїми міркуваннями або вчинками [там само].

Посилання на загально значимий досвід робиться, по-перше, для того, щоб викликати, стимулювати або виправити, модифікувати поведінку адресата; отже, мовний афоризм, як правило, невіддільний від перлокутивної мети [18, с. 193].

Суспільна думка, яка виражена в афоризмах, базується на міркуваннях здорового глузду, що можна охарактеризувати як «загальне, властиве кожній людині почуття істини і справедливості, яке було надбане із життєвим досвідом» [33, с. 140].

Суспільна думка, яка виражена в афоризмах, базується на міркуваннях здорового глузду, що можна охарактеризувати як «загальне, властиве кожній людині почуття істини і справедливості, надбане з життєвим досвідом» [33, с. 140].

Аргумент до здорового глузду – це звернення з метою підтримки певного положення до почуття здорового глузду, безсумнівно наявного в аудиторії. Попри те, що здоровий глузд пов’язаний із почуттями, він реалізується на соціальному рівні. За його допомогою судять, спираючись не на загальні уявлення розуму, а радше на переконливі приклади. Тому вирішальне значення для нього мають історія і досвід з життя [там само, с. 142].

Розглянемо на прикладах, яким чином перелічені аспекти настанови на апеляцію до авторитету об’єктивуються в англомовних афоризмах:

– апеляція до авторитету автора:

No one can make you feel inferior without your consent (Eleanor Roosevelt).

Цей афоризм містить загальновідомий факт, але в устах Елеонори Рузвельт, жінки президента Сполучених Штатів Америки, ця істина стає більш вагомою та впливовою;

– звернення до традиції:

Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise (Benjamin Franklin).

Цей відомий афоризм ґрунтується на ілюстрації звичайного життєвого устрою простих людей. Ефективність дотримання цього правила доведена віковими традиціями;

– апеляція до авторитету досвідченої особи:

A wise person does at once, what a fool does at last. Both do the same thing; only at different times. (Lord Acton) ..

Цей вислів надає рекомендації щодо правильної поведінки та наводить приклади розумної людини і дурня. Звісно, порада розумної людини є більш авторитетною, з іншого боку, ніхто не хоче поводитися як дурень. У цьому випадку спостерігається апеляція до авторитету абстрактної особи.

– апеляція до здорового глузду:

Наведений далі афоризм ілюструє благополучне, щасливе життя, яким його уявляють більшість людей. Жити тихим життям, мати друзів, читати книжки та мати чисте сумління – така картинка ідеального життя відповідає очікуванням людей, а тому дуже добре сприймається:

Good friends, good books, and a sleepy conscience: this is the ideal life. (Mark Twain)

Загальне уявлення про здоровий глузд може не співпадати із поняттям книжкової мудрості. Мудрість, на відміну від здорового глузду, є чимось непрактичним, отже просте знання багатьох речей не робить

людину щасливою. Тому у цьому афоризмі прагматична мета досягається вживанням повтору та антитези *increaseth wisdom – increaseth sorrow*:

He that increaseth wisdom, increaseth sorrow. (Robert Burton)

Підсумовуючи аналіз реалізації прагматичної настанови на апеляцію до авторитету в англомовному афоризмі, зазначаємо, що важливість цієї настанови зумовлена естетичною, регулятивною, моделювальною, кумулятивною, когнітивною, аксіологічною функціями афоризмів. Ця настанова об'єктивується через: апеляцію до авторитету автора афоризму; апеляцію до авторитету традиції; апеляцію до авторитету досвідченої особи; апеляцію до здорового глузду.

Мовностилістичні засоби реалізації прагматичної настанови на потрясіння несподіваною аргументацією в англомовному афоризмі

Можна стверджувати, що однією з домінуючих прагматичних мовленнєвих настанов англомовного афоризма є настанова на потрясіння несподіваною аргументацією, що виражається в оригінальності форми як конституціональної риси афоризму. Ця прагматична настанова реалізується за допомогою широкого арсеналу стилістичних засобів, серед яких переважають засоби створення експресії, тобто засоби «які передають зміст зі збільшеною інтенсивністю, висловлюючи внутрішній стан мовця, і мають емоційний або логічне посилення, яке може бути, а може і не бути образним» [5, с. 11].

Аналіз англомовних афоризмів показав, що найбільш поширеним видом алогізму є парадокс, головним принципом якого є тлумачення явища всупереч поширеній думці:

Fashion is a form of ugliness so intolerable that we have to alter it every six months (Oscar Wilde).

Парадоксальність цього афоризму полягає у внутрішньому конфлікті понять *fashion* та *ugliness*. Визначення моди як форми потворності є провокаційним, адже у свідомості людей закріплено, що мода – це краса.

Переважаючим видом мовленнєвого алогізму в англомовних афоризмах є каламбур. Каламбур вживається в англомовних афоризмах у формі подвійного змісту і гри слів. Основою для обігравання в афоризмах можуть служити не тільки окремі слова і словосполучення, але й цілі судження (прислів'я, крилаті вирази). Наприклад, розглянемо такий вислів:

A sheep *in a sheep's clothing* (Winston Churchill).

Цей вислів обіграє біблейський вираз ***a wolf*** *in sheep's clothing,* який вживається стосовно лицемірної людини, яка приховує свої недобрі наміри під маскою безвинності. Вислів, що аналізується, цікавий саме цією ремінісценцією, адже він вживається по відношенню до людини, яка не може становити загрози або заподіяти шкоди ні за яких обставин.

У цитованому далі афоризмі стикається ідіоматичний вираз *to give smb. one's heart* із його прямим значенням, яке актуалізується завдяки застосуванню словосполучення *the rest of her body*:

When once a woman has given you her heart, you can never get rid of the rest of her body. (Sir John Vanburgh)

Серед мовних засобів образності для реалізації настанови на потрясіння несподіваною аргументацією найбільш притаманними англомовним афоризмам є метафори та порівняння:

Riches are a good handmaid, but the worst mistress. (Francis Bacon)

Порівняння багатства із коханкою чи служницею в цьому афоризмі є несподіваним, тому такі яскраві метафори сприяють досягненню прагматичної мети; стилістичний ефект у цьому афоризмі підсилюється антитезою.

Метонімія також вживається в англомовних афоризмах, хоча вона менш продуктивна:

If you file your wastepaper basket for fifty years, you have a public library. (Tonny Benn)

У цьому афоризмі *wastepaper basket* вжито по суміжності «контейнер – зміст» на позначення письмових документів, які було викинуто.

Основними мовними засобами передачі емоційної експресії виступають оклик у формі питання та риторичне питання:

Where in this small-talking world can I find a longitude with no platitude? (Christopher Fry)

Цей афоризм звучить як відчай автора, спровокований банальністю та вульгарністю суспільства. Окрім форми риторичного питання, для досягнення стилістичного ефекту як евфемізми на заміну звичних, повсякденних слів використовуються «небанальні» фрази-замінники: *small-talking world* – це світське суспільство, адже *small-talk* – це неформальна коротка бесіда на побутові теми, мистецтво якої є дуже важливою соціальною навичкою; *find a longitude* – це евфемізм для простого виразу «спитати дорогу».

Такий експресивний афоризм також має форму риторичного питання:

What if someone gave a war and nobody came? (Allen Ginsberg).

Ефект несподіваної аргументації у цьому афоризмі будується на неочікуваному використанні конструкції *give a war* за аналогією із *give a play* – ‘дати виставу’. Далі ця метафора розгортається припущенням, що на війну, як і на виставу, можуть не прийти люди. Імпліцитно в уяві викликається весь спектр асоціацій, пов’язаних із театром, як-от наявність режисера, акторів, прописаного сценарію тощо.

Але інколи саме відсутність стилістичної експресії робить вираз дуже експресивним. Це відбувається, коли зміст передбачає певні емоції. Їх відсутність сприймається як додаткова інформація, наприклад, цинічне ставлення до трагічних подій:

Small earthquake in Chile. Not many dead. (Claude Cockburn.

Цей вислів – вигаданий заголовок, який переміг у 1929 році в конкурсі ‘The Times’ як найнудніший, часто використовується як аргумент цинічності.

Отже, настанова на потрясіння несподіваною аргументацією є однією з домінуючих та поширених в англомовних афоризмах. Ця прагматична настанова реалізується в афоризмах за допомогою широкого арсеналу стилістичних засобів, серед яких переважають засоби створення експресії та оригінальності. Оригінальність реалізується за допомогою алогізму. Найбільш поширеним видом алогізму є парадокс, головним принципом якого є тлумачення явища всупереч поширеній думці. Переважаючим видом мовленнєвого алогізму в англомовних афоризмах є каламбур. Каламбур вживається у формі подвійного змісту і гри слів. Серед мовних засобів образності для реалізації настанови на потрясіння несподіваною аргументацією в афоризмах найбільш поширеними є метафори та порівняння.

Мовностилістичні засоби реалізації прагматичної настанови на приниження (самоприниження) в англомовному афоризмі

Мовленнєва реалізація прагматичної настанови на приниження (самоприниження) в англомовному афоризмі характеризується певними особливостями. Зокрема, реалізація прагматичної настанови на приниження (самоприниження) досягається за допомогою застосування стилістично зниженої лексики, тропів, які, прибільшуючи (гіпербола) чи применшуючи (літота) певні сторони предмета чи явища, привертають до них увагу читача (слухача), чим сприяють досягненню прагматичної мети.

Відомий афоризм, який навидиться далі, побудовано на визначенні, що містить авторську оцінку явища. Використання лексично зниженої одиниці *fool* знецінює значення слова *the virtue*, яке самостійно має позитивну конотацію:

Silence is the virtue of <u>fools</u> (Francis Bacon).

Розглянемо приклад вживання літоти у такому афоризмі:

Men become old, they never become good (Oscar Wilde).

У цьому випадку використання квантора *never*, поряд із нульовим квантором перед узагальненим словом *men*, створює певні обмеження і формує логічне твердження: «правило виключень не має». Отже, досягається стилістичний ефект, який сприяє досягненню прагматичної мети. Цей афоризм парирує поширену думку, що з віком люди стають кращими.

Одночасне використання декількох засобів посилює стилістичний ефект:

*He wrapped himself in quotations – **as a beggar** would enfold himself **in the purple of Emperors*** (Rudyard Kipling).

У цьому афоризмі вжито метафору, яка у першому випадку – *as a beggar* як образ нікчемної, убогої духом людини – надає зниженого стилістичного забарвлення, а у другому – *in the purple of Emperors* як образ яскравої імперської розкоші – навпаки, підносить його. Зіставлення цих двох тропів в одному афоризмі підсилює емоційний ефект вислову, а, отже сприяє реалізації цільової настанови на приниження:

Для досягнення цієї прагматичної мети можуть бути вжиті синтаксичні стилістичні засоби. Негативні та питальні речення, в цілому, є більш експресивними, ніж твердження [6, с. 214]. Тому такі засоби експресії як риторичні питання широко застосовуються в афоризмах. Досить експресивним є такий приклад:

When we were children we were grateful to those who filled our stockings at Christmas time. Why are we not grateful to God for filling our stockings with legs?(Gilbert K. Chesterton).

У цьому афоризмі вжито риторичне питання, характерною рисою якого є його умовність, тобто використання питальної інтонації, завдяки чому фраза набуває відтінку, що посилює її виразність. Мається на увазі,

що відповідь на таке питання є очевидною. Автор засмучується через людську невдячність та невміння задовольнятися простими, але важливими речами. Розгорнута метафора *filling our stockings with legs* є образом здоров'я і фізичної повноцінності. Повтори у цьому афоризмі є синтаксичним засобом виразності, яка передає емоційну напругу автора.

Дуже часто в афоризмах використовується алогізм як семантико-стилістичний засіб оригінальності. Алогізм в афоризмах проявляє себе у трьох видах: парадокс, гротеск та несподіваний поворот думки. Термін «каламбур» вживається як узагальнюючий до двох стилістичних прийомів: до «прийому подвійного смислу» та «прийому ігри слів».

Наприклад, предметом каламбуру у відомому афоризмі Оскара Уайльда є пристрасть робочого класу до випивки та досадна необхідність працювати. Цей афоризм містить каламбур, у вигляді гри слів *working class – drinking class, work – drink,* який надає цьому афоризму яскравого стилістичного забарвлення. Крім того, досягненню прагматичної мети сприяє використання слова *the curse,* у конотації якого міститься стійкий негативний компонент:

Work is the curse of the drinking classes (Oscar Wilde).

Афоризм *Democracy means simply the bludgeoning of the people for the people by the people* (Oscar Wilde) містить каламбур, який обіграє відомий вислів. Зіштовхуються два судження: буквальне значення афоризму і афоризм-основа, який імпліцитно цитується:

*Democracy is **the government** of the people, by the people, for the people (Abraham Lincoln)*

*Democracy means **simply** **the bludgeoning** of the people for the people by the people (Oscar Wilde)*

Розбіжність між цими співзвучними висловами полягає у протиставленні авторських характеристик демократії: *the government* – 'правління' та *the bludgeoning* – 'побиття палицею'. Ця антитеза

підсилюється прислівником *simply,* який сам по собі протистоїть пафосу оригінального вислову. Отже, за допомогою стилістичних прийомів автору вдається досягнути контрасту із пафосом оригінального афоризму.

Серед афоризмів із прагматичною настановою на приниження (самоприниження) також поширені вислови, що побудовані на парадоксальності, «яка лише на перший погляд сприймається як така, що суперечить загальноприйнятній думці» [72, с. 245–256]. Разом із інформаційною функцією, яка складає основу семантико-стилістичного ефекту оригінальності, парадокс виконує також ряд додаткових, стилістичних функцій, таких як експресивно-оформлювальна, тобто досягнення помітності, яскравості формулювання, а через неї й активізація мислення читача, і актуалізація відомої, але потьмянілої істини; створення комічного ефекту; досягнення стислості; компактності викладення [44, с. 47]. Парадоксу в афоризмах притаманне високе функціональне навантаження.

Наприклад, наведений далі афоризм не повідомляє нової інформації про сімейне життя. Однак, парадоксальність цього висловлювання протиставляє ідеалістичні уявлення про належні відносини у шлюбі та життєвий досвід, чим надає йому стилістичного ефекту. Автор розвінчує уявлення про шлюб як про безконфліктне співіснування:

The proper basis for a marriage is mutual misunderstanding (Oscar Wilde).

На базі проведеного лінгвостилістичного аналізу можна зробити висновок, що в англомовних афоризмів із прагматичною настановою на приниження (самоприниження) поширене застосування стилістично зниженої лексики, тропів (гіпербола, літота, метафора). Багато афоризмів побудовано на парадоксі та каламбурі. Поєднання цих засобів посилює стилістичний та прагматичний ефект. Широко використовуються синтаксичні стилістичні засоби: антитеза, градація, паралелізм. Найбільш

розповсюджені паралелізм та усі його різновиди, повтори, різноманітні конструкції, які посилюють емоційний вплив афоризму. Наведені стилістичні засоби та їх сполучення зумовлюють образність, оригінальність, емоційну дієвість афоризму і, як наслідок, його високий прагматичний потенціал.

Мовностилістичні засоби реалізації прагматичної настанови на констатацію та резюмування

В англомовному афоризмі поширеною є прагматична настанова на констатацію та резюмування. Це зрозуміло, адже афоризм є ефектним та естетичним, а тому – комунікативно ефективним засобом визначення суті явища чи предмету. Існує навіть твердження, що афоризм – це «тип вислову, що дозволяє без доказів та складної аргументації, лише силою витонченої несподіваності формулювання, не стільки доказувати, скільки приголомшувати» [71, с. 8]. Така точка зору може бути простежена від німецьких дослідників афоризму, починаючи з Ніцше. Афоризм, згідно з цим уявленням, є жанром новим та обов'язково має бути парадоксальним, суперечити суспільній думці, бути несподіваним, незвичайним і впливати цими властивостями на свідомість читача. Це особиста думка, яка розрахована на приголомшення [72, с. 23]. Але більшість дослідників дотримуються іншої точки зору, згідно якої афоризми являють собою синтез людської мудрості, впливають на людську свідомість глибокою внутрішньою правдою, всебічним філософським осмисленням. Вони мають оригінальне формулювання і тому добре запам'ятовуються, але на свідомість впливає їх семантична цінність [там само, с. 26].

Композиційно афоризми, зазвичай, складаються з двох частин: конкретної думки та підсумкового висновку. Часто авторське міркування привертає увагу своєю опозиційністю загальнопоширеним уявленням. Значна кількість афоризмів заснована на парадоксальності як, наприклад, афоризм:

Architecture is the art of how to waste space (Philip Johnson).

Архітектура, за визначенням, – це мистецтво проектування будівель, за законами якого функціональні, конструктивні та естетичні властивості, а саме користь, міцність та краса, тісно взаємопов'язані. Отже, стверджуючи, що архітектура – це спосіб марнування простору, автор водночас привертає увагу до базового визначення та виказує своє ставлення до якості деяких будівель.

Той самий принцип застосовано в такому афоризмі:

A bank is a place that will lend you money if you can prove that you don't need it (Bob Hope).

Парадоксальність цього вислову полягає у тому, що люди, зазвичай, не звертаються до банку за позикою, якщо гроші їм не потрібні. Проте, щоб отримати гроші від банку, необхідно довести свою платоспроможність. Отже цей парадоксальний афоризм констатує об'єктивний факт.

Наведений далі відомий вислів водночас нагадує про призначення статистики збирати та обробляти кількісні дані про яке-небудь явище або процес та про думку, що статистичні дані часто не відбивають реальний стан речей, а інколи свідомо змінюють інформацію про нього. Така парадоксальність у той самий час підкреслює як протиріччя, так і подібність:

There are three kinds of lies: lies, damned lies and statistics (Benjamin Disraeli).

Поширеними мовностилістичними засобами в англомовних афоризмах, які містять прагматичну настанову на констатацію та резюмування, є метафори і порівняння. Розглянемо такий приклад:

Political language ... is designed to make lies sound truthful and murder respectable, and to give an appearance of solidity to pure wind (George Orwell).

У цьому афоризмі вжито метафору *to give appearance of solidity to pure wind* – ‘надавати твердості чистому повітрю’, у значенні «видавати ніщо за щось значуще».

У афоризмі, який навведено далі, політика порівнюється із проституцією на підставі спільної ознаки продажності та відсутності моральних цінностей:

Politics is supposed to be the second oldest profession. I have come to realize that it bears a very close resemblance to the first (Ronald Reagan).

Існує дещо інший підхід до розуміння природи цього феномену. Зокрема, Маккормак пропонує називати новостворені метафори, що вносять дисонанс та викликають у слухача (читача) певну емоційну напругу, діафорами (грецьк. *‘diaphoria’*, від ‘*diaphoro*’ – ‘розсипати, розтягувати’). Від початку свого існування діафора більше підкреслює розбіжності, ніж подібність. Епіфорами пропонується називати метафори, що побудовані на порівнянні та вже втратили свою емоційну напругу і більше не викликають протиріч із загальним сприйняттям. Новостворені метафори починають своє існування як діафори, а потім, як результат вживання переміщуються у діапазон епіфор, і, наприкінці, перетворюються на мертві метафори [93].

Наприклад, наведений далі афоризм метафорично визначає літературу як *orchestration* – оркестрову обробку, або, інакше кажучи, музичне оформлення. Отже, література як різновид мистецтва визначається у термінах іншого виду мистецтва:

Literature is the orchestration of platitudes (Thorntorn Wilder);

В афоризмі *A husband is what left of a lover after the nerve has been extracted* (Helen Rowland), насамперед, привертає увагу метафора *extract the nerve,* де *the nerve* – це образне зображення почуттів, що роблять людину живою.

Серед інших стилістичних засобів для досягнення прагматичної мети вживаються такі:

– анафора:

If you steal from one author, it's plagiarism; if you steal from many, it's a research (Wilson Mizner);

– паралелізм (симплока):

Democracy means government by the uneducated, while aristocracy means government by the badly educated (G. K. Chesterton);

– антитеза, метонімія, еліпсис:

Religion's in the heart, not in the knees (Douglas Jerrold), де *the knees* вживається метонімічно на позначення ритуальності релігії та протиставляється *the heart* у значенні щирого вірування;

– протиставлення, еліпсис:

Good breeding consists in concealing how much we think of ourselves and how little we think of the other person (Mark Twain).

На підставі проведеного лінгвістичного аналізу, можна зробити висновок, що в англомовних афоризмах, які містять прагматичну настанову на констатацію та резюмування найбільш частотним мовностилістичним засобом є парадокс. Розповсюджені паралелізм і всі його різновиди, повтори, різноманітні конструкції, що посилюють емоційний вплив афоризму. Поширені також метафора та порівняння. Часто ці засоби поєднуються в одному афористичному висловлюванні, що підсилює стилістичний и прагматичний ефект.

Висновки. З урахуванням підходів до визначення прагматичних функцій афоризмів та після обґрунтування ступеня їх релевантності виокремлено такі прагматичні функції англомовного афоризму: регулятивна, моделювальна, кумулятивна, когнітивна, аксіологічна, естетична, експресивна. Найважливішими функціями афоризму вважаємо регулятивну, естетичну. Значущою є когнітивна функція, як функція

мислетворення та пізнання світу. Згідно з принципом антропоцентричності мовлення, прагматичні функції розподілено за аспектами людської особистості, а саме: поведінковий (вольовий): регулятивна, моделювальна; ментальний (когнітивний): кумулятивна, когнітивна, аксіологічна; емоційний аспекти: естетична.

При цьому кожен афоризм може об'єктивувати декілька прагматичних настанов водночас. При цьому ці настанови знаходяться в певній ієрархії, що зумовлює вибір релевантних мовностилістичних засобів.

Список використаних джерел:

1. Азнаурова Э. С. Прагматика текста различных функциональных стилей. Сб. Общественно-политический и научный текст как предмет обучения иностранным языкам. М., 1987. С. 3–20.

2. Азнаурова Э. С. Прагматика художественного слова. Ташкент: Фан, 1988. 122 с.

3. Аммер А. В. Вербализация фрагмента концептосферы «морально-этические ценности» в афоризмах и пословицах (на материале английского и русского языков): дис. … канд. филол. наук: 10.02.19. Воронеж, 2005. 186 с.

4. Апресян Ю. Д. Отечественная теоретическая семантика в конце XX века / Ю. Д. Апресян // Изв. РАН. Сер. лит. и яз., 1999. Т. 58. № 4. С. 39–53.

5. Арнольд И. В. Интерпретация художественного текста: типы выдвижения и проблемы экспрессивности. Экспрессивные средства английского языка. Ленинград, 1975. С. 11–20.

6. Арнольд И. В. Стилистика современного английског языка. (Стилистика декодирования): учебное пособие для студентов фак. и ин-тов иностр. яз Л. : Просвещение, 1973. 384 с.

7. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык : учеб. для вузов [5-е изд., испр. и доп]. – М. : Флинта: Наука, 2002. – 384 с.

8. Арутюнова И. А. Стилистическая маркированность высказывания (на материале английского художественного текста). Аспекты семантического анализа высказывания и текста. Ташкент: Изд.-во Ташкентского университета. 1987. С. 59–65.

9. Арутюнова Н. Д. Фактор адресата. Известия АН СССР: Сер. лит. и яз. 1981. Т. 40. № 4. С. 356–367.

10. Арутюнова Н. Д., Падучева Е. В. Истоки, проблемы и категории прагматики. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI: Лингвистическая прагматика. М.: Прогресс, 1985. С. 3–42.

11. Бацевич Ф. С. Проблеми і термінологічний апарат сучасної лінгвістичної прагматики. Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології». Львів, 2008. № 620. С. 250–253.

12. Безугла Л. Р. Вербалізація імпліцитних смислів у німецькомовному діалогічному дискурсі : [монографія]. Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. 32 с.

13. Блумфилд Л. Язык. М.: Прогресс, 1968. 608 с.

14. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста. Словарь-тезаурус. М.: Флинта, 2009. 384 с.

15. Болотнова Н. С. Поэтическая картина мира и её изучение в коммуникативной стилистике текста. Сибирский филологический журнал. Новосибирск: НГУ, 2003. С. 198–207.

16. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. М.: Прогресс, 1993. 502 с.

17. Валгина Н. С. Теория текста : Учебное пособие. М. : Логос, 2003. 280 с.

18. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1038 с.

19. Волков В. В. Основы филологии. Антропоцентризм, языковая личность и прагмастилистика текста. Курс лекций. Тверь: Издатель Кондратьев А.Н., 2013. 147 с.
20. Гаибова М. П. Прагмалингвистический анализ художественного текста. Баку : АГУ, 1986. 88 с.
21. Гальперин И. Р. О принципах семантического анализа стилистически маркированных отрезков текста. Принципы и методы семантических исследований. М.: Наука, 1976. С. 267–289.
22. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 139 с.
23. Горшков А. И. Русская стилистика. Стилистика текста и функциональная стилистика. Учеб. для педагогических университетов и гуманитарных вузов. М.: АСТ: Астрель, 2006. 367 с.
24. Грайс Г. П. Логика и речевое общение. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. М.: Прогресс, 1985. С. 217–237.
25. Грасиан Б. Остроумие, или Искусство изощренного ума. Испанская естетика : Ренессанс. Барокко. Просвещение. М.: Искусство, 1977. С. 169–464.
26. Демьянков В. З. Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. 172 с.
27. Демьянков В. З. Прагматические основы интерпретации высказывания. Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. 1981. Т. 40. № 4. С. 368–377.
28. Демьянков В. З. Функционализм в зарубежной лингвистике конца 20 века [Електронний ресурс]. Дискурс. Речь. Речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты. М. : ИНИОН РАН, 2000. С. 26–136. Режим доступу: http://www.infolex.ru.
29. Денисенко С. Н. Функціоналізм – одна з найважливіших парадигмальних рис лінгвістики кінця XX – початку XXI ст. Іноземна філологія на межі тисячоліть. Х.: Константа, 2000. № 471. С. 68–76.

30. Дмитриева О. А. Культурно-языковые характеристики пословиц и афоризмов (на материале французского и русского языков): дис. … канд. филол. наук: 10.02.20. Волгоград, 1997. 189 с.

31. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семисоциопсихологии. М., 1984. 232 с.

32. Жеребило В. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. Назрань: Изд-во «Пилигрим». 2010. 486 с.

33. Ивин А. А. Основы теории аргументации. М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 1997. 352 с.

34. Карасик В. И. О категориях дискурса. Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты: сб. науч. трудов. Волгоград. Саратов : Перемена, 1998. С. 185–197.

35. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.

36. Карасик В. И. Язык социального статуса. М. : Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ин-т, 1992. 330 с.

37. Караулов Ю. Н., Петров В. В. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса. Познание. Коммуникация : сб. работ (пер. с англ.). М. : Прогресс, 1989. С. 5–11.

38. Киселева Л. А. Вопросы теории речевого воздействия. Л. : ЛГУ, 1978. 160 с.

39. Кобякова І. К. Креативне конструювання вторинних утворень в англомовному художньому дискурсі : Монографія / І. К. Кобякова. – Вінниця : Нова книга, 2007. – 127 с.

40. Кондрашов Н. Предисловие.Пражский лингвистический кружок : сб. ст. М. : Прогресс, 1967. С. 7.

41. Левицький А. Е. Функціональні зміни в системі номінативних одиниць сучасної англійської мови : автореф. дис ... д-ра філол. наук : 10.02.04. Київський держ. лінгвістичний ун-т. К., 1999. 36 с.

42. Ломтева Т. Н., Патрушева Е. В. К вопросу о функционально-прагматических аспектах афоризмов. Известия Южного федерального университета. Филологические науки. № 2. 2010. С. 88–86.

43. Малиновский Б. Проблема значения в примитивных языках (перевод с англ. В. Н. Порус). Эпистемология и философия науки. 2005. Т. V. № 3. С. 199–233.

44. Манякина Т. И. Языково-стилистическая характеристика жанра афоризмов (на материале нем. яз.): дис. … канд. филол. наук : 10.02.04. Днепропетровск, 1980. 230 с.

45. Маслов Ю. С. Введение в языкознание : Учебник для филологических и лингвистических факультетов высших учебных заведений. 4-е изд., стер. СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2005. 304 с.

46. Наер В. Л. Прагматика текста и ее составляющие. Сб. науч. тр. МГЛУ. Вып. 245. М., 1985. С. 4–13.

47. Новиков Л. А. Лингвистическое толкование художественного текста. М.: Русский язык, 1979. 250 с.

48. Падучева Е. В. Прагматические аспекты связного диалога. Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. 1982. Т. 41. № 4. С. 305–313.

49. Пермяков Г. Л. Основы структурной паремиологии. М.: Наука, 1988. 236 с.

50. Пільгуй Н. М. Англомовний науковий агротехнічний дискурс : лінгвостилістичний та прагматичний аспекти : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Запоріжжя, 2014. 238 с.

51. Піхтовнікова Л. С. Стилістика і синергетика дискурсу. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен: [кол. монографія] / [за заг. ред. І. С. Шевченко]. Х. : Константа, 2005. С. 29–35.

52. Полюжин М. М. Функціональний і когнітивний аспект англійського словотворення: монографія. Ужгород : Закарпаття, 1999. 240 с.

53. Почепцов Г. Г. Избранные труды по лингвистике: монография. Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2009. 556 с.

54. Ромашко С. А. Язык как деятельность и лингвистическая прагматика. Языковая деятельность в аспекте лингвистической прагматики. М. : ИНИОН АНСССР, 1984. С. 137–145.

55. Сазбандян Т.В. Функции афоризмов в структуре и динамике познавательной деятельности человека : автореф. дис… канд. философ. наук : 09.00.01. Москва, 2008. 28 с.

56. Сидоркова Г. Д. Прагматика паремий: пословицы и поговорки как речевые действия: монографія. Краснодар : Изд-во КубГУ, 1999. 249 с.

57. Солганик Г. Я. Стилистика текста : учеб. пособие для студентов, преподавателей-филологов, аспирантов. М. : Флинта : Наука, 1997. 253 с.

58. Степанов Ю. С. Методы и принципы современной лингвистики. М., 1975. – 313 с.

59. Степанов Ю. С. Семиотика. Языкознание: Большой энциклопедический словарь. М., 1998. С. 440–442.

60. Степанов Ю. С. Семиотическая структура языка: Три функции и три формальных аппарата языка. Т. 32. Вып. 4. ИАНСЛЯ, 1973. С. 340–355.

61. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001. 252 с.

62. Стилистический энциклопедический словарь русского языка (под ред. М. Н. Кожиной). 2-е изд. испр. и доп. М. : Флинта: Наука, 2006. 696 с.

63. Стросон П. Ф. Грамматика и философия. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 18. Логический анализ естественного языка. М. : Прогресс, 1986. С. 160–172.

64. Сусов И. П. Лингвистическая прагматика. Винница: Нова Кныга, 2009. 272 с.

65. Сусов И. П. Функциональный подход в языкознании и прагмалингвистика. Функционально-типологические проблемы грамматики. Ч. 2. Вологда: Вологодский ГПИ, 1986. С. 132–133.

66. Сухих С. А. Прагмалингвистическое измерение коммуникативного процесса : дис. … д-ра филол. наук : 10.02.01, 10.02.19. Краснодар, 1998. 260 с.

67. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986. 135 с.

68. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 286 с.

69. Толстой Jl. Н. Предисловие к сборнику «Избранные мысли Любрюйера, с прибавлением избранных афоризмов и максим Ларошфуко, Вовенарга и Монтескье» [Электронный ресурс] . Полн. собр. соч. : В 90 т. – т. 40. – М. : Гослитиздат, 1956. Режим доступа: https://bookmate.com/reader/GfnfJVVe.

70. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 413 с.

71. Успенский Л. В. Коротко об афоризмах. Афоризмы. Сост. Е. Райзе. Л.: Наука, 1964. С. 8.

72. Федоренко Н. Т., Сокольская Л. И. Афористика. М. : Наука, 1990. 419 с.

73. Фелицына В. П., Прохоров Ю. Е. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения: лингвострановедческий словарь. Институт русского языка им. А. С. Пушкина. 2-е изд., испр. и доп. М. : Рус. яз., 1988. 272 с.

74. Худяков А. А. Прагматика: переосмысление термина в свете новых лингвистических идей [Электронный ресурс]. Studia Linguistica. Вып. 10. Проблемы теории европейских языков: сб. ст. СПб.: Тригон, 2001. Режим доступа: goop://professor-hudyakov.ru/pdf/2001-pragmatics.pdf.

75. Швачко С. А., Кобякова И. К. Статус культурем в текстах малого жанра. Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. 2004. № 636. С. 148–153.

76. Шмелев Д. Н. Русский язык в его функциональных разновидностях (К постановке проблемы). М. : Наука, 1977. 168 с.

77. Эстетика как наука о выражении и как общая лингвистика. Часть I. Теория. Пер. с ит. В. Яковенко. М. : Изд. М. и С. Сабашниковых, 1920. 172 с.

78. Якобсон Р. О. Язык в отношении к другим системам коммуникации. Избранные работы. М., 1985. С. 319–330.

79. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика / Р. О. Якобсон // Структурализм «за» и «против». М. : Прогресс, 1975. С. 193–230.

80. Andrews, A. D. The major functions of the noun phrase. Language typology and syntactic description: Vol. 1. Clause structure. Cambr. etc. : Cambr. UP, 1985. P. 62–154.

81. Beaugrande de R., Dressler W. Introduction to Text Linguistic. New York : Longman inc., 1981. XVI. 270 p.

82. Daneš F. On Prague school functionalism in linguistics. Functionalism in linguistics. A.; Ph. : Benjamins, 1987. C. 8.

83. Dik, S. C. Cleft and pseudo-cleft in functional grammar. Linguistics in the Netherlands 1977–1979. D: Foris, 1980. P. 26–43.

84. Dik S. C. Some basic principles of functional grammar. Proc. of the XIIIth International Congress of Linguists, August 29 – September 4, 1982, Tokyo. Tokyo: Gakushuin U., 1983. P. 74–88.

85. Durkheim, E. De la division du travail social. P. : Félix Alcan, 1893. C. 49.

86. Fedler, S. Der Aphorismus. Begriffspiel zwischen Philosophie und Poesie. Metzler: Stuttgart, 1992. 237 S.

87. Ferguson Ch. A. Diglossia. Word. Vol. 15. 1959. pp. 325–340.

88. Grenzmann, W. Probleme des Aphorismus. Der Aphorismus: zur Geschichte, zu den Formen und Möglichkeiten einer literarischen Gattung. Hrsg. von G. Neumann. Darmstadt: Wiss. Buchges. 1976. S. 177–208.

89. Lakoff, G. Conceptual Metaphor in Everyday Language. The Journal of philosophy. N.Y. : The Journal of philosophy Inc., 1980. Vol. 77. № 8. P. 453–486.

90. Lakoff, G. The Contemporary Theory of Metaphor. Metaphor and Thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. P. 202–251.

91. Lakoff, R. T. Language and woman's place. Cambridge University Press, 1973. V. 2. N 1. P. 45–80.

92. Levinson, St. C. Pragmatics. Cambridge University Press, 1983. – 420 p.

93. MacCormac, E. R. A Cognitive Theory of Metaphor. MIT Press, Cambridge. London, 1985. 254 p.

94. McCaw1ey, J. D. The role of semantics in a grammar. Universals in linguistic theory. Edited by E. Bach and R. T. Harms. Holt, Rinehart and Winston, Inc. N.Y. etc., 1968. P. 124–169.

95. Morris, Ch. Writings on the General Theory of Signs. The Hague–Paris: Mouton, 1971. 486 p.

96. Norrick, N. R. The lexicalization of pragmatic functions. Linguistics 1979. V. 17. pp. 671–685.

97. Posner R. Theorie des Kommentierens: Eine Grundlagenstudie zur Semantik und Pragmatik. F. M.: Athenäum. 1972. 224 S.

98. Ross, J. R. Infinite syntax! Norwood, NJ: Ablex, 1986. 312 p.

99. Sadock J. M. Toward a linguistic theory of speech acts. New York: Academic Press, 1974. 168 p.

100. Searle, J.R. Speech acts: An essay in the philosophy of language. Cambr.: Cambr. UP, 1969. 203 p.

101. Sicking, C. Aspect choice: Time reference or discourse function? Two studies in the semantics of the verb in Classical Greek. Leiden etc.: Brill, 1996. P. 1–118.

102. Silverstein M. The culture of language in Chinookian narrative texts; or, On saying that… in Chinook. Grammar inside and outside the clause: Some approaches to theory from the field. Cambr. etc. : Cambr. UP, 1985. P. 132–142.
103. Silverstein M. Language structure and linguistic ideology. The elements: A parasession on linguistic units and levels, April 20–21, 1979: Including papers from the Conference on Non-Slavic languages of the USSR (April 18, 1979). Chicago : CLS. 1979. C. 194–206.
104. Silverstein M. The three faces of «function»: Preliminaries to a psychology of language. Social and functional approaches to language and thought. Orlando etc.: Acad. Press. 1987. C. 17–18.
105. Stati, S. Le transphrastique. Paris: Presses Universitaires de France. 1990. 173 p.
106. Stewart W. A. A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism. Readings in the Sociology of Language. Ed. J. A. Fishman. Mouton, The Hague. 1968. 808 p.

Панасюк Ігор Леонідович,
Академія ім. Якуба з Парадижа у Гожові Великопольському
(Польща)/Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

ZUR KULTURELLEN TRANSLATIONSPROBLEMATIK
CULTURAL ASPECTS OF TRANSLATION

This paper deals with the positioning Lacunae Theory in translation theory from the point of views of Russian ethnopsycholinguistics, as well as at applying the lacunae model in the process of translation. The application of Lacunae Theory in translation theory consists in its complementing of the contentious Theory of Equivalence. The equivalence relation in the framework of a context is specified by its approximal character. What is approximal here is merely the semantic dimension of a lacuna. Here, lacuna and equivalence are two sides of the same coin, with the lacuna serving as the starting point for the semantic assessment of an equivalence relation.

Kulturelle Problematik stellt einen der zentralen Aspekte der literarischen Übersetzung dar. Die Übersetzbarkeit von Sprachen und Kulturen befindet sich seit geraumer Zeit im Mittelpunkt von übersetzungsbezogenen Diskussionen. Die Thematik dieser Diskussionen betrifft das Problem der Vermittlung kulturspezifischen Wissens. Das Übersetzen als Vermittlungsprozess zwischen den Sprachen und Kulturen kann als eine Art interkulturelle Kommunikation eingestuft werden. Sie ermöglicht den Austausch von kulturspezifischen Informationen und trägt somit zur Verständigung zwischen den Kulturen bei. Aus diesem Grund wird die Kunst des Übersetzens heutzutage mit verschiedenen Metaphern bedacht, die ihre moderne Aufgabe und ihr Ziel zu veranschaulichen helfen: Karl Dedecius (2002: 11ff.) vergleicht das Übersetzen mit dem Bau einer Brücke, dem Brückenschlagen zwischen Kulturen. Die Brücke ist das Symbol für die interkulturelle Verständigung. Dementsprechend werden an das

Übersetzen neue Forderungen gestellt, die im Zusammenhang mit der zunehmenden Annäherung von Kulturen in der Zeit der Globalisierung stehen, nämlich die interkulturelle Kommunikation nicht nur zu optimieren, sondern vielmehr zu intensivieren.

Die Übersetzungen vermitteln häufig aber den Eindruck, dass etwas nicht stimmt, nicht richtig oder unecht ist. Der Grund für dieses Gefühl liegt oftmals in der unzulänglichen Interpretation und der entsprechenden zielsprachlichen Darstellung bestimmter ausgangskultureller Phänomene. In der modernen Übersetzungswissenschaft sind diesbezüglich offene Fragen und ungelöste Probleme vorhanden, für die keine bisher eindeutige bzw. klare Antwort gefunden wurde. Die Einführung einer neuen Theorie im Rahmen der Übersetzungswissenschaft erweist sich in diesem Zusammenhang als unabdingbar. Ihre Aufgabe ist es, nicht nur bestimmte Lücken in der Übersetzungswissenschaft zu schließen, sondern die interkulturelle Kommunikation durch die Übersetzung zu gewährleisten. Gemeint ist eine Theorie aus der russischen Ethnopsycholinguistik, einem bei weitem noch unbekannten Bereich der interkulturellen Forschung. Eine zentrale Kategorie, nach der diese Theorie auch benannt ist, heißt Lakune; sie steht für jeden interkulturellen Bedeutungsunterschied und kann daher in jeder Sprach- und Kulturforschung angewandt werden. Das Lakunen-Phänomen kann folglich als ein Orientierungspunkt angesehen werden, mit dessen Hilfe semiotische Grenzen einer Kultur in der Situation des interkulturellen Kontaktes angezeigt werden können (Panasiuk 2005: 26ff.). Lakune gilt dabei einerseits als Signal für das Vorliegen der Fremdheit, die als etwas Unverständliches, Ungewöhnliches, Exotisches, Unbekanntes, Ungenaues und Fehlerhaftes interpretiert werden kann, d.h. als Signal für das Vorhandensein der kulturellen Spezifik einer lexikalischen Bedeutung und andererseits als Signal für das Fehlen einer lexikalischen Bedeutung bzw. ihrer einzelnen semantischen Teile in der Situation des interkulturellen bzw. intersprachlichen Kontrastes (ebd.). Die

Merkmale von Lakune und Nicht-Lakune können daher mit folgenden Oppositionen veranschaulicht werden: unverständlich – verständlich**,** ungewohnt – gewohnt, unbekannt – bekannt, ungenau/fehlerhaft – richtig.

Die Positionierung dieser Theorie in der Übersetzungswissenschaft verlangt also die Klärung des Phänomens des interkulturellen Bedeutungsunterschiedes. Darüber hinaus ist eine präzise Darstellung des Mechanismus der Lakunisierung im Kontext erforderlich. Eine weitere Modifizierung des Lakunen-Modells erscheint in diesem Zusammenhang auch als wichtig.

Die russische Psycholinguistik, vertreten durch A. A. Leont'ev, E. F. Tarasov, Ju. A. Sorokin, N. Ufimceva, die s.g. Theorie der Redetätigkeit, bereitete den Nährboden für die Entwicklung der Ethnopsycholinguistik vor. Im Mittelpunkt der Redetätigkeitstheorie steht die mentale Erzeugung einer Äußerung durch einen Menschen, die immer zweckgerichtet ist und durch den aktiven Prozess der Tätigkeit zu Stande kommt. Eine mentale Reflexion der Realität bzw. ihre primäre Kategorisierung erfolgt durch eine äußere Reizquelle, also ein Objekt. Dieses nimmt im Gehirn eines Menschen die Form einer mentalen Gestalt an und verursacht eine Reaktion, die ihrerseits in einen Fluss von Lauten, in die Rede übergeht. Diese Phase der Redeproduktion wurde durch die Behavioristen Chomsky und Miller vertreten, die dieses Modell eines psychischen Mechanismus auf den gesamten Prozess der Redeproduktion übertragen haben. Die Moskauer Psycholinguisten haben dieses Modell einer Kritik ausgesetzt. Sie gingen davon aus, dass dem Subjekt im behavioristischen Modell eine passive Funktion, vom aktiven Stimulus beeinflusst zu werden, zusteht. Im Gegensatz dazu haben die Psycholinguisten das Subjekt in den Mittelpunkt ihres Modells der Redeproduktion gestellt, das mit einer aktiven Funktion, der Ausführung der Tätigkeit, bedacht wurde.

Die Kategorisierung der außersprachlichen Realität erfolgt somit im Prozess einer aktiven Tätigkeit durch einen Menschen, der von ihm erworbene

Bedeutungen als Instrumente im Prozess der Redetätigkeit einsetzt. Durch die Tätigkeit entwickelt sich die Sprache. Es erfolgt eine primäre und eine sekundäre Kategorisierung der Welt. Letztere führt zur Schaffung kulturspezifischer Bedeutungsschichten. Dieser Tatsache liegen kulturelle Besonderheiten der Ausführung einzelner Tätigkeiten, kulturspezifische Tätigkeitsmuster, zu Grunde. Der Prozess der Kategorisierung der außersprachlichen Realität ist ausschließlich kognitiver Natur.

Das zentrale Postulat der Ethnopsycholinguisten[1] besteht also in der prinzipiellen Möglichkeit der interkulturellen Kommunikation: Die menschliche Kultur kennt keine absolut originellen Kodes, was die Kommunikation zwischen den einzelnen lokalen Kulturen prinzipiell möglich macht. Die menschliche Kultur kennt aber auch keine absolut eindeutigen Kodes, deswegen verläuft der Prozess der interkulturellen Kommunikation mit einem unterschiedlichen Grad an Verständigung, der von der Distanz zwischen den Kulturen sowie der persönlichen Relevanz der interkulturellen Kommunikation abhängt. Der Grund dafür liegt im Vorhandensein kulturspezifischer Bedeutungsschichten, die im Kontrast Lakunen produzieren. Lakune ist das Signal für die kulturelle Spezifik einer Bedeutung in der Situation des interkulturellen Kontaktes, ein semantisch messbarer Unterschied im interkulturellen Kontrast der Bedeutungen.

Der Widerspruch in der Betrachtungsweise des Lakunen-Begriffes durch die Ethnopsycholinguisten, Lakune sei sowohl die Lücke als auch die Bedeutung, die diese Lücke produziert, wird durch die Symbol-/Lakunen-Analyse von Ertelt-Vieth (2000: 479ff.) aufgehoben: Die Lakune wird immer von außen nach innen, aus der Außen- in die Innenperspektive festgestellt, d.h. sie wird aus der Perspektive der fremden Kultur als verhinderte Zeichensemiose betrachtet, wohingegen das Zeichen immer in die Innenperspektive gehört, d.h. als Bedeutung der Kultur fungiert. Lakunen sind nach Ertelt-Vieth Ausgangspunkte der Semiose, sie steuern den Prozess der interkulturellen

[1] Markovina & Sorokin (1989:83)

Kommunikation mit. Lakunen und Zeichen sind zwei Antipoden: Das Zeichen postuliert die Existenz einer Bedeutung, während die Lakune das Fehlen dieser Bedeutung in der Situation des interkulturellen Kontaktes signalisiert. Lakune entsteht also im Moment des Vergleiches zweier oder mehrerer Bedeutungen differenter semiotischer Systeme und wird am Fehlen (Verlust bzw. der Veränderung) bestimmter semantischer Komponenten der ausgangskulturellen Bedeutung im interkulturellen Transfer gemessen.

Diese Definitionsprämisse des Lakunen-Phänomens erscheint auch für die Diskussion um die Festlegung des Lakunen-Begriffes als fruchtbar. Die Anwendung des Lakunen-Begriffes, abgeleitet von seiner etymologischen Herkunft aus dem Lateinischen, führt in den modernen ethnopsycholinguistischen Forschungen zu seinem Missbrauch. Der Lakunen-Begriff wird als Lücke im internen sprachsystemischen Vergleich von semantischen Feldern, Konjugationsparadigmen von Verben etc. benutzt. Lakune wird als das Fehlen des Lexems für das Konzept definiert, wobei zwischen den beiden, d.h. den Konzepten und den Lakunen, keine determinierende Beziehung besteht. Lakune sei Semem (Konzept) ohne Lexem (Zeichen), so Bykova & Sternin (1998: 67). Die Konzepte als kognitive Einheiten, Komponenten einer lexikalischen Bedeutung, können sich mit Lakunen kaum verbinden, denn es kann sich nichts mit nichts verbinden: Die Lakune signalisiert bereits das Fehlen des Konzeptes. Beim Fehlen eines Wortes kann über die Präsenz seines Konzeptes nur spekuliert werden. Der Weg zum Konzept liegt durch seine sprachliche Form, eine semasiologische Vorgehensweise, die auch für die onomasiologische Vorgehensweise gilt. Bevor man vom Konzept zum Zeichen kommt, gelangt man zum Konzept über seine sprachliche Form. Die beiden Vorgehensweisen sind aufeinander abgestimmt.

Diese Tatsache reicht aus, um den Anwendungsbereich des Lakunen-Begriffes auf den Kontakt zwischen semiotischen Systemen (Kulturen und Subkulturen) einzugrenzen. Andere sprachsystemische Bedeutungsunterschiede

können als einzelsprachsystemimmanente Begriffs- bzw. Konzeptlücken bezeichnet werden. Im Vergleich zu Lakunen bleiben sie semantisch immer konstant, d.h. diese Lücken werden immer im Vergleich zu den anderen Bedeutungen festgestellt, so wie es im Beispiel *viel gegessen – satt, viel getrunken – 0* der Fall ist. Eine Lakune entsteht dagegen immer im Vergleich mit derselben Bedeutung in verschiedenen Kulturen oder Subkulturen, d.h. der semantische Kern der miteinander zu vergleichenden lexikalischen Bedeutungen, ihre Intension (der Bedeutungsinhalt) soll konstant bleiben. Nur in diesem Fall kann die semantische Intensität der Lakune am Verlust der Veränderung der semantischen Komponenten der ausgangskulturellen Bedeutung festgestellt werden.

Die Modifizierung des Lakunen-Modells und seine Optimierung für die Anwendung bei der Analyse und Übersetzung literarischer Texte erfolgt im Bereich der axiologischen Lakunen von Ertelt-Vieth. Axiologische Lakunen werden nach dem semantischen Prinzip unterteilt in *absolute* oder *relative* und *vollständige* oder *partielle Lakunen*; auf der Sprach- und Redeebene mit zusätzlichen Merkmalen bzw. Charakteristika *explizit* vs. *implizit*, *interkulturell* vs. *intrakulturell*, *stark* vs. *schwach* versehen. Axiologische Lakunen bilden nach Ertelt-Vieth (2005: 89) die zweite Dimension, die semantische Dimension von mentalen, gegenständlichen und Tätigkeitslakunen.

Bei einer präzisen Darstellung des Mechanismus der Lakunisierung im Vergleich von Kontexten erweist sich die kognitiv-semantische Struktur der lexikalischen Bedeutung als wichtig. Die lexikalische Bedeutung ist das vom Zeichen erfasste Konzept oder der Begriff. Sie bilden den Kern der lexikalischen Bedeutung. Konzepte sind Entfaltungen der Begriffe im semiotischen Raum der Kultur, sie sind Produkte der sekundären Kategorisierung der außersprachlichen Realität, die eine mentale und sprachliche Struktur einer Kultur bilden. Stepanov (1997: 40f) bezeichnet Konzepte als Konzentrate der Kultur im Bewusstsein eines Menschen und spricht dabei von Konstanten, kulturspezifischen Kon-

zepten, die Anna Wierzbicka (1997/2001: 35) als „key word“, „Schlüsselwörter“ einer Kultur bezeichnet, die Wörter, durch die eine Kultur „aufgeschlossen“ werden kann. Der Unterschied zwischen Begriff und Konzept kann mit der Aufzeichnung des usbekischen Schriftstellers Pulatov (1987: 109) sehr bildhaft und aussagekräftig veranschaulicht werden: Als Beispiel dient ihm das Wort „Sonne“: „*Solnce* auf Russisch ist etwas ganz Anderes, als *kuёš* auf Usbekisch, und es kommt bei weitem nicht dem nahe, was *oftob* auf Tadschikisch bedeutet. Denn der Usbeke, der fast das ganze Jahr unter den erdrückenden Sonnenstrahlen lebt, würde kaum die diminutive Koseform *„solnyško“* benutzen, genauso wie der Russe kein Gefühl dafür haben würde, dass die Sonne nicht nur fruchtbarkeitsstiftend und erdeerneuernd, sondern auch feindlich sein kann. Dafür weckt der Mond, dieses Nachtsgestirn, das die Kühle und den Seelenfrieden bringt, bei einem Usbeken ein ganz anderes Gefühl. Alles Schöne und Wünschenswerte nennt er „lunaschönes Antlitz“ und „luna-artig“. Dazu begleitet er es mit einer Intonation, die für ein russisches Ohr beinahe skurril klingt.“

Bei dem Unterschied zwischen Begriff und Konzept handelt es sich somit um den Unterschied zwischen der denotativen und konnotativen Bedeutung, zwei semiotischen Dimensionen des kulturellen Kodes. Bei der konnotativen Dimension handelt es sich um den Bereich der Kultur, in dem die meisten interkulturellen Bedeutungsdifferenzen angesiedelt sind. Nicht umsonst nennt Sorokin (1977: 123) Lakunen Erscheinung der Konnotation. Konnotation ist folglich der bedeutungsproduktive Bereich der Kultur. Konnotation gründet sich auf die Konzeptosphäre einer Kultur.

Die Positionierung der Lakunen-Theorie im Rahmen der Übersetzungswissenschaft ist mit der Äquivalenz der Übersetzung verbunden. Die Problematik der Übersetzungsäquivalenz erweist sich in diesem Zusammenhang als besonders fruchtbar, denn der kulturelle Aspekt der Übersetzung betrifft unverwandt die Frage nach der Übersetzungsäquivalenz.

Die Äquivalenz ist ein äußerst umstrittener Begriff des übersetzungswissenschaftlichen Diskurses, wird von verschiedenen Übersetzungsschulen und –theorien entweder stark kritisiert und verworfen oder mit ihrem eigenen Inhalt gefüllt, der sich im Vergleich zu den anderen als kontrovers erweist.

Als Ausgangspunkt für die Anknüpfung der Lakunen-Theorie an die Äquivalenztheorie gilt die These der *Äquivalenz in Differenz* von Roman Jakobson (1959: 233/1981: 191/1988: 484), d.h. die Möglichkeit der Verständigung zwischen Kulturen trotz der bestehenden Unterschiede, denn die Sprachen unterscheiden sich vor allem in dem, was sie „ausdrücken müssen", jedoch weniger in dem, was sie „ausdrücken können", so Roman Jakobson (1981: 195), was auch der Vorstellung der Ethnopsycholinguisten vollkommen entspricht.

Es findet somit eine Ergänzung der Äquivalenz-Theorie durch die Lakunen-Theorie statt. Die Äquivalenz der Übersetzung besteht folglich in der Lakune bzw. trotz der Lakune. Das postuliert auch eine prinzipielle Übersetzbarkeit und die Möglichkeit der interkulturellen Kommunikation. Lakune und Äquivalenz sind zwei Seiten einer Medaille, es besteht zwischen den beiden ein umgekehrt proportionales Verhältnis: Je größer der semantische Grad der Äquivalenz ist, desto geringer ist die semantische Intensität der Lakune und umgekehrt. Nach diesem semantischen Gesetz variiert die kontextuelle Distanz zwischen Kulturen. Aus diesem Postulat heraus gesehen erhält die Äquivalenz einen neuen Status und damit eine neue Definition, den kognitiven Prozess der Übersetzung sprachlich für möglich zu erklären.

Die Äquivalenz und Lakune knüpfen folglich an die Veränderung der denotativen Struktur der zu vergleichenden lexikalischen Bedeutung an, während sie den Weg zum Erreichen der Invarianz in der Übersetzung, die Wiedergabe des *tertium comparationis*, des Inhaltes ebnen. Die Invarianz ist also das, was in der Übersetzung mit sprachlichen Mitteln wiedergegeben

werden soll. Bei der Feststellung der Invarianz des Inhaltes ist es sehr wichtig, die Beziehung des Zeichens (Wortes) nicht zu seinem Denotat, sondern in erster Linie zum Designat (Begriff, Konzept), d.h. seine kontextuelle Bedeutung bzw. Umgebung zu berücksichtigen. Den Unterschied zwischen der Interpretation und der Übersetzung bestimmt die Motiviertheit (Entscheidung) der vorzunehmenden Übersetzungstransformationen durch einen Übersetzer, die auf der Basis der Adäquatheit aufbaut. Äquivalenz und Invarianz sind aufeinander abgestimmt und prozessorientiert.

Das Resultat der Übersetzung ist ihre Adäquatheit dem Original, die auch dann vorliegen kann, wenn die Äquivalenz fehlt. Das Erreichen der Invarianz der Übersetzung kann auch bei der fehlenden Äquivalenz erfolgen. Die anderen in der Übersetzungswissenschaft bekannten Arten der Äquivalenz *formelle* vs. *dynamische Äquivalenz* von Nida, *overt* vs. *covert translation* von Juliane House, *funktionelle* bzw. *kommunikative Äquivalenz* von Gert Jäger, *textnormative, pragmatische* und *formal-ästhetische Äquivalenz* von Werner Koller gehören somit in den Bereich der Invarianzforderungen.

Die denotative Äquivalenz von Werner Koller (2004: 228) grenzt meiner Ansicht nach den Anwendungsbereich des Äquivalenzbegriffes ein. Im Falle der konnotativen Äquivalenz handelt es sich um das Erreichen der Adäquatheit der Übersetzung. Die Äquivalenzrelationen sind nichts Anderes als Resultat der Anwendung von Übersetzungsstrategien, d.h. die sprachlichen Transformationsprozesse, die sich der Translator vornimmt, um den Zweck der Translation zu verwirklichen. Daher sollte man im Übersetzungsprozess den internen Skopos abhängig von äquivalenzbezogenen und nichtäquivalenzbezogenen Texten festsetzen. Letztere sind bekanntlich literarische Texte, während die gesamte schriftliche Fachkommunikation in den Bereich der Texte mit einer hohen Äquivalenzabhängigkeit bzw. Äquivalenzbezogenheit gehört.

Das Erreichen der Adäquatheit im Falle der Übersetzung literarischer Texte erfolgt häufig durch den Verlust der Äquivalenzrelationen zwischen den zu übersetzenden lexikalischen Bedeutungen. Ein treffendes Beispiel dafür ist die Übersetzung der Poesie:

«Мгновения»

Роберт Рождественский

Не *думай* о *секундах свысока*,
Наступит время, сам поймёшь наверное,
Свистят они, как пули у *виска*,
Мгновения, мгновения, мгновения.

У каждого мгновения свой резон,
Свои *колокола*, своя отметина.
Мгновения раздают кому – *позор*,
Кому бесславье, а кому – *бессмертие*.

Из *крохотных* мгновений *соткан дождь*,
Течёт с небес вода обыкновенная,
И ты порой почти полжизни ждёшь,
Когда оно придёт, твоё мгновение.

Придёт оно *большое*, как глоток,
Глоток *воды во время зноя летнего*,
А в общем надо просто *помнить долг*,

От первого мгновения до последнего.

Мгновения *спрессованы в года,*
Мгновения *спрессованы в столетия,*
И я не понимаю иногда,
Где первое мгновенье, где последнее.

„Das Lied von den Augenblicken“

Robert Roshdestwenskij
Nachdichtung: Heinrich Ejger

Die Augenblicke hältst du nicht *beim Schopf,*

Du siehst sie nicht, wenn auch die Uhren ticken;
Sie pfeifen wie die Kugeln um den *Kopf* –

Die Augenblicke, Augenblicke, Augenblicke.
Ein Augenblick hat immer seinen Sinn,
Und *unverkennbar* ist auch sein Gepräge;
Dem einen bringt er *Glück* und ist dahin,
Dem anderen bringt er Schmach und *nimmt das Leben*.
Die [...] Augenblicke *füllen Zeit und Raum,*
Und nacheinander hetzen sie und hetzen.
Die Menschen unterscheiden manchmal kaum,

Wo erster Augenblick ist, wo der letzte.
Drum *harre deines Augenblickes* nicht –

Kommt wie ein *Schluck, nach dem die Lippen lechzen,*
Erfülle einfach immer *deine Pflicht* –
Vom ersten Augenblick und bis zum letzten.
O, denke nicht, der Augenblick sei *klein* –
Im Augenblick kann vieles sich begeben;
Und wenn du sagst: der Augenblick ist mein,
Verflossen ist schon dann ein halbes Leben.

Die Adäquatheit der Übersetzung dieses Gedichtes wird durch eine maximale Wiedergabe der inhaltsinvarianten Konnoteme des Originals erreicht. In ihrer Gesamtheit stellen die Konnoteme die Inhaltsinvariante auf der Ebene der gesamten Äußerung dar. Unter Beibehaltung der Inhaltsinvariante unterliegt das Gedicht den lexikalischen Transformationen beim Übersetzen, d.h. es erfolgt der motivierte Zugriff auf andere Seme, auf andere denotative Bedeutungselemente, die sich im Rahmen eines Kontextes als adäquat, als konnotativ äquivalent erweisen. Infolge der völligen Nichtübereinstimmung der denotativen Struktur der in einem Kontext als adäquat geltenden lexikalischen Bedeutungen entsteht eine kompensierte vollständige Redelakune. Diese Lakunenart ist aus

den so genannten metaphorischen Kategoriesprüngen, die nach Kußmaul (2000: 126) dem kreativen Übersetzungsprozess zu Grunde liegen, hervorgegangen. Die Entdeckung sowie Überwindung von Lakunen ist ein kreativer Prozess, basiert auf der Analyse metaphorischer Kategoriensprünge. Die Nachdichtung von Heinrich Ejger gilt als ein unverkennbares Beispiel für die Kreation des Übersetzers.

Der Zweck heiligt die Mittel, die Aussage von Hans Vermeer (1984/1991: 101) kann in diesem Fall als „der Zweck der Translation heiligt die sprachlichen Mittel“ ausgelegt werden. Egal, welche sprachlichen Mittel für die Wiedergabe des invarianten Inhaltes benutzt werden, die Hauptsache ist, der ZK-Text gilt als Translat des Originals, d.h. die beiden Texte sind einander funktional adäquat. Der Bereich der Äquivalenz ist somit der sprachliche Bereich.

Anders wäre z.B., wenn man die Wiedergabe der sprachlichen Form als eine strickte Invarianzforderung aufstellen würde, würde es dann nicht unbedingt um das Erreichen der Äquivalenz gehen, sondern um die *Korrespondenz* nach Horst Turk (1988: 2), die die Wiedergabe der lautlichen Zeichenform anstrebt. Die Übersetzung des Gedichtes des russischen Futuristen Welimir Chlebnikow liefert ein treffendes Beispiel für den Fall der Korrespondenz und gleichzeitig die Adäquatheit der Übersetzung:

Заклятые смехом *Велимир Хлебников*	Beschwörung lachen Nachdichtung: *Franz Mon*	Beschwörung mit Lachen Nachdichtung: *Roland Erb*
О, рассмейтесь, смехачи! О, засмейтесь, смехачи! Что смеются смехами, что смеянствуют смеяльно, О, засмейтесь усмеяльно! О рассмешищ надсмеяльных – смех усмейных смехачей! Смейво, смейво, Усмей, осмей, смешики, смешики, Смеюнчики, смеюнчики, О, рассмейтесь, смехачи! О, засмейтесь, смехачи!	o lacht auf ihr lachhälse o lacht los ihr lachhälse was lachen die mit lacherei was lächern die lächerlich o lacht los verlächerlich o der überlächerlichen lachlöcher – lachen der verlächerten lachhälse lachland lachland verlach belache lachmacher lachmacher lachlocker lachlocker o lacht auf ihr lachhälse o lacht los ihr lachhälse	O, lacht los, ihr Lacholde! O, lacht auf, ihr Lacholde! Dass mit Gelächtern sie lachen, dass lachhaft sie lachandern, O, lautlach lacht auf! O, der loslachenden Hohnlacher – verlachend Lacholde Gelach! O, loslach dich auslach Lache hohnlachender Lacher! Lacheson, lacheson, Umlach und oblach, Lachlüster, Lachlüster, Lachlister, Lachlister O, lacht los, ihr Lacholde! O, lacht auf, ihr Lacholde!

Im Falle der Korrespondenz kann nicht vom Vorhandensein der axiologischen Lakunen gesprochen werden, denn von der intersprachlichen Veränderung wird lediglich ein Teil der Struktur der lexikalischen Bedeutung betroffen, nämlich ihre sprachliche Form. Lakune als Phänomen kann nur an eine Äquivalenzbeziehung gebunden sein, die durch die semantische Intensität der Lakune gekennzeichnet wird. Die sprachliche Form löst jedoch bestimmte Assoziationen aus, die im Text eine verborgene semantische Ebene etablieren. Der kognitive Teil jeder lexikalischen Bedeutung eines solchen Textes ist jedoch im Einzelnen schwer zu erkennen.

Eine weitere Modifizierung des Lakunen-Modells im Bereich der axiologischen Lakunen erfolgt durch die Anknüpfung der axiologischen Lakunenarten an die denotative und konnotative Äquivalenz von Werner Koller (2004). Lakunen ergänzen also die Äquivalenztheorie. Das funktioniert nach der Skala der Äquivalenz-/Lakunen-Relation:

1. Totale Äquivalenz – das Fehlen der Lakune:

Internationalismen: *социализм = der Sozialismus, альтернатива = die Alternative, министерство = das Ministerium, индустрия = die Industrie, полиция = die Polizei u.a.m.*;

wissenschaftlich-technische Begriffe/Begriffe aus anderen Fachbereichen: *ядерная энергия = die Kernenergie, модулярная фигура = die Modulfigur, финансовое право = das Finanzrecht, мореходность = die Seetüchtigkeit, лёгкая атлетика = die Leichtathletik* u.a.m.

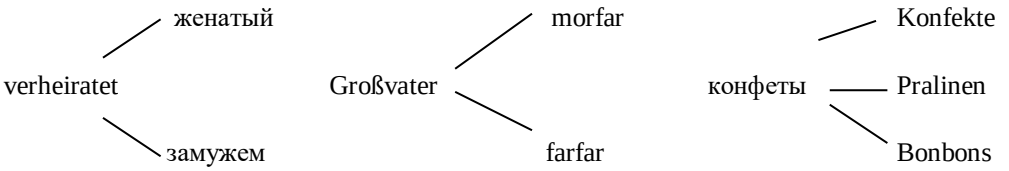
Verwandtschaftsbezeichnungen: *мать = die Mutter, дочь = die Tochter*

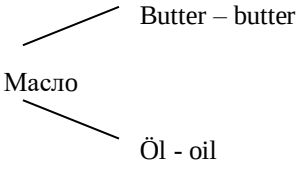
Nationalitäten, Sprachen, verschiedene Eigennamen *испанец = der Spanier, Организация Объединённых Наций = die Organisation der Vereinigten Nationen, Германия = Deutschland, Украина = die Ukraine*

2. Teil-Äquivalenz gründet sich auf die relative Sprach- und partielle Redelakune:

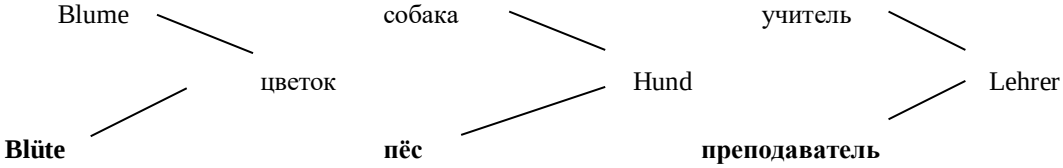
relative Sprachlakune der Inklusion:

divergierende - eins-zu-viel-Entsprechung:





konvergierende - viel-zu-eins-Entsprechung:



relative Sprachlakune der Heteronymie – ein-zu-Teil-Relation:

Geist, Sinn, Verstand, Vernunft – mind/spirit, Freund/friend – друг, Mitleid - сострадание

quasi-relative Sprachlakune – falsche Freunde des Übersetzers:

ковчег - Arche (russ.) *булка - Weißbrot* (russ.)

ковчег - Sarg (bulg.) *булка – Braut* (bulg.)

Konkurs - Pleite (dt.)

Konkurs - Wettbewerb (pl.)

partielle generalisierte und partielle konkretisierte Redelakune:

Erzählung „Die Kosaken" von Leo Tolstoj:

- То-то подлая *душа*, Мосев-то.	„Ein gemeiner *Kerl*, dieser Mossew!"
С. 6	S. 196
- Но что за охота ехать на Кавказ и юнкером я бы *полтинника* не взял.	«Aber welch ein Einfall von ihm, in den Kaukasus zu gehen, und noch dazu

	als Fahnenjunker! Ich täte es nicht einmal für *viel Geld*.»

Partielle Redelakunen werden im Kontext entdeckt. Meistens entstehen sie durch Bedeutungsverschiebungen, die sich im Rahmen eines Wortfeldes nach dem Organisationsprinzip der Bedeutungen Hyperonym-Hyponym vollziehen. Deswegen werden die partiellen Redelakunen in *generalisierte* und *konkretisierte* aufgeteilt.

3. Null-Äquivalenz gründet auf der absoluten denotativen und absoluten signifikativen Sprachlakune sowie auf der vollständigen Redelakune

absolute denotative Sprachlakune:

самовар - der Samowar, der Streikbrecher - штрейкбрехер, die Reißfeder - рейсфедер, the display - дисплей, a grape-fruit - грейпфрут, know-how - ноу-хау, der Polizeihauptmeister – полицайгауптмейстер, das Wattenmeer – ваттенмеер, die Watten – ваттены u.a.m.), *der Borschtsch, der Kwass, der Kalatsch, die Okroschka, der Samowar*

absolute signifikative Sprachlakune:

der Termin – приём, встреча, *glimpse (to have (to catch) a glimpse of (something or somebody) - jmdn. kurz zu Gesicht bekommen*: *I could catch glimpses of him in the windows of the sitting-room. – Ich sah seine Gestalt ein paar Mal im Wohnzimmerfenster* (A. C. Doyle „The Adventure of Sherlock Holmes)

vollständige kompensierte und vollständige nichtkompensierte (echte) Redelakune:

jemandem einen Korb geben – ukr. *дати комусь гарбуза* (*jemandem *einen Kürbis geben*), *Dienst ist Dienst und Schnaps ist Schnaps* – russ. *дружба дружбой, а служба службой (*Freundschaft ist Freundschaft und Dienst ist Dienst)*

echte vollständige Redelakune:

«Дяденька Хрущев, это вы *запустили ракету*? – «Я, мальчик.» - «А *сельское хозяйство*?» - «Кто тебя	„Onkelchen Chruschtschow, haben sie *die Rakete ins All geschossen*?“ – „Ja, Junge.“ – „Haben Sie auch *die*

научил такое говорить?» - «Папа». – «Так вот, скажи папе, что я умею *сажать* не только *кукурузу*...»	*Landwirtschaft abgeschossen*?“ – „Wer hat dir denn so was beigebracht?“ – „Mein Papa.“ – „So, sag’ bitte deinem Vater, dass ich nicht nur *Raketen auf den Mond schießen* kann...“

vollständige kompensierte Redelakune:

На вершине два *орла* Пили «Пепси» из *горла*. *Jakov Kozlovskij*	Auf dem Hügel zwei *Giraffen* Tranken „Pepsi“ aus *Karaffen*. *Nachdichtung: Heinrich Ejger*
Маршак сказал однажды так, Как мог сказать один Маршак: Я переводчик на *Руси* И этим *дорожу*. Но я в отличье от *такси* Не всех перевожу.	Marschak, der sagte klipp und klar, Wie es Marschak nur eigen war Des Übersetzers *hohe Pflicht* *Hab niemals ich verletzt*, Doch gleich ich *einem Fährmann* nicht, Der alle übersetzt.

Vollständige kompensierte und vollständige nichtkompensierte Redelakunen können also nur im Kontext entdeckt werden, die auch an der Veränderung der denotativen Struktur der lexikalischen Bedeutung festgestellt werden können, die meistens durch den Verlust oder die Kompensation des ausgangssprachlichen Materials (Seme, Konnoteme) vonstatten geht.

Die Anwendung des Lakunen-Modells bei der Analyse und Übersetzung literarischer Texte kann weiterhin am Beispiel der Übersetzung der Erzählung von Marek Nowakowski „Chamus/Bäuerlein“[2] durch Karl Dedecius

[2] Die Handlung dieser Erzählung spielt sich in einem kleinen schlesischen Städtchen ab, wohin Menschen aus ganz Polen zu Bergarbeiten kommen. Es handelt sich um drei Personen – Genek Bednarski (in dessen Namen der Autor die ganze Story erzählt) und Fredek, zwei Diebe aus Warschau, die, bevor sie nach Schlesien kamen, ihre Strafe in einer Strafkompanie abgesessen hatten, sowie den Chamuś, das Bäuerlein (evtl. eine ganovensprachliche Bezeichnung für einen Mann, der vom Lande kommt), den seine Frau mit zwei Töchtern hatte sitzen lassen und der sich nach Schlesien auf den Weg machte, um Geld zu verdienen. Genek und Fredek beneiden ihn um seinen Fleiß und bespötteln ihn daher, indem sie ständig behaupten, dass die Chamy, die „Drecksbauern“, immer „geil aufs Geld“ und bereit sind, sich bis zum Tode abzurackern, um nur das Geld für die *morgi*, für das Land, zu verdienen. Daher kommt der Spitzname Chamuś, als Ausdruck der Abneigung für alle Bauern. Die drei Männer arbeiten zusammen in einer Kohlengrube. Das Bäuerlein macht die schwerste und die bestbezahlte Arbeit, um Geld für seinen und für den Lebensunterhalt seiner zwei Töchter zu verdienen. Genek und Fredek drücken sich dagegen vor der Arbeit, schielen neidisch zu Chamuś hinüber und machen die ganze Zeit spöttische Bemerkungen über ihn. In der freien Zeit amüsieren sie sich mit den einheimischen Mädchen und versaufen ihren ohnehin kleinen Lohn, denn sie haben soviel verdient, wie sie gearbeitet haben. Nach einer Zechtour verfällt Fredek insgeheim auf den Gedanken, das Bäuerlein zu berauben. Auf bäuerliche Art und Weise versteckt der einfältige Bauer den ganzen Lohn der letzten zwei Wochen im Kopfkissen. Fredek,

veranschaulicht werden. Der invariante Inhalt wird hier durch die Anwendung des Isotopie-Konzeptes erschlossen. Isotopien sind also elementare kognitive Bedeutungspartikel, die zum thematischen Sinn eines Textes beitragen. Durch das Finden und Aufzeigen der thematischen Stränge solcher Bedeutungselemente im Rahmen eines Textparadigmas wird folglich der gesamte Textinhalt, die Kohärenz des Textes, erfasst. Dadurch kann man auch verschiedene kulturelle Hintergründe eines Textes, die als seine inhaltliche Linien (Sujetlinien) angesehen werden können, aufdecken. In Marek Nowakowskis Erzählung sind das drei Subkulturen im Rahmen eines kulturellen Gebildes, nämlich der polnischen Kultur: Das Schlesische, das Bäuerliche und die Ganovenwelt. Die drei Subkulturen können nämlich sehr deutlich sprachlich voneinander unterschieden werden.

Bei der Übersetzung der Erzählung „Bäuerlein“ von Marek Nowakowski handelt es sich in erster Linie um die Wiedergabe aller subkulturellen Ebenen, die im Originaltext entsprechend sprachlich markiert sind. In den Vordergrund wird daher die erste Signalebene des Skaz, die sprachlich-stilistische Ebene, gestellt, die jede der subkulturellen Kodes, das Schlesische, das Bäuerliche und die Ganovensprache, in sprachlicher Form beinhaltet. Die Wiedergabe der sprachlich-stilistischen Signalebene in der Übersetzung gilt folglich als primäre Invarianzforderung, die Karl Dedecius in seiner Übersetzung anstrebt. Literarische Texte gehören bekanntlich laut der Texttypologie von Katharina Reiß (1969/1981: 77) zu den formbetonten Texten, bei deren Wiedergabe in der Übersetzung der Akzent vom denotativen Inhalt bzw. der denotativen Information auf die künstlerische Gestaltung des Textes verschoben wird. Die Form eines literarischen Textes prägen konnotative Bedeutungsschichten, die zu Invarianten des Inhaltes des gesamten Textes erklärt werden.

der ohnehin schon große Erfahrung in seinem „Fach“ erworben hat, fällt es nicht schwer, das Bäuerlein auszurauben. Er bricht bei ihm ein und findet das Geld im Kopfkissen versteckt.

Die Rezeption und Analyse des Originaltextes beginnt also mit der Bestimmung der invarianten Inhalte, die im Übersetzungsprozess wiedergegeben werden sollen. Es wird nach den einzelnen elementaren Inhaltselementen gesucht, die sich gemäß ihrer gemeinsamen semantischen Merkmale in bestimmte thematische Gruppen einteilen lassen. Es werden somit drei Ketten von Isotopieebenen festgestellt, die die Sujetlinie der gesamten Erzählung erfassen. Die Isotopien bilden gemeinsam die einzelnen Themen (inhaltliche Dominanten), die bei der Übersetzung des betreffenden Textes unbedingt gewahrt werden sollten. Die Lexeme bilden thematische Isotopiestränge anhand der gemeinsamen Seme, die in jedem der Lexeme enthalten sind, wodurch die thematische Zugehörigkeit dieser Lexeme auf kognitiver Basis bestimmt wird. Der Skopos wird hier aufgrund der aufgestellten Invarianzforderungen festgelegt, nämlich durch die Wiedergabe dreier subkultureller skazhafter Inhaltsebenen (inhaltliche Dominanten) in der Übersetzung, sowie der Wahrung funktionell-kommunikativer Werte jedes lexikalischen Bedeutungselementes der Ausgangskultur in der Zielkultur. Die Wahrung der einzelnen invarianten Inhalte erfolgt durch die Herstellung der Äquivalenzrelationen zwischen den einzelnen varianten Bedeutungselementen in jeder Isotopiekette. Bei der Herstellung der Äquivalenzrelation wird von der Feststellung von Lakunen ausgegangen, die im kontextuellen Rahmen jede Äquivalenzbeziehung semantisch graduieren. Die Herstellung jeder Äquivalenzbeziehung erfolgt durch die Anwendung bestimmter Übersetzungsstrategien, die mit sich selbst eine Äquivalenzbeziehung ausmachen bzw. in die Wege leiten, wobei die Erkennung der kontextbedingten semantischen Differenz in Form einer Lakune über die Wahl einer Übersetzungsstrategie entscheidet.

Die einzelnen thematischen Isotopieebenen (chaining) werden somit nach dem Prinzip der Rekurrenz zusammengestellt, d.h. durch das Finden sich wiederholender semantischer Merkmale in kontextuellen Zusammenhängen

bzw. durch die metaphorische Verknüpfung verschiedener Szenen durch gemeinsame zentrale Elemente (frames). Diese semantischen Merkmale sind Klasseme (frames), die aber im Rahmen der einzelnen Sujetlinien das gemeinsame konnotative Merkmal zum Ausdruck bringen. Es handelt sich somit um gemeinsame konnotative Seme, Konnoteme, die die thematische Zugehörigkeit eines Lexems bestimmen, d.h. ihre Zugehörigkeit zu einer der in dieser Erzählung präsenten Subkulturen.

Die semantische Analyse des Textes hat also folgendes ergeben: Die *Ganovensprache*, die dominierende thematische Isotopieebene, stellt ein Konzentrat der Bedeutungselemente dar, die aus verschiedenen Schichten der polnischen Sprache stammen. Dominant sind hier jedoch semantische Elemente der familiären Rede sowie der Umgangssprache. Die erste Isotopieebene setzt sich somit aus folgenden lexikalischen Bedeutungselementen zusammen, die sich durch ein gemeinsames konnotatives Merkmal der thematischen Zugehörigkeit zur Ganovenwelt auszeichnen:

Chamuś	*Bäuerlein*
(zgrana) kupa	(eingespielter) Haufe
spiknęliśmy się	uns geschworen
w ferajnę	zu einer Clique
po swojskiej mowie	an den vertrauten Sprüchen
kobita	Weib
nie swojaków	nicht vom Fach
frajerek	´ne Nulpe
cham	die Bauern
na forsę	auf die Moneten
pazerna sztuka	gierig
tyrka	Plackerei
hece	Geschichten
dzieciarnia	die Rangen

chłopaczki	Kameraden
harował	schuftete
charty na robotę	wilde Schaffer
te chamy	diese Drecksbauern
łase na forsę	geil aufs Geld
kopyta	alle vieren
machnął	fabriziert
dwójkę bachorów	zwei Bälger
dwójkę dorobić	zwei dazuwirtschaften
niespecjalne	nichts Rechtes
chamisko	Drecksbauer
wioche	schönes Dorf
poszla (z innym)	(mit einem anderen) durchgebrannt
(mu) się puszczała	ging sie fremd
heca	Quatsch
meta	sturmfreie Bude
zaprawiony (porządnie)	(ordentlich) ausgesäuselt
o zaprawce	von einer Sauferei
(z dawnego) fachu	(aus der guten) Zeit
chapnęli	stibitzt
załatwiłem	ausgenommen
forsiątka	die Monetchen
nu się pusciła	sitzengelassen
(wielkie) chłopisko	ein Kerl wie ein Baum
wyłąć się	halts Maul
kiepsko	mau
chowa	zieht groß
cholernie	verdammt

jak cholera	wie der Teufel
Pękniemy (z tej kopalni)	(Wir) verdrücken uns (aus dieser Zeche)
musowo	verdammt noch mal

Die semantischen Elemente der ostpolnischen *Bauernsprache* sind in der folgenden Isotopieebene enthalten:

- Łolaboga, (jaki ten dym) carny!	„Herrgöttle, (is dieser Rauch) swarz!“
trochu	ein bissel
tęgie	ordentlich
zaciąga	quatschte fort
ja zarobił	verdient
- Pomału się wprawiam -	„*Pomali* üb ich mich ein“
trza	muss
wywłoka	die
bidny	armes

Das *Schlesische,* in dessen Hintergrund sich die Handlung der Erzählung abspielt, ist im Text nicht immer durch Vokabeln rein schlesischer Herkunft vertreten, wird häufig durch den Gebrauch von Germanismen (z.B. *fajerant – Feierabend*) im Polnischen sowie mancher bewertender Bezeichnungen (*Hanysy* – etwa *Dreckssschlesier*) bezüglich des Schlesischen verstärkt. Das kommt also in folgenden semantischen Elementen einer thematischen Isotopiekette zum Vorschein:

sztajger	Steiger
pierona	Pjerona
agrobat	Agrobat
- Ja, ja, rychtyg -	„Ja, ja, rychtyg”, ...

po szychcie	nach der Schycht
po szychcie	nach der Schicht
pieruńska szychta	pjerunische Schycht
do fajrantu	bis zum *Feirant*
- No, Pierony	„No, Pjerony“,
Fajer (Adolf)	*Fajer* (Adolf)
- (Piepszone) Hanysy!	„(Verfluchte) Hanyse!”

Mit dem Erfassen des Textinhaltes und der anschließenden Zusammenstellung der invarianten inhaltlichen Dominanten in Form von Isotopieketten endet somit die Phase der Analyse des Originaltextes. Der Übersetzer geht danach zur Phase der Synthese über, zur direkten Übersetzung des Textes. Der eigentliche Prozess der Übersetzung besteht in der Wahrung der aufgestellten inhaltlichen Dominanten, die durch den Aufbau der Äquivalenzrelationen zwischen den einzelnen lexikalischen Bedeutungseinheiten erreicht werden kann. Bei der Herstellung der Äquivalenzrelationen wird von den systemischen und kontextuellen Unterschieden in der Struktur der zu übersetzenden lexikalischen Bedeutungen ausgegangen, d.h. der Übersetzer richtet seine Aufmerksamkeit in erster Linie darauf aus, wie die zu übersetzende lexikalische Bedeutung im zielsprachlichen Kontext situiert sein kann. Der Kontext spielt dabei entscheidende Rolle. Aus diesem Grund unterliegt die Struktur der zu übersetzenden lexikalischen Bedeutung beim Transfer aus einer Sprache in eine andere einer Veränderung, was oft zum Austausch des denotativen Kerns der Bedeutung führt. Es wird daher nach einem Äquivalent in der Zielsprache aufgrund der Gleichheit bzw. Ähnlichkeit der kontextuellen (konnotativen) Seme gesucht. In Folge der Anpassung der Struktur der ausgangssprachlichen Bedeutung an die kontextuellen zielsprachlichen Konditionen entsteht eine Lakune, die als ein kognitives Signal für den vorliegenden Bedeutungsunterschied bzw. für das kulturelle

Spezifikum der zu übersetzenden oder zu vergleichenden lexikalischen Bedeutungseinheit gilt. Beim Suchen nach den Äquivalenten erweist sich somit das Lakunen-Modell als besonders hilfreich, denn durch seine ständige Anwendung im Übersetzungsprozess wird die Sensibilisierung der Bedeutungsunterschiede beim Übersetzer gefördert, was die Übersetzungsfehler reduzieren kann.

Des Weiteren wird eine Lakunen-Analyse darauf ausgerichtet, inwieweit die vorliegenden Lakunen die Wahrung der Invarianz und das Erreichen der Adäquatheit der Übersetzung beeinträchtigen können. Ich beschränke mich dabei vor allem auf die Fälle, die in den aufgeführten Isotopieketten bei den hergestellten Äquivalenzrelationen als Manko erscheinen. Bei der Wiedergabe der polnischen Bauernsprache sowie des Schlesischen greift Dedecius auf die an die deutsche Schreibweise angenäherte Transliteration der polnischen Wörter zurück, die im deutschsprachigen Kontext eine Kompensation in Form einer Erklärung benötigen:

„*Chamisko*". – Odpowiedziałem krzywym uśmiechem. – No, jak tam robota?"	*Drecksbauer*. Ich antwortete mit einem krummen Lächeln. „Na, wie steht's mit der Arbeit?"
Pomału się wprawiam – odparł. – Tylko nie wiadomo, *wiela grosza* za to wpadnie.	„*Pomali* üb ich mich ein", antwortete er. „Nur weiß ich *net*, wie *fülle Groschen* dabei abfallen."
„*Wiela*" i „*pomalu*" – zapamiętałem te wiejskie śmieszne słowa.	„*Fülle*" und „*pomali*", diese lächerlichen Dorfwörter, habe ich mir gemerkt.

Dedecius konstruiert im Deutschen die polnische Bauernsprache, indem er auch Elemente deutscher Mundarten heranzieht. Die Lösung der Situation erweist sich m.E. im vorliegenden Fall als nicht besonders geglückt. Durch die vorgeschlagenen Übersetzungslösung *pomału (langsam) – pomali (?)* entsteht

eine vollständige Redelakune, die dazu führt, dass die AS-Bedeutung für den ZS-Rezipienten unklar bleibt. Die entstandene Lakune wird nicht kompensiert und beeinträchtigt folglich die Adäquatheit der Übersetzung an dieser Stelle der thematischen Isotopiekette „Bauernsprache“. Der Äquivalenzrelation liegt somit die vollständige Redelakune zu Grunde. Die Bedeutung der treffenden lautlichen Nachahmung des polnischen *wiela* und der deutschen *fülle* kann als durchaus adäquat angesehen werden. Die Negation aus dem Rheinländischen *net* ist anscheinend zwecks Kompensation der polnischen regionalen Bauernsprache eingesetzt worden, kann aber den deutschen Rezipienten dadurch irritieren, dass die Illusion der Übertragung der Handlung der Erzählung aus Schlesien ins Rheinland entsteht.

Der Übersetzungsfall *wyjadacz – ein alter Hase* birgt auf der denotativen Bedeutungsebene eine vollständige Redelakune in sich, die infolge der unterschiedlichen Denotate entstanden ist. Die Adäquatheit der Übersetzung erklärt sich im vorliegenden Fall aus der Gleichheit der beiden Bedeutungen auf der konnotativen Bedeutungsebene. Diese Äquivalente verfügen über unterschiedliche Kernseme, stimmen aber in ihren peripheren, kontextuellen Semen, Konnotemen, überein. Trotz des Vorhandenseins einer vollständigen durch den Kontext kompensierten Redelakune können die beiden Äquivalente als adäquat angesehen werden.

Die Übersetzung des Titels dieser Erzählung *„Chamuś” – „Bäuerlein“* liefert eine partielle Redelakune, die in Folge des partiellen Verlustes der stark negativen polnischen Bedeutung entstanden ist. Das axiologische Potential der deutschen Bezeichnung *Bäuerlein* ist im Vergleich zum polnischen *Chamuś* wesentlich schwächer. Im oben angeführten Übersetzungsbeispiel *Chamisko – Drecksbauer* ist die semantische Intensität der partiellen Redelakune bedeutend geringer. Es entsteht sogar der Eindruck, dass es in diesem Fall um keinerlei Lakune geht.

Die Lakunenanalyse der Übersetzung hat eine Tendenz der Anwendung der Kompensation im Rahmen des ganzen Textparadigmas ergeben. Diese Tendenz kann durch eine starke Axiologie der polnischen lexikalischen Bedeutung *Cham* erklärt werden, die an verschiedenen Stellen im Text der deutschen Übersetzung verloren geht:

- Zawsze mówiłem, że *cham* to *na forsę pazerna sztuka* – zaśmiał się Genek.	„Ich hab's ja immer gesagt, dass *die Bauern gierig sind auf die Moneten*," lachte Genek
- *Te chamy* – tłumaczył nam Genek – wszystkie takie *łase na forsę*. *Kopyta wyciągną*, żeby zarobić więcej.	„*Diese Drecksbauern*," erklärte uns Genek, „sind alle so *geil aufs Geld*. Sie *krepieren auf allen vieren*, nur um mehr zu verdienen."

Eine Reihe partieller Redelakunen entsteht im Falle der Übersetzung des Lexems *dziewczynki (Mädchen), dzieciaki – Gören* im Rahmen des Textparadigmas. Die Adäquatheit der Übersetzung wird durch eine im Textparadigma häufige Anwendung der Kompensation gewährleistet.

Eine absolute Sprachlakune und gleichzeitig eine vollständige kompensierte Redelakune im Text ergibt weiterhin eine Realie, die die billigsten polnischen Zigaretten bezeichnet. Sie wird in der Übersetzung zu einer vollständigen Redelakune minimiert worden:

Ale i tak przyszedł ten wredny ranek, kiedykieszenie stały się już zupełnie puste i ledwie zebralśmy na paczkę *sportów*.	Aber der elende Morgen kam unweigerlich, als die Taschen völlig leer waren, und wir kaum das Geld für ein Päckchen *Glimmstängel* zusammenbrachten.

Die Adäquatheit der Übersetzung wird durch die Wahrung der Invarianz des Inhaltes (funktionelle Übersetzung) erreicht. Eine vollständige

nichtkompensierte Redelakune liegt im Falle der Übersetzung des polnischen Lexems *wywłoka – Schlampe, Flittchen* vor. Der Übersetzer verzichtet auf eine vollständige Wiedergabe des Lexems, beschränkt sich nur auf ein Demonstrativpronomen, das die emotionale Ladung des ganzen Lexems auf sich nehmen soll:

- *Wywłoka* – wyrzucił chrapliwie.- Poszła ode mnie jeszcze w moich stronach, znaczy się w Orczysku.	„*Die* hat sich davongemacht“, kam es heiser heraus. „Auf und davon, noch bei uns zu Hause, das heißt in Orczysko.“

Die Lakunen-Analyse wird in diesem Zusammenhang als eine kognitive Methode der ständigen kontextabhängigen Ausrichtung der Zeichen nach außen in die Zielsprache eingesetzt und gilt als ein kognitiver Prozess der Suche nach adäquaten kontextrelevanten Inhalten.

Die Anwendung des Lakunen-Modells im Übersetzungsprozess intensiviert diesen in der Hinsicht, dass dadurch eine Prognose von interkulturellen Bedeutungsunterschieden beim kognitiven Erschließen des zu übersetzenden Textinhaltes aufgesellt werden kann. Der Übersetzer geht dabei nicht von der Suche nach Äquivalenten im Übersetzungsprozess aus, was häufig das inadäquate Verständnis bestimmter kulturimmanenter Bedeutungen mit sich führen kann, sondern im Vordergrund steht die Sensibilisierung für die in jedem konkreten Fall vorliegende semantische Differenz bzw. Varianz. Der Verstehungsprozess verläuft also parallel mit der Lakunen-Analyse, was den Übersetzungsprozess von einer anderen Perspektive anzusehen ermöglicht: Die Bestimmung von Lakunenarten wird somit zum Ausgangspunkt der Aufstellung der Äquivalenzrelationen bei Wahrung der Invarianzforderungen. Das Lakunen-Modell erweist sich somit als ein Faktoreninventar für die semantische Messbarkeit der Äquivalenz, auf dessen Mangel in der Übersetzungswissenschaft Wolfram Wilss noch 1977 (Wilss 1977: 157) hingewiesen hat.

Literatur:

Chlebnikow, Welimir: Ziehn wir mit Netzen die blinde Menschheit. Gedichte. Verlag Volk und Welt Berlin 1984

Dedecius, Karl (2002): Die Kunst der Übersetzung. In: *Wissenschaftliche Reihe des Collegium Polonicum*. Band 6

Dedecius, Karl: „Mein Russland in Gedichten." Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 2003

Ertelt-Vieth, Astrid (2000): Empirische Untersuchung interkultureller Begegnungen – Integration der beiden Analysekategorien Lakunen und Symbole (an Materialbeispielen). In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Intercultural German Studies. Band 26, 2000. Thematische Schwerpunkte: Sprachwissenschaftliche Einführungen zur Theoriebildung und Philosophie des Interkulturellen. Iudicium. S. 463-497

Ertelt-Vieth, Astrid (2005): Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel: Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch. Gunter Narr Verlag Tübingen

Jakobson, Roman (1959): On Linguistic Aspects of Translation. In: Browers, R. (Ed.): *On Translation.* Cambridge/Mass.: Hervard University Press, S. 232-239

Jakobson, Roman (1959): Linguistische Aspekte der Übersetzung. In: Wilss, Wolfram (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt 1981, S. 189-198, übersetzt von Karl-Heinz Freigang

Jakobson, Roman (1988): Linguistische Aspekte der Übersetzung. In: Holenstein, Elmar (Hrsg.): *Roman Jakobson. Semiotik. Ausgewählte Texte 1919-1982*. Suhrkamp Verlag, S. 481-491, übersetzt von Elmar Holenstein

Koller, Werner (2004): Einführung in die Übersetzungswissenschaft. 7., aktualisierte Auflage. Quelle & Meyer Verlag Wiebelsheim

Kußmaul, Paul (2000): Kreatives Übersetzen. Stauffenburg Verlag Tübingen

Markovina, I. Ju.; Sorokin, Ju. A. (1989): Nacional'no-specifičeskoe v mežkul'turnoj kommunikacii. Glava III. In: Antipov, G. A.; Donskich, O. A.; Markovina, I. Ju.; Sorokin, Ju. A. (Hrsg.): *Tekst kak javlenie kul'tury*. Novosibirsk: Nauka Sibirskoe otdelenie, S. 71-184

Panasiuk, Igor (2005): Kulturelle Aspekte der Übersetzung. Anwendung des ethnopsycholinguistischen Lakunen-Modells auf die Analyse und Übersetzung literarischer Texte. LIT Verlag Münster, 303 Seiten

Reiß, Katharina (1969): Textbestimmung und Übersetzungsmethode. Entwurf einer Texttypologie. In: Wilss, Wolfram (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt 1981, S. 76-91

Reiß, Katharina; Vermeer, Hans (1984): Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. 2. Auflage. Max Niemeyer Verlag Tübingen 1991

Stepanov, Ju. S. (1997): Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovanija. Škola „Jazyki russkoj kul'tury" Moskva

Sternin, I. A., Bykova, G. V. (1998): Koncepty i lakuny. In: Ufimceva, N. V. (otv. izd.): *Jazykovoe soznanie. Formirovanie i funkcionirovanie.* Sbornik statej. Rossijskaja Akademija Nauk. Institut jazykoznanija. Moskva

Sorokin, Ju. A. (1977): Metod ustanovlenija lakun kak odin iz sposobov vyjavlenija specifiki lokal'nych kul'tur. In: Leont'ev, A. A.; Sorokin, Ju. A.; Tarasov, E. F. (Hrsg.): *Nacoinal'no-kul'turnaja specifika rečevogo povedenija (Akademija nauk SSSR. Institut jazykoznanija).* Moskva: Izdatel'stvo "Nauka", S. 120-136

Striedter, J. (1969/1971): Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa. München, S. 169-207

Turk, Horst (1988): Adäquatheit, Äquivalenz, Korrespondenz. Der kategoriale Rahmen der Übersetzungsanalyse. In: Reiner Arntz (Hrsg.): *Textlinguistik und Fachsprache.* Akten des Internationalen übersetzungswissenschaftlichen AILA-Symposiums Hildesheim, 13. – 16. April 1987, S. 87-99

Vežbickaja, Anna (2001): Ponimanie kul'tur čerez posredstvo ključevych slov. Perevod s anglijskogo A. D. Šmelëva. Moskva: Jazyki slavjanskoj kul'tury. [Wierzbicka, Anna (1997): Understanding Cultures through Key Words: English, Russian, Polish, German, Japanese. New York: Oxford University Press. Hier: Übersetzung aus dem Englischen von A. D. Schmeljow. Moskau: Sprachen der slawischen Kultur]

Wilss, Wolfram (1977): Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden. Ernst Klett Stuttgart

Рябокінь Наталія Олександрівна,
канд. філол. наук, доцент, завідувач кафедри філології та
соціально-гуманітарних дисциплін
Полтавський інститут економіки і права
Університету «Україна»
Шаравара Тамара Олексіївна,
доктор історичних наук, професор,
магістр із перекладу,
проректор із науково-педагогічної роботи і
перспективного розвитку
Полтавського державного аграрного університету

ACTIVITIES FOR TEACHING GRAMMAR AT THE BEGINNERS AND ADVANCED LEVELS

1. Inductive teaching - the rule-discovery path

The object of constant disagreement in methodology is grammar. There are many approaches to the issue of grammar in teaching a foreign language. In grammar-translation training, grammar was considered as an initial aspect, and it was the purpose of the study. Learning any language was based on grammar, usually one based on the Latin example.

Grammar was regarded as an important subject, and it was an end in itself. But there was another point of view, for example, some linguists underestimated the role of grammar and therefore forced it out of teaching. At present, there is a more objective view on the role of grammar in learning a foreign language: now it is one of the most significant ways in language learning.

Learning grammar for students is the most boring, uninteresting process. There is such an assertion that people always speak according to the rules, that is, following all the rules of the language, which are reflected in the rules, but they are not always recognized by the speakers. Literate and illiterate speak

according to the rules, but their level of literacy is different. L.V. Shcherba believes that it is impossible to convey meaning-bearing information to the listener, using only lexical units denoting objects, phenomena and their features. "Vocabulary is stupid, grammar is brilliant" [13, p.34].

Grammar is the basis that structures words, utterances, texts. Using different structures, you can convey the smallest details.

Grammar is a circulatory system that nourishes living language; the foundation on which the building is called "Foreign Language". The role of mastering grammatical structure of another language is also in the fact that thanks to it, we begin to understand our native language system more accurately, in addition, we develop logical thinking, our ability to evaluate and communicate.

In the process of learning a foreign language, several learning objectives are implemented, namely, educational, educational and educational. Grammar is one of the most significant ways in which language can be learned; it is an integral element in speaking, listening, reading and writing. When learning at different stages of grammar is a fundamental factor, without it it is not possible to understand the text, to enter into communication. Therefore, it should be given appropriate meaning and given the appropriate amount of time in the development of all speech activities [16, p.281].

The word grammar has many meanings. It can mean "grammatical order", which implies the structure of words and sentences characteristic of a given language. This structure of the carrier knows subconsciously and deepens his knowledge in the process of studying. Grammar can also use the meaning of language theory, the division of linguistics, the generalization of knowledge about the structure of language.

During the course of working with grammatical material, students acquire language skills and grammar skills over time. The main task of mastering is to learn the students a set of skills, refined before automatism. We understand skill

as a conscious activity that is performed mechanically. Automation is the main characteristic of a skill.

The formation of knowledge, which in the future will become skills through automation, is aimed at strengthening grammatical knowledge [6, p.134]. The most important condition for the formation of a grammatical skill is the existence of the necessary volume of vocabulary, which is the basis for the formation of the skill. The grammatical action is performed only in the lexical field, on the specific lexical material. If a student is able to write a phrase quickly and without grammatical errors in any environment, it means that he or she has already developed a grammatical skill to a certain extent.

A grammatical skill is the ability to pick up a pattern that will fit the speech objective, and to structure according to the rules of the language (all this at once). The topic of skills in methodology and pedagogy raises many controversies, calling for its further study. In particular, I. L. Beam explored the topic of grammar teaching. He focuses on actions, namely morphological and syntactic ones, to design speech from a grammatical point of view, but not skills [16, p.34].

S. F. Shatilov subdivides grammatical skills into morphological, morphologicaland syntactic [10, p.54]. R.P. Millrud emphasizes that there are speech skills. They are necessary for the solution of thinking and speech tasks in the process of communication, as well as for the linguistic support of thinking and speech activity [22, p.190].

Speech morphological skills are grammatical skills that make possible the correct formation of forms brought to automatism and the use of these word forms in spoken speech. For example, skills used according to the rules of noun endings, etc.

Syntactic speech skills are those speech skills that organize the invariably correct distribution of lexical units in spoken language according to the linguistic directions in analytical (e.g., English) and inflectional-analytical

languages (e.g., German and French). That. these are skills that are linked to knowledge of basic syntactic sentence structures. A productive grammar skill is the ability to pick up a standard that suits a speech task and build it according to the rules of the language. The speech task is to communicate intentionally to inform, to encourage, to influence, etc. Since, depending on the problem, we choose a grammatical structure of the sentence.

E.I. Passov notes that the grammatical form and the grammatical problem are related and dependent on each other. The grammatical productive skill must be brought to automatism, it must be constant, flexible and sensible. Receptive grammar is the ability to discover the grammatical forms of the language being learned and to correlate with their meaning. The process of forming grammar skills can be tailored to different methodological approaches.

The approach is the most general strategic position of teaching a foreign language. This concept can often be confused with the term "method". Based on the theory of the common methodology of teaching foreign languages, the method is interpreted as a way of structured coordinated work of the teacher and the student.

This concept of the method involves the preparation of certain steps, their choice is set by the principles, the use of techniques that are the basis of the learning system [18, p.143].

At present, there are the following approaches in the teaching of foreign languages:

1) an explicit approach;

2) implicit approach;

3) a differentiated approach.

It should be emphasized that in pure form, these approaches are not used in isolation. And there are many reasons for this. For example, age, level of students' readiness, purpose of learning, features of grammar material. Considering separately explicit approach to formation of grammatical skills, we

can distinguish two methods: inductive and deductive. For communicative competence, a very important factor is the development of grammar skills in a foreign language.

It determines the success and effectiveness of intercultural communication. The choice of tools, methods, forms of grammatical skills education is still an urgent problem, which is based on the principles of understanding the grammatical rule in connection with implicit and explicit approaches. In other words, through inductive and deductive methods. Teachers actively use both the first and the second method, the choice depends on the purpose of teaching.

Approaches have their pluses and a set of techniques that help to achieve the goal. But the inductive method is considered the most productive. Studying the concept of deductive method, it should be noted that this method comes from the word "induction", which denotes the conclusion from the general to the private. The initial stage in the formation of skills and abilities of this method is familiarization. At this stage, students are introduced to the rules and examples:

Teacher: What day of the week is it today?

Student: It is Friday.

Teacher: Who is absent today at the lesson.

Student :All are present.

Teacher: What was your home task?

Student: Our home task was… etc.

The second stage is training, students complete isolated formal operations*Hello! I am Bob. I am nine. I live in London. I live in Green Street. Meet my family. Look at the photo. This is my father. His name is Victor Brown. This is my mother. Her name is Ann Brown. This is my sister. Her name is Lena. This is my brother. His name is Sam. Sam is a baby. I love my family.*

The third stage is speech practice, it is based on translation exercises. *Do you collect things? Icollect little dolls. I like books about music and computer*

games. I've got a bike and a computer. I can ride a bike. I can play computer games. What can you do?

The inductive method is another method of explicit approach. The inductive method comes from the word "induction", which means inference that involves transformation from the private to the general [9, p.55].

This method allows students to formulate a rule based on the phenomena they encounter when learning a foreign language. In this method, students discover grammatical phenomena in the text and try to understand them through context.

The next steps are to compare the foreign text with its translation into Ukrainian, which is why the student forms the rule.

If students are experiencing difficulties, they may turn to a teacher or textbook for guidance. Then there are exercises for recognizing and explaining the new grammatical phenomenon and updating forms. The inductive method and the communicative method are inextricably linked. Thanks to the communicative method, communication skills are formed in the context of speech and in the presence of a speech task.

An inductive method in learning can be characterized as a natural process, just as we master our mother tongue, so we try to learn a foreign language. It is this method of explicit approach that was chosen as the basis in our study. The sequence of actions:

1) the students are given a text or a set of sentences that have a new grammatical phenomenon, the sentence can be built on a juxtaposition with the grammatical structures already learned, for easier identification of the rule.

My name is Jane. I came from America.

I am an American.

The teacher formulates the assignment, for example: “Read the text you have given. You need to determine how comparative and excellent comparisons of adjectives are formed [12, p.77].

Make a rule. " It would be advisable to use different clues in the text, such as emphasizing or highlighting in different colors the features of the form of a given grammatical structure, it is better to use sentences where the context in which the structure was used was so clear, clear and transparent that it would be easy for students to deduce the rule.

In any case, the assignment should be appropriate to the level of learners, otherwise it will take too long, and incorrect conclusions made by students on their own can be fixed in the mind and subsequently it can lead to persistent mistakes;

2) learn the rules of education or use of grammatical structure, the teacher corrects and directs;

3) performance of substitution tasks;

4) transformation tasks;

5) translation tasks.

Who is this? This is an American.

Who is this? This is a Japanese.

What are the main advantages of this method?

Here are some:

• developing cognitive skills through the activation of thought processes such as search, comparison, analysis and synthesis;

• Increasing student motivation and, as a consequence, focus through engaging in active activities and minimizing the role of the passive listener;

• implementation of additional linguistic practice in pair or group form of organization of problem-search activity;

• formation of skills of independence in teaching by finding the solution of the task;

• deep awareness of the presented grammatical phenomenon, as a consequence of its subsequent use in solving a communicative problem.

Consider these pluses as an example of forming grammatical skills on a topic «*Should have done» [16, p.67]*.

Step 1. We show the students a picture of the invented character, invent a name, for example, Tim. Then, we depict a map, for example, of France and attach a picture of a car next to it. Brainstorming begins to identify the connection between the pictures.

As a rule, the students put forward the idea that Tim was going to spend the holidays in France and drive as many attractions as possible. The teacher suggests to think of a set of items that Tim will need to travel. Ask students a question: "What Tim would need for such a journey?"

Students call different options, some ideas are written on the board. For example:

- *to have a map;*
- *to take a camera;*
- *not to travel alone;*
- *to take enough money;*
- *to have water;*
- *to have an access to the Internet;*
- *to take food.*

Step 2. The teacher then explains that the fictional character did not do the preparatory work and asks the students to think of how his journey has gone.

The teacher listens to the students' answers and presents a short story based on them, for example: "Tim travelled, lost his way, wanted to eat and drink, the car broke down, he set off in search of help leaving the car behind, hurt his leg etc." In the course of the presentation of history, it is necessary to check the understanding of the content of history through techniques that satisfy the level of speech competence of the students of the group.

Step 3. Students should express their opinion of Tim. "Well, what do you think about Tim?"

One possible student answer is: "He was very stupid." The question "Why was he stupid?" Usually follows the students' answer: "He must take a map" or "He must take a phone" ,etc. . After listening to such assumptions and making sure that students negatively evaluate Tim's behavior, the teacher presents the grammar structure "He should have taken a map" to the students and repeats the sample two or three times.

Students reproduce the sentence all together and each and every one of them. Subsequently, the teacher names all of Tim's failures in turn, and the students comment on Tim's actions using the new design. "He should have taken food. He should have taken enough money etc. "

Step 4. The teacher writes examples on the board: He should have not taken a map gone alone

Students should work with a neighbor at the desk to fill in examples.

Step 5. Students need to imagine the conversation between the police officer and Tim when they found him. Teacher writes part of their conversation to the board: Policeman: You should have taken a phone. Tim: I know I should. I thought think. The students work in pairs, come up with a conversation, record it and read it aloud [19, p.67].

It is important to note that the teacher is not trying to explain the rule of using this construction in the usual format for this, for example: "The construction is translated as" should, should "and used to criticize committed or imperfect actions in the past."

The teacher's work in the described form is a vivid reception of the deductive method and its use is rational in certain situations, for example, if the students do not have sufficient communicative competence or if the time frame is limited. In our example, on the contrary, the teacher repeatedly turns to students to verify that students understand the purpose of the grammatical structure being studied.

In addition, students improve their existing lexicographic skills through the inclusion of students in the development work of a situation that will certainly be remembered better than the ordinary boring explanation of the rule. In this example, the formation of grammatical skills on the topic *"Should have done"* occurred under the basic conditions of the inductive method.

These conditions include:

• anticipatory listening to a speech sample;

• modeling in speech with the mandatory presence of a speech task;

• uniformity of phrases, since repeating similar phrases are more stable fixed in memory;

• systematic homogeneous phrases;

• action by analogy with a speech sample and required in accordance with a speech task;

• faultlessness of speech actions due to systematic maintenance;

• formation of grammar skills in a sufficient number of situations;

• speech orientation of exercises. If you follow these conditions, then grammar skills will be formed and improved in different types of speech activity, and this will increase the level of language proficiency.

In addition, students carry out creative activity, structured language material, they have an idea of the functional relationships between different phenomena of the language environment. The main principles of communicative grammar are also implemented: situationality, functionality, variability, and the linguistic-geographical approach.

Nevertheless, it is important to take into account not only the advantages of this method, but also its disadvantages, this will help the teacher diversify and build the lesson so that it will be interesting and productive for students.

Cons of the method:

• When using this method, a large amount of time can be spent;

• not all linguistic phenomena can be explained using the inductive method;

• if the student incorrectly deduces the rule, this can lead to persistent errors [11, p.56].

Thus, having studied the theoretical aspects of the inductive method, we can say that this teaching method helps to develop students' abstract thinking, freely use the categorical apparatus of grammar (which implements the principle of science), increase the ability to inference, logical conclusions and systematization.

2.Deductiveteaching - ruledrivenlearning

Deduction is the process of drawing a conclusion, which is guaranteed to follow, if the initial assumptions are true, then the conclusion based on them is valid. The conclusion should be based solely on the evidence presented above and should not contain new information on the subject under investigation. Deduction was first described in the writings of ancient Greek philosophers such as Aristotle. The deduction process is deductively correct if and only if, from the point of view of logic, the assumptions are correct, provided that the initial assumptions are true; or, inaccurate assumptions are logically impossible .

Deduction is a method of scientific cognition that, by virtue of more general provisions, yields less general, partial or even individual ones. Deduction provides reliable knowledge, so deductive is often called the necessary conclusions. Aristotle is considered the creator of the deductive method. Bacon and Mill were negative about both deductive reasoning, considering it a minor method, and generally about deduction.

Developmental hysteria. The foundations of deductive logic were laid in the writings of ancient Greek philosophers and mathematicians. Here you can name such glorious names as the names of Pythagoras and Plato, Aristotle and Euclid. It is believed that Pythagoras was one of the first to argue in the style of proof of a statement rather than a simple statement. In the works of Parmenides,

Plato, and Aristotle formed the basic laws of right thinking. The ancient Greek philosopher Parmenides for the first time expressed the wonderful idea that the basis of truly scientific thinking is based on some unchanging beginning (the "only"), which continues to remain unchanged, no matter how the perspective of the thinker. Plato compares the only with the light of thought, which continues to remain unchanged as long as the thought itself. In a more rigorous and concrete form, this idea is expressed in the formulation of the basic laws of logic in Aristotle. Aristotle is rightly considered the founder of logic as deductive science. For the first time, he systematizes the basic techniques of correct thinking, generalizing the achievements of modern Greek mathematicians. In Euclid's writings, the application of these techniques and laws to the mathematical sciences reaches the highest level, which becomes the ideal of deductive thinking for centuries and millennia in European culture. Later formulations of deductive logic are increasingly sharpened, detailed in the Stoics, in medieval scholasticism. But this time practically adds nothing fundamentally new to the situation in Aristotle and Euclid's system of deductive method [14, p.55].

And only with the advent of new science in the 16-17 centuries again begins to rethink and develop the ancient heritage. The French philosopher and mathematician Rene Descartes proposes the notion of a variable, formulates the idea and rules of the deductive method as a general method of solving equations - judgments containing variables. Descartes emphasizes the value of the L-status of parcels and rules of inference in deductive terms.

German philosopher Gottfried Leibnitz proposes the idea of a universal deductive method, on the basis of which thinkers would be able to stop fruitless disputes and move to a strict calculation of the truth or falsehood of their propositions. The works of the German philosopher Immanuel Kant proclaim the intention of constructing some "transcendental deduction" capable of going beyond the laws of formal logic.

Finally, in the late 19th century, in the works of the English scientist George Bull, the idea of a logical variable and logical equations was formulated, a new structure was gradually formulated, a component of the algebra of thought, and was called "Boolean algebra" in the name of its discoverer. In the 20th century, deductive logic became a section of mathematics and began to be called "mathematical logic." [5, p.70]

The basic ideas and methods of the deductive approach are given quite strict expression by the means of mathematical language. From this time begins the rapid growth of mathematical logic as a new line of mathematical knowledge, called "metamathematics". Such rapid and successful development of deductive logic has led to the formulation of the concept of formal deductive (axiomatic) system, to the structure of which we will briefly turn below. The deductive system is an area of thought and language, highly processed by means of deductive logic, and in this connection receives a definite and organized form.

The beginning (assumptions) of deduction are axioms, postulates, or simply hypotheses having the character of general statements ("general"), and finally - the consequences of assumptions, theorems ("private"). If the deductions are true, then the consequences are true. Deduction is the primary means of proof.

Hypothetical-deductive method - a method of scientific research, which consists in proposing hypotheses about the causes of the phenomena being studied and drawing conclusions from these hypotheses by deduction. If the results obtained are consistent with all the facts that the data in the hypothesis, then this hypothesis is considered reliable knowledge. The hypothetical-deductive method is an important component of the methodology of science. The method works well with other methods. Researchers warn against its absolutization. The hypothetical-deductive method belongs to a group of special methods that can be used not only to obtain new knowledge, but also to construct new theories [30, p.59].

The hypothetical-deductive method is a kind of axiomatic method when fundamental laws of nature (as principles) or natural-scientific hypotheses act as axioms in science. But unlike the axioms of mathematics and logic, hypotheses from the arsenal of science need empirical confirmation. According to some historians of science, G. Galilei used the hypothetical-deductive method in the study of free fall of bodies and formulation of the corresponding law.

The main features of the hypothetical-deductive method:

1. For explanation of phenomena statement A. is made. Generally it is a generalization of empirical data, ie the data is deduced from A, but A is not deduced from them - there may be other generalizations.

2. The consequences are derived from A. If A is directly tested, then no hypothetical deductive method is needed. The more consequences are derived from A, the more developed the hypothesis.

3. Let E be a consequence of A, and experiment has shown that E is false. Then A can be considered false based on the rule of modus tolens.

The falsification procedure is based on this. In science, of course, a false consequence does not lead to the immediate rejection of the hypothesis, but contributes to its improvement. In addition, the consequence is often inferred from many interdependent hypotheses, and one of them is more difficult to establish.

This method is to hypothesize the causes of the phenomena under study and to deduce from these hypotheses by deduction. If the results obtained correspond to all the facts given in the hypothesis, then this hypothesis is recognized as reliable knowledge. The hypothetical-deductive method makes it possible to test any scientific hypothesis in the composition of the hypothetical-deductive theory. To better understand the nature of the hypothetical-deductive method, let's consider its structure [25, p.53].

Its first stage is acquaintance with empirical material, which must be explained with the help of laws and theories already existing in science.

In the absence of such laws and theories, the scientist proceeds to the second stage: making different explanatory assumptions about the causes and patterns of the phenomena being studied.

The third stage is to determine the severity of the most likely assumptions and the selection from the set of assumptions. At this stage, the hypothesis is tested first and foremost for logical consistency, especially when it has a complex structure and is deployed into a system of assumptions, tested for compatibility with the fundamental interpretive principles of this science. However, there are periods in the development of science when the scientist tends to ignore some fundamental principles of his science - the so-called revolutionary periods in the development of science, when a fundamental breakdown of fundamental concepts and principles occurs [20, p.51].

In such cases, in denying one or more principles, the scientist must reconcile the assumptions with other fundamental principles of science. This is a condition of the gravity and weight of the hypothesis advanced. In the fourth stage, there is a deployment of the hypothesis advanced and deductive deduction of the provisions from it, which are subject to empirical verification.

In the fifth stage, an experimental verification of the consequences derived from the hypothesis is carried out. The hypothesis is empirically validated or denied as a result of experimental validation. However, empirical confirmation of the results of the hypothesis does not yet guarantee its truth, and the denial of one of them does not yet testify to its falsity as a whole. Familiarity with the general structure of the hypothetical-deductive method makes it possible to define it as a complex complex method of cognition, which contains all the variety of methods and forms of scientific cognition and is aimed at discovering and formulating laws, principles, theories [32, p.67].

The use of the hypothetical-deductive method in the social sciences, which are predominantly descriptive, unlike the natural sciences, entails certain difficulties, since they do not separate the most important generalizations and

facts from many other, minor, and basic hypotheses are not separated from derivatives. hypotheses; no logical relationships were found between the different groups of hypotheses. A kind of hypothetical-deductive method can be considered a mathematical hypothesis, which is used as an important heuristic tool for the discovery of patterns. As a rule, certain equations, which are modifications of relations, previously known and tested, are hypothesized here. Changing these ratios, they form a new equation that expresses a hypothesis that has not yet been studied phenomena. Thus, M. Born and V. Heisenberg used the canonical equations of classical mechanics as the basis, but instead of numbers increased the matrices in them, thus constructing a matrix variant of quantum mechanics. In the process of scientific research, the most difficult task is to discover and formulate the principles and hypotheses that underlie all further conclusions.

The hypothetical-deductive method plays an ancillary role in this process, since it does not suggest new hypotheses, but only checks the consequences that follow from them. Based on these effects, you can control the process. In the history of methodology of science, the idea of a hypothetical-deductive method emerges as the antithesis, on the one hand, of the deductive-rationalist concept of science, and on the other, of the empirical-inductive conception of the formation of scientific knowledge. In this juxtaposition of rationalist a priori and empiricist inductivism, the formulation of the idea of a hypothetical-deductive method in the form of the concept of the so-called reverse deduction is already encountered in the English philosopher and historian of science W. Wewell in the mid-19th century.

The hypothetical-deductive method emphasizes the open nature of theoretical knowledge in relation to experience, the need for empirical justification and verification as a prerequisite for the fruitful functioning and development of science. At the same time, the hypothetical-deductive method covers the essential features of the real practice of scientific research, which

implies the promotion of theoretical hypothetical constructs that go far beyond empirical data, and their further specification, refinement, refinement in the process of comparison with empirical data [30, p.39].

This practice of scientific research, which can be traced back to antiquity, has been developing in the theoretical natural science of modern times, first of all in mechanics, and later in physics ("paradigmatic" example - the formation of a molecular-kinetic model of "ideal gas" used for real gas exploration). In this case, the promotion of scientific statements is quite high degree of generality as theoretical hypotheses in the context of holistic theory. Accordingly, the empirical justification and verification of these statements in the spirit of the hypothetical-deductive method is carried out not in isolation for each individual statement, but as an alignment of the system of theoretical statements with the empirical basis of theory. The implementation of the original idea of the hypothetical-deductive method within such a coherent theoretical system, which correlates with the empirical basis, allows us to speak of a hypothetically-deductive model of scientific knowledge [14, p.67].

The idea of a hypothetical-deductive method in unity with a hypothetically-deductive theory within the framework of a hypothetical-deductive model substantially modifies the very idea of a hypothetical-deductive method. Empirical data corresponds (or does not correspond) here not to a separate hypothesis, but to the whole set of assumptions and statements that capture a hypothetically accepted theoretical model.

And establishing this correspondence or inconsistency is not of empirical verification (as in the case of, say, "all people in this building understand Ukrainian language"), but of logical consistency, inconsistency of the system of theoretical assumptions, empirically verified consequences, provided the empirical interpretation is accepted. theory. However, the positive situation of agreement does not lead to unambiguous acceptance of this theoretical construction, as there may be other concepts that receive such "confirmation".

This raises the problem of the criteria for choosing among the "confirmed" concepts, in particular the criteria for their simplicity, especially the so-called. dynamic simplicity in a sufficiently long historical period of their existence, the development of the idea of which is the criterion of the so-called. progressive and regressive shifting problems.

The negative situation of inconsistency of the system of theoretical assumptions, in turn, does not entail the rejection of the theoretical concept, since it can be overcome by reviewing any component of the system. This raises the methodological problem of performance criteria, the constructiveness of this type of review, and the elimination of unwanted "special" assumptions and "conventionalist trickery." Keeping the original setup on top of the movement from hypothetical construction to empirical data, the modern concept of the hypothetical-deductive method as it evolves away from the idea of a radical empirical possibility of verification in the spirit of primitive falsification, and overcomes at the same time unlawful unlawful opening inherent in the "standard concept of science" supporters of logical positivism.

For example, the topic "Indefinite Tenses" should be taught under the guidance of the teacher, as this grammar material is complex and requires explanation of the teacher. And such grammatical material as the verb after which the infinitive is used without a share of to (Bare Infinitive), can be given to students for independent processing (provided, of course, that they have the skills of independent work with the textbook and this allows for allotted time on the subject).

Question 2: Is it possible to organize the study of this topic with search methods?

Possible if	Not possible if:
The material has an average level of complexity;	The material is very simple; The material is very complex;
Students are prepared to gain	Students do not have a sufficient base

knowledge independently in solving problem situations;	to deal with problematic situations;
There is time for problematic considerations when exploring this topic	There is not enough time for problematic considerations during this lesson

Teacher Choice: Selected search or reproductive methods for learning the topic of the lesson.

Question 3: Is it possible to organize the study of this topic with a deductive method?

Possible if	Not possible if:
The content of the material in the textbook is deductive;	The contents of the material and the textbook are presented inductively, and its restructuring will cause significant difficulties for the students;
Students are prepared for a deductive study of the topic;	Students are not prepared for the deductive learning of this topic;
Changing the logic of teaching the material will not cause significant difficulties for students and too much time spent on homework	

Teacher choice: Deductive or inductive methods of teaching this topic of the lesson are selected.

For example, take the subject of "The formation of the plural of English nouns." Students can be provided with examples showing all the ways of the plural form (end - (e) S, suffix - en, subitive path) and on which they will have to make a conclusion about how many English nouns are formed (unless, of course, they are used to deductive material). Or, if the topic is inductively taught in the textbook, you can first teach the students all the above rules so that they have a holistic picture of this grammatical phenomenon.

Question 4: Is it possible to combine verbal, visual and practical methods in the lesson (such a combination is considered useful)?

Possible if	Not possible if:
This allows for specific content of the topic;	The content of the topic does not allow this;
The teacher has the material and material resources to make them;	There are no visual manuals of practical exercises and it is not possible to make, pick up, etc .;
The teacher has time to apply visualization, experience, practical work, etc.	The teacher does not have enough time to apply the demonstration of experiments, etc.

Teacher choice: Selects the possible combination of verbal, visual and practical methods.

When learning new lexical material, it would be useful for it to be supported by clarity (cards, drawings, slides, reproductions, etc.), and then used in practical exercises so that it does not lie with a passive load and be activated by practical use. But it often happens that the material and technical base of schools does not allow the use of visualization and practical exercises in the required volume, and teachers have to limit themselves only to verbal methods (story, conversation).

Question 5: What methods of stimulating student activity will be used in the lesson (cognitive games, educational discussions, etc.)?

The choice of teacher is determined by the content of the material, the age characteristics of the students and their attitude to learning. Cognitive games are useful at any stage of learning English, and educational discussions require a thorough knowledge of the language.

Question 6: What methods of control and self-control will be used to verify the degree of assimilation of new material at the time of its attachment.

The methods that best take into account the content of the content of the material being studied, the capabilities of the students, the availability of time for their application are selected [2, p.495-502].

3. Interactive teaching

It is known that there are the following models of organization foreign language teaching in high school: passive - the student acts as a passive listener (lecture-monologue, demonstration, explanation of new material); active - the student is an active subject of study.

Interactive learning technologies include clearly planned expected learning outcomes, individual interactive methods, tools and forms of learning that stimulate the process of cognition, mental and educational conditions and procedures by which the intended results can be achieved [4, p.230].

N. Muradova, for example, states that interactive learning is a learning that is embedded in the communication process. To increase the effectiveness of the learning process, there are three components of communication, namely: communicative (transmission and retention), interactive (organization of interaction in joint activities) and perceptual (perception and understanding of the person by the person) [1, p.55].

Principles of interactive work:

- simultaneous interaction - all students work at the same time;
- equal participation - each student is given equal time;
- positive interaction - the group fulfills the task of successful work of each student;
- individual responsibility - when working in a group, each student has a task. Interactivity in learning can be explained as the ability to interact, learning in the mode of conversation, dialogue, action.

So, an interactive method is one in which the learner is a participant. The student not only acts as a listener, observer, but takes an active part in what is happening in the lesson [31, p.6].

The following basic principles of cooperation methodology are distinguished in the system of interactive learning:

1) positive interdependence - the group succeeds if each student performs the tasks well;

2) individual responsibility - working in a group, each student performs a task different from the others;

3) equal participation - each student is given the same amount of time to talk or complete a task;

4) simultaneous interaction - when all students are involved in work .

In the course of writing, interactive forms of work are used in isolated cases. Interactive teaching of written language in higher education should develop and develop the ability to discuss, analyze, test and evaluate each other [32, p.4].

The main task of teaching written language is to develop practical skills and abilities that allow you to effectively create written statements of the required volume and format, according to the given parameters, as well as to analyze and correct the written text for its maximum improvement [32, p.5].

The methodology of organization of interactive teaching of written language is guided by the basic principles of teaching English:

1) Activity - all students involved in each stage of writing instruction and responsible for the development of their skills. The use of interactive teaching methods in this case involves active interaction between students, mutual assistance and participation in group work, which allows to reduce the number of mistakes when writing text*;I came from Canada, so I am…I came from Africa, so I am…*

2) personality development - students have all the conditions for personal development, cognitive activity and creative autonomy, acquire the most important social skills;

3) the integrative relationship of the development of written speech with other types of speech activity: listening, reading and oral speech [24, p.48-52].

In the course of interactive training, the problem of not only correction but also error prevention is solved first. By offering students the exercises to identify errors, correct them, analyze and discuss them in the course of interactive work, as well as organizing peer review of students' written work, conditions are created to maximize the prevention of errors in oral speech. The use of interactive teaching methods not only encourages the student, but also the teacher to constant creativity, promotes the development of pedagogical abilities, orientates to the search for unique qualities of students, peculiarities of their thinking.

The structure of the English language course with the use of interactive technologies is in four stages:

1) Preparation. This stage involves organizational issues such as handouts, addressing venue issues, and the necessary technical facilities.

2) Introduction. At this stage, explanations of the rules, goals, technically generated task, division into roles, division of roles, and reminding students about the amount of time allotted to play are important.

3) Conducting. It is mandatory to discuss teacher-defined situations, self-study or group search for solutions, and formulate answers.

4) Reflection and results. Elements of this stage are discussion of the results of the game, evaluation, feedback [3, p.7-11*].He works in the hospital - He is working in the hospital. We study new words - We are studying new words.*

Interactive learning in English lessons is focused on:

- development of proper thinking, a certain independence of thoughts, expression of one's own opinion, development of creative attitude, perception of a foreign language medium, development of correct speech, independent comprehension of material, mastering vocabulary, clear and correct speech;

- developing the ability to suggest thoughts, patterns of behavior, uphold their own thought, create a discussion situation, clash of thoughts; solving a particular problematic situation in the context of interactive technologies, which actively stimulates thinking activities aimed at overcoming contradictions, misunderstandings;

- developing a critical attitude to oneself, the ability to see their mistakes and adequately treat them; developing skills such as seeing the positive and the negative, comparing yourself with others, and adequately evaluating yourself. Interactive learning promotes the self-recognition of the personality and on this basis the understanding of the teacher and the student and the students' understanding and understanding of the teacher's requirements and critical remarks. Due to the correct, adequate awareness of not only the positive but also the negative in one's own behavior, actions, training, there is a critical attitude towards oneself, which is absolutely necessary first of all to perceive the demands of others [3, p. 139–141].

Training is more effective when:

- the interests of the trainees are taken into account when formulating the purpose of teaching;

- it meets their urgent needs and is deeply motivated;

- related to their past and present experiences;

- participants are actively involved in and manage the learning process;

- created an atmosphere of mutual respect [5, p.65].

Interactive teaching methods include presentation, heuristic conversations, role-playing games, discussions, brainstorming, competitions with practical tasks and their subsequent discussion, designing business plans, projects,

creative activities, use of multimedia computer programs and involvement of English-speaking specialists. The game is the most accessible activity for children, a way of processing the impressions received from the outside world.

1. The game clearly shows the peculiarities of thinking and imagination of the child, his emotionality, activity, developing need for communication. Each game has its own characteristics, but is different in each variant. In psychology, the game is traditionally regarded as a form of activity in situations, aimed at restoring and assimilation of social experience, recorded in socially-entrenched ways, implementation of objective actions, in subjects of science and culture [30, p.52].

Гра **"Rain"**

The game is played on a large court. In the center of it 2-3 "rain". On one side of the playground is "home", on the other side there are children. Children shout:

“Rain, rain, goaway

Comeagainanotherday

Littlechildrenwanttoplay

Rain, rain, goaway”

After these words, the children go home. Rainstorms try to reach those who run away. The one who has been soaked by the rain sits downand waits for what order he will receive from the "rain": **Run! Dance! Jump!**

Puzzles.

Great game to help develop teamwork skills. With it it is convenient to repeat times, phrases, sharpen reading skills, visual perception of materials, etc.

How to play:

3-5 sentences of different colors are written on the paper;

then the letter is cut to separate all the phrases into pieces;

words are mixed and boxed;

the class is divided into 2-3 teams and each in turn collects sentences from

parts;

the team that wins all the words in the correct order to get the sentences out will win.

Another type of interactive activity is discussion. It is a deliberate and orderly exchange of opinions, statements for the purpose of "finding the truth" or forming a point of view from participants. A very important point is that the discussion is conducted among peers, the teacher controls only its course, but not the content itself, that is, it becomes a strong means of expression, a stimulus. The content may change depending on the situation that really matters - this is the end result - the students' act of communication.

One of the most active forms of discussion can be identified as Brainstorm, which provides a common solution to problems. The purpose of this game is to provide ideas for an extraordinary solution to a particular problem. Well-known technology, the essence of which is that all students take turns expressing all, even the same thoughts about the problem. The utterance is not criticized or discussed until the end of the utterance.

Yes, the brainstorming technique is used in the motivation stage to develop students' creative abilities and ability to express their opinions.

Either the situation or the key concepts of a given topic are presented for elaboration; the task of the students is to solve the situation, more precisely to develop options for solving it and to compare their results with the information provided by the teacher.

The project method is one of the active methods of conducting classes, which involves the individual, paired or group activities of students, which ensures the guaranteed achievement of the planned result. Projects have some common features:

- use of language in communicative situations, which are close to real communication conditions;

- encouraging students to work independently (individual or group);

- search and selection of the topic of the project that is of the greatest interest to the students and is directly related to the conditions in which the project is carried out;

- search for language material, types of tasks and sequence of work according to the theme and purpose of the project;

- visual display of the final result [2, p.25].

The dominant feature of all projects is their positive motivation. But why is project learning so motivating? This is due to the following reasons: the project is an individual job; project work is a very active mediator; not only learners learn or use vocabulary, they:

- collect information;

- draw maps, drawings, diagrams, draw plans;

- group texts, use clarity;

- conduct surveys, interviews, conduct research, record [17, p.32].

Therefore, by analyzing the above mentioned interactive teaching methods used in the process of learning a foreign language, we can conclude that they enable students to identify problems, collect and analyze information, find alternative solutions and choose the most optimal way to solve problems in the process as an individual, so and group work.

Thus, there is an urgent need for more active use of interactive technologies in the practice of higher education, in particular the detailed development of the methodology of organizing foreign language learning.

4. Teaching grammar through stories and songs

The urgency of developing a general concept for the use of song text materials in English lessons is due to the need to humanize the education and development of the student's personality. Through the models of song creativity, it becomes possible not only to acquire the knowledge and formation of students' skills and skills, but also to comprehensively acquire their knowledge of

country, linguistic and cultural-aesthetic character, knowledge of the values of another national culture.

The problem of the use of songs in English classes has already received some coverage in the works of both foreign and domestic scholars (N. Bazhenova, J. Vereninova, L. Haletska, O. Rabishchuk, D. Byrne, J. Welnan, K. Wilson and However, the analysis of the scientific literature showed that the use of song material in English lessons in a comprehensive school needs further elaboration.

Accordingly, the purpose of the study was theoretical and methodological analysis of the method of using poetic materials in English lessons at different stages of education in a comprehensive school and pedagogical justification of its expediency and necessity [26, p.66].

The analysis makes the following conclusions. The use of song material in foreign language lessons broadens the general outlook of the students, engages them in the spiritual values of the people of the language being taught, contributes to the humanization of education as a whole. The involvement of the emotional sphere through the use of authentic texts in a foreign language helps to create a favorable psychological climate in the classroom, reduce student fatigue and incorporate mechanisms of involuntary memorization, which generally contributes to the discovery of students' reserve capabilities.

The song material has certain methodological advantages and can be applied at different stages of study and for different purposes: for phonetic charging at the initial stage of the lesson, at the stage of introduction, primary fixation, for the training of lexical and grammatical material, at any stage of the lesson as an incentive for developing language skills as a kind of relaxation. The use of song material in English lessons implies three main stages: the initial stage of the selection of song material, the main stage of work with the song and the prognostic stage as the realization of acquired knowledge in the process of working on the song knowledge and skills [15, p.40].

These steps should be characterized by the following methodologies and rules:

1) relevance of the song material to the objectives of the English language lesson (the song material should meet the following selection criteria: relevance, linguistic value, linguistic value, taking into account the interests of students of a certain age group, informative text);

2) gradual and systematic processing of the lexical, grammatical and phonetic material of the song;

3) the use of song material in the performance of the native speaker;

4) desirable access to game technology training and the use of creative tasks.

The use of the song involves the introduction, activation and consolidation of lexical and grammatical material. Accordingly, the technique of working with a song involves the following stages:

1) stage of presentation of song material;

2) introduction and primary consolidation of vocabulary and phonetic material of the song;

3) the stage of consolidation of vocabulary and phonetic material of the song by means of special language exercises;

4) the stage of reproduction of the linguistic material of the song (conditionally-communicative exercises based on the lexicogrammatical material of the song)

«Old MacDonald».

Answer the questions: What is this song about? What animals do you think to hear in this song? Are they domestic or wild animals? Have you got any domestic animals? What are they? 2. Matching. 1. Turkey a) moo 5. Pig f) quack-quack 2. Dog b) oink-oink 6. Cat g) baa-baa 3. Sheep c) chick-chick 7. Cow h) gobble-gobble 4. Chick d) meow 8. Duck i) bow-wow 3. Fill in the gaps. 1) My little doggy says «____» a. «Moo-moo-moo» 2) My little kitty says

«____» b. «Oink-oink-oink» 3) My little cow says «____» c. «Bow-wow-wow» 4) My little piggy says «____» d. «Meow-meow-meow» 4. Choose the correct item. 1) Oink-oink-oink. Who says it? a) A cow; b) a dog; c) a pig. 2) What is the English for «гав-гав»? a) «Meow-meow»; b) «Bow-wow»; c) «Cockle-a-doodle-doo». 3) Find «the mother» for the little chicken: a) a goose; b) a cock; c) a hen.

Psychologists rightly argue that the transfer of knowledge from teacher to student can not be done, bypassing the student's own activity to master the knowledge. Considering motivation as the most important spring in the process of mastering a foreign language, which ensures its effectiveness, the following should be borne in mind: motivation is a party to the subjective peace of the student; Hence all the difficulties of challenging motivation. The teacher can only indirectly influence her, creating the preconditions and forming the grounds on which students have a personal interest in the work.

Non-standard way can solve the problem of motivation to learn foreign languages: the study should go in parallel with the understanding of culture - the study of songs, legends, customs of the people. The use of national information in the learning process increases students' cognitive activity, examines their communication skills, promotes their communication skills, as well as positive motivation, gives impetus to independent work on language and facilitates educational tasks.

In teaching a foreign language, songs and poems occupy a worthy place. However, it should be noted that recently there has been a noticeable increase in the share of video courses and computer programs used in foreign language teaching, which has had a negative impact on the use of poems during training. Meanwhile, poems and songs, as didactic material, have several advantages [5, p.50]:

a) accessibility - through the development of the Internet;

b) abundance of language material;

c) variety of linguistic material;

d) constant restoration of the material;

e) belonging to the country's culture - additional linguistic information;

g) the presence of numerous and varied registers of the language.

All of this allows you to use songs and poems in a foreign language class with a higher coefficient of usefulness.

Boys and girls of upper secondary schools and university students can use proverbs and sayings, as well as high school students, with the difference that they are not introduced by the teacher / teacher and are not given a ready translation, but are tasked with finding translation or Ukrainian equivalent. They are also tasked with finding proverbs and sayings or poems on a particular subject. One of the most difficult tasks for pupils / students is to translate poems / songs in verse form and to compose poetic lines in English. They very often successfully cope with this task. Here are some examples of the translation "Valentines" e. Mr Rücker The rose is red, The violets are blue / The honey is sweet and so are you blue violet, / Sweet honey, and it's all you. / My sweetheart, I'm all yours. / My Beloved, My Valentine. I chose this happy lot / And fate said it to you. 2. Red roses and violets blue -. / It's sweet freshness, I know - it's you, / It's a very great art to love, / And here I am - yours! / I draw your image, my Valentino, / My choice is already made, / And what to say? / As fate says it will be you.

The third-year students successfully translated Radyard Kipling's famous poem. "If ...". Here is a snippet of this poem and some interesting translations. E. g. If you can keep your head up when all of the above are losing theirs and blaming it on you. / If you can trust yourself when all men doubt you / But make allowance for their doubting too ... If you can fill the unforgettable minute / With sixty seconds' worth of distant run yours is the Earth and everything that's in it / And which is more - you'll be a Man, my Son. 1. Be able to control yourself / In the crowd that will curse you. / Believe in yourself and your strength, / And let

your enemies be nice ... / And time is not tired, / And does not stop the minute, which runs and disappears in oblivion. / Live, love, do good, baby! / And then the world will be subject to you. / And you will be worthy of saying "man." 2. In the crowd of faceless heads do not omit, / That gray all is not your fault. / Believe in Yourself. And someone does not believe - yes. / Forgive this sin and do not hold them harm. / Full of meaningful fleeting days, / Breathe life into every single moment - / And you will be ruler of the Earth, / And you will be a man, my son.

Therefore, the selection of poetic works and, as an example, the above verse, in our opinion, is of great aesthetic and educational importance.

The use of verse-song material in a foreign language lesson fully meets the requirements of modern times when a foreign language is studied in close connection with the country's culture. On the other hand, singing songs and reading poems is an extension of communicative competence and creativity, as well as one of the most effective means of learning a foreign language. The emotions and impressions gained while reading a poem or singing a song become a lived life experience that will turn into knowledge, which in turn stimulates students' motivation. In conjunction with traditional English lessons, lessons that students try to express themselves are the best means of learning the language for students, as its interpretation and pronunciation with appropriate intonations are added to the learning process. Poems and songs teach children to express their feelings and to convey them to others, to develop everyone's imagination and creativity, teaching them to work in a team. The ability and moderate combination of the English word with music especially strongly influences the emotional world of the child, awakens thought, imagination, promotes better memorization of material.

After all, in order to increase the efficiency of the process of learning a foreign language, it is necessary to influence not only the students' consciousness but also their emotional sphere. One way of influencing the

feelings and emotions of students is music. Music and singing can provide invaluable assistance in learning a foreign language in the initial stages of study. Song, as a form of linguistic communication, is a means of expanding vocabulary because it helps children learn new words and expressions. In the songs already familiar vocabulary meets in a new contextual environment, which helps to activate it. There are proper names, geographical names, realities of the language being taught, and poetic words. It promotes the students' sense of language, helps to learn its stylistic features. Songs are better used to learn and activate grammatical constructions. The songs help to improve the skills of foreign language pronunciation, the development of musical hearing. Learning and using short, uncomplicated melodic songs with frequent repetitions helps to secure the correct articulation and pronunciation of sounds, the rules of phrasal stress, the features of rhythm. Thanks to music, the classroom creates a conducive atmosphere, reduces psychological stress, maintains interest in learning a foreign language [16, p.64].

Singing in lessons is a separate topic. It is believed that it is through the understanding of songs that a person begins to understand not only a foreign language - in the process of singing, the native language is better understood.

Subsequently, the inclusion of songs in the lesson will be pronounced. Children are particularly receptive to the phonetics and intonation of language. Learning to speak a schoolchildren's foreign language can be successful if children learn to control their pronunciation independently and to distinguish between right and wrong as early as possible. When learning a foreign language, children perceive sound words through the phonological system of their native language. Therefore, the formation of phonemic hearing in a foreign language implies the creation of new sound-distinctive mechanisms of the mother tongue.

Proper pronunciation is a prerequisite for a successful command of English. Therefore, from the very beginning of learning, children have been developing the skills of understanding foreign language hearing and its adequate

reproduction. The development of phonemic hearing in children has a special place, not only contributes to the formation of the correct pronunciation, but also eliminates problems with writing. The more true the child makes sounds and emits phonemes, the more competent she is to write.

In addition, students will begin to compare the Ukrainian translation of the song with its English content, that is, to think in English, which undoubtedly leads to an expansion of the vocabulary. Learning and performing songs in English also fosters a learning ability to distinguish and reproduce melodious intonation; formation of musical-rhythmic feeling; awakening interest in the culture, music of native speakers.

Poems and songs can perform various functions:

1. Used as a phonetic charge at the beginning of the lesson. The song allows the teacher to move from the sounds of the mother tongue to the sounds of a foreign language by training the language organs and preparing them for more complex articulation;

2. For strong fixation of lexical and grammatical material;

3. As a kind of relaxation in the middle or at the end of the lesson, when children are tired or need a discharge, which relieves stress and restores their performance [29, p.3].

In order to maintain the students' continued interest, the teacher can create a fairy tale atmosphere in the lesson. With the help of the song it is easy to shift the attention of students from one lesson to another. Work on poems can be done in a variety of ways. Here, the creative abilities of both students and, first of all, teachers can be revealed. When working with a song or poem, the teacher can also use drawing - as a means of clarity. The teacher's picture is painted and presented as an illustration.

1. The teacher suggests listening to a poem. In the first lessons, students try to translate the verse into their native language, later the teacher explains that it is not necessary to resort to translation if the meaning of the word is clear.

2. The teacher utters individual phrases or words and invites students to show a gesture that can be spoken and repeated aloud to them.

3. The teacher plays the tape recording again and invites students who listen to the text to revive it with gestures and facial expressions.

4. The teacher recites the poem in small passages and the students repeat it.

5. The teacher proposes to repeat the poem at a slow pace, that is, he lengthens the pauses.

6. The teacher proposes to accelerate the repetition rate and accordingly the gesture.

7. The teacher suggests repeating the verse as loudly as possible, and then quietly.

By doing the poem in this way, one can be sure that the students have mastered its content. This type of work is very reminiscent of the students game [4, p.52].

After verbally working on the text of the poem, you can begin to work directly with the drawing. The teacher asks questions in the drawing, trying not to translate what was said. Questions should also be accompanied by gestures. If the text of the poem is well enough mastered, then the student can easily cope with this task. At this stage of the work you can study the pronunciation, explain the difference in the pronunciation of a sound in English, Russian and other languages. It is necessary to pay attention to the sounds of the same language for different languages, if they are met in a poem.

Often, working with songs comes down to just reading the words of a song, translating them into their native language, and recording a few new words in a workbook, listening to a song, and performing together under the phonogram. But this should not be limited. You can come up with a series of exercises to understand the content of the song, the harmonization of words and expressions, vocabulary exercises, as well as exercises to speak using the words

of the song and the imagination of students. These kinds of tasks will bring variety to the lesson, and will also be aimed at enhancing students' motivation to learn English.

5. Comparative and contrastive approach to teaching grammar at the beginners and advanced levels

Language development involves the acquisition of the necessary linguistic, and in particular, grammatical tools. The challenge is for students to use these costs automatically during the speaking process [27, p. 920-927].

Automated use of grammar in the language (oral and written) involves mastering a number of skills.

Skill is generally understood as an automated link of conscious activity. Automation of action is a basic feature of skill. [7, p.32]

The purpose of consolidating grammatical knowledge is to develop appropriate skills that, through further automation, become skills.

The most important prerequisite for creating an active grammatical experience is the availability of a sufficient amount of lexical material on which the skill can be formed. The grammatical action is performed only within certain vocabulary limits, on certain vocabulary material. If a student can quickly and correctly independently grammatically formulate a phrase in the appropriate situation, then he already has some grammatical skill [27, p. 920-927].

Grammar skills are components of different types of speech activity and differ from each other insofar as these kinds of language communication are different. Let's define the basic types of grammatical skills in speaking and writing.

The grammatical skill of speaking refers to the consistently correct and automated, communicatively-motivated use of grammatical phenomena in oral speech. The main qualities of grammatical speaking skills are automation and integrity in performing grammatical operations, unity of form and values, situational and communicative conditionality of its functioning.

Language morphological skills - grammatical skills that ensure the correct and automated form and use of words in spoken language. These include the skills of proper use of verbal pronouns, etc.

Syntactic language skills. Linguistic grammar skills that ensure consistently correct and automated placement of words (word order) in all types of sentences in analytical (English) and inflectional languages (German, French) in oral language, according to the language directions. That is, the skills of owning basic syntax schemes (stereotypes) of sentences.

These skills can also be described as reproductive and productive. Let us dwell on the characterization of grammatical skills in receptive types of speech activity.

Receptive grammatical skills mean automated actions for recognizing and understanding grammatical information (morphological forms and syntactic constructions) in written and oral text [21, p.55].

There are receptive-active grammatical listening skills that are based on the language-based automated connections of auditory-speech images of grammatical phenomena and their meanings.

Receptive-active grammatical reading skills are based on the relationship of visual-graphic and speech-making images of these phenomena with their meanings. This kind of grammatical skills is formed in the process of abundant easy reading.

Along with the active-receptive language grammatical skills, the students also formed passive-receptive skills.

These skills include: the ability to recognize and understand grammatical phenomena in the text based on the images available in visual memory, created in the process of formation and development of the reading experience. This kind of grammatical skills was formed by reading difficult grammatically texts or places of text. [14, p.20]

The process of learning active grammatical skills is characterized by the fact that it goes through a number of stages, each of which has its own task. Stages of skills training correspond to the psychological phases of skills formation.

Let's distinguish them:

Preparatory stage. Familiarity with the grammatical phenomenon. At this stage, students are psychologically prepared to learn a new phenomenon. To do this, the goal is set from the beginning. The teacher tries to interest the students, to disturb their attention and activity. A prerequisite for the use of grammatical means of language is the knowledge of vocabulary that fills the appropriate models. In addition, students should repeat the grammatical material with which the new grammatical phenomenon will be combined or compared.

The more complex the syntactic structure, the more necessary visual support (writing examples on the board), visual means, etc. [7, p.12] Here, the students consciously construct samples with a new grammatical phenomenon. At this stage, the formation of primary skills. Indicator of assimilation is the infallibility of a deliberately constructed sample, using the learned grammatical form. [8, p.40]

Elementary stage. It involves mastering individual actions to use a grammatical construction or word form. The content of the elementary stage includes exercises in the use of ready word forms in this structure and in the formation of forms on one sample. At the elementary stage there is a further comprehension and memorization of the samples with the selected grammatical forms and their meanings.

The elementary stage exercises are oriented to the use of analogy, that is, the traits of the acquaintance are transferred to a new phenomenon, according to Mirolubov AA. Mechanical exercises are performed here, in which repeated action is carried out in light conditions.

An indicator of the success of mastering this stage of learning can be considered a decrease in the awareness of private grammatical operations and increased independence in the choice of the content of the language when performing grammatical actions.

At the conciliatory stage, the consolidation of a series of actions in terms of coordination with other actions continues. At this stage, the new grammatical tool is combined or alternated with other means. Exercises have more elements of creativity, mechanical exercises in the background.

At this stage, an indicator of achievement of the result can be considered independent creative use of practiced grammatical form among others. [23, p.59]

The stage systematizes the generalizations necessary for mastering the generalizations of the second degree and the systematization of the lessons learned through exercises in analysis, comparisons and classifications. This stage serves equally to strengthen the active grammatical skills and to teach the skills of understanding the grammatical means of the active minimum in reading.

The last stage is the incorporation of grammatical skills into speaking activities, the use and repetition of them in language exercises. [22, p.21]

Formation of receptive grammatical skills goes through the stages according to which the exercises are relevant for each of them:

Stage I. Familiarity with the new grammatical phenomenon.

The purpose of this stage is to create an indicative basis for grammatical action for the subsequent formation of skills in different situations of communication. At this stage, it is necessary to reveal the meaning, form and use of grammatical structure, to ensure that students understand it and to secure it. This happens in the following order:

1. Aiming at the perception of a speech pattern that contains a new grammatical phenomenon in order to become aware of it.

2. The presentation of a new grammatical phenomenon in a written or oral context in the sequence from the introduction of formative features to the disclosure of its meaning.

3. Students' definition and meaning of a new grammatical phenomenon based on the analysis of several contexts.

4. Formulation of a rule that contains indications of the formal and substantive features of the grammatical phenomenon and its equivalent in the students' native language.

5. Reading sentences (microtexts) by students and analyzing them in order to learn the differential features of the grammatical structure under study.

At this stage, exercises are used:

- find in the text sentences with a new grammatical phenomenon;

- read a couple of sentences and find out their difference;

- read the sentence and determine the meaning of the presented grammatical phenomenon;

- on the basis of tables (rules-instructions), identify formal signs of a new grammatical phenomenon;

- translate the sentence into your native language;

- Translate all the possible ways to express this thought in your own language.

- find the text under study in the text;

- explain the use of this form;

- Write out all grammatical forms -ing from the text and define their function;

- underline the shape ...

Stage II. Grammar phenomenon training.

Formation of speech grammatical skill involves the development of the skill of accurately reproducing the grammatical phenomenon in typical speech situations and the development of its flexibility by varying communication

conditions that require adequate grammatical expression. For this purpose, simulations, substitutions, transformational exercises are used. Playing exercises are distinguished into a separate group.

6. Imitation exercises have a given grammatical structure, which should be repeated unchanged:

- repeat the phrase by the speaker;
- read the chorus;
- say that you did the same thing as the speaker;
- do not agree with the statement of comrades;

7. Substitution of new lexical units in grammatical construction (oral and written):

- make a sentence using a wildcard;
- fill in the blanks by selecting the word form you want from the given words;
- replace the highlighted form with the sample;
- Complete the table with your examples.

8. Transformation of grammatical constructions (replacement, reduction, extension).

- change sentence structure by changing ...
- shorten sentences;
- paraphrase the expression;
- express the same opinion in other language means.

9. Playing exercises bring the process of activation of grammatical material closer to the conditions of real communication. The organization of the game involves the creation of a speech situation, which has attributes of the game, role attributes, communicative task:

- Submit a phrase (multiple phrases) in secret. (The "secret" is transmitted in a chain, in pairs, in small groups.)
- Tell your friends what you heard without telling them where you were.

- Listen to the message and use the pantomime to show that you understand it.

- guess what (who) it is? (Signs are indicated.)

Stage III. Application of grammatical phenomena in reading and listening.

The transition from skills to skills is provided by exercises in which the grammatical activating phenomenon must be used without language prompting, depending on the speech circumstances. Exercises of this stage can be carried out on the material of oral topics, home reading, transcripts, films.

10. Listening to a text that contains a grammatical phenomenon, controlling its comprehension by students, followed by a discussion of the problem described in the text.

11. Reading microtexts (texts) by students with a new grammatical phenomenon and controlling the reading comprehension:

- read the text and selectively translate it;

- read the text and find the key words.

In a separate stage, you can distinguish the control of grammatical skills. The teacher can perform it directly during the speech activity itself (listening, speaking, reading or writing) or use special control exercises for this purpose.

Teachers' abilities themselves: previous experience, knowledge of typical situations of the learning process, in which certain combinations of methods, the level of their theoretical and practical readiness, ability to apply certain methods, ability to choose the best option, personal qualities, etc. are most effective.

Comparing the effectiveness of different teaching methods, we have identified a number of conditions that must be followed in this procedure. First, compare only methods that belong to one group; Secondly, it is not the effectiveness of the methods at all that is to be compared, but their possible effect in solving the specific task of the curriculum [27, p. 920-927].

We have determined the conditions for the optimal choice of methods of teaching English. When choosing teaching methods for the next lesson, the

teacher is usually guided by intuition. He discusses how to achieve the intended goal, taking into account the methods known to him, matching them to specific conditions and opportunities. We have tried to base the scientific basis on the procedure of selecting methods so that it rests on a theoretical foundation.

REFERENCES

1. Жуковська В.В. Вплив семантики дієслова на реалізацію його морфологічних і синтаксичних характеристик // Гуманітарний вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Філологічні науки. ЧНУ, 2007. С.89-92.
2. Иванова И. П. Теоретическая граматика современного английского языка / И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов. М.: Высшая школа, 1981. 285 с.
3. Ильиш Б. А. Строй современного английского языка / Б. А. Ильиш. Л.: Просвещение, 1971. 365 с.
4. Кобрина Н.А. Очерки по синтаксису современного английского языка / Н.А.Кобрина. М.: Высшая школа, 1965. 264 с. 13
5. Мулярчук І. М. Жанрова специфіка вживання ‘get-passive’ на матеріалі BritishNationalCorpus // Матеріали VII Всеукраїнської науковопрактичної конференції студентів, аспірантів і молодих науковців (27 березня 2015 р.) / за заг. ред. В. В. Жуковської, О. А. Черниш. Київ: Центр учбової літератури, 2015. 512 с.
6. Мулярчук І. М. Порівняльна характеристика пасивних конструкцій із ‘be-passive‘ та ‘get-passive‘ (на матеріалі BritishNationalCorpus) // Матеріали І Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції студентів, аспірантів і молодих учених (28 квітня 2015 р.) / за заг. ред. к. п. н., доцента Кажан Ю. М. Маріуполь: МДУ, 2015. Частина ІІ. 206 с.
7. Мулярчук І. М. Поширеність конструкції ‘get-passive’ та реалізація її словозмінних форм (на матеріалі Британського національного

корпусу) // Наука. Освіта. Молодь: матеріали Дев'ятої Всеукраїнської студентської наукової конференції з міжнародною участю (м. Умань, 28 квітня 2016 р.) в 2-х ч. Ч2 / ред. кол.: В. В. Сокирська [гол.ред.], С. В. Степанюк, І. В. Хоменко, О. А. Смерецька. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. Частина ІІ. 242 с.

8. Раєвська Н. М. Present-Day English Syntax / Н. М. Раєвська. К.: Вища школа, 1970. 178 с. 16. Ривлина А. А.. Учебно-методическое пособие / А. А. Ривлина. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2009. 251 с.

9. Харитонов І. К. Теоретична граматика сучасної англійської мови: навч. посіб. для студ. ф-тів інозем. мов денної та заочної форм навч. / І. К. Харитонов. Вінниця: Нова кн., 2008. 352 с.

10. Chappell H. Is the getpassive adversative? Research on Language & Social Interaction / H. Chappell. 1980. 456 p.

11. Collins C. A Smuggling Approach to the Passive in English. Syntax 8(2) / C. Collins. 2005. 150 p.

12. Comprehensive Grammar of the English Language / R. Quirk, S. Greenbaum, J. Leech, J. Svartvik. London, New York: Longman, 1985. 1779 p.

13. Crain S. Language acquisition in the absence of experience / S. Crain. Behavioral and Brain Sciences. 1992. 74 p.

14. Fleisher N. Passive get, Causative get, and the Phrasehood of Passive vP. Proceedings of CLS 41 / N. Fleisher. 2008. 85 p. 15

15. Fleisher N. The origin of passive GET. English Language and Linguistics, 10(02) / N. Fleisher. 2006. 260 p.

16. Forchini P. The get-unit in Corpora of Spontaneous and Nonspontaneous Mediated Language: from Syntactic Versatility to Semantic and Pragmatic Similarity. Ecolingua. The Role of E-corpora in Translation and Language Learning ed. by Christopher Taylor / P. Forchini. Trieste: EUT Edizioni Universitari, 2008. 220 p.

17. Fuyuno M. The Usage of Psychological passives in Spoken and Written English: A Corpus-based Analysis and Implications for English Language Teaching / M. Fuyuno. 5th International Conference on Corpus Linguistics. 2013. 195 p.

18. Givón T. The Rise of the English GET-passive. Voice: Form and Function, ed. by Barbara Fox and Paul Hopper / T. Givon, L. Yang. Amsterdam: John Benjamins, 1994. 200 p.

19. Goldberg A. Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure / A. Goldberg. Chicago: University of Chicago Press. 1995.

20. Hundt M. What corpora tell us about the grammaticalisation of voice in get-constructions. Studies in Language 25(1) / M. Hundt. – 2001. – 90 p.

21. Jaeggli O. Passive. Linguistic Inquiry 17(4) / O. Jaeggli. 1986. 667 p. 16

22. Jespersen O. The Philosophy of Grammar / O. Jespersen. University of Chicago Press. 1924. 372 p.

23. Karamysheva I. Contrastive Grammar of English and Ukrainian Languages. 2nd ed. / I. Karamysheva. Vinnytsia : Nova Knyha, 2012. 319 p.

24. McEnery T. Passive Constructions in English and Chinese: A CorpusBased Contrastive Study / T. McEnery, R. Xiao. 2009. 29 p.

25. McIntryre A. The Semantic and Syntactic Decomposition of get: An Interaction Between Verb Meaning and Particle placement / A. McIntryre. Journal of Semantics 22. 2005. 450 p.

26. Medina P. Semantic and Pragmatic constraints on the English getpassive. In Deconstructing constructions / P. Medina. John Benjamins Publishing. 2009. 300 p.

27. Ryabokin N. O., Danyliuk L. V., Sichova D. Yu.Comparative and contrastive approach to teaching grammar at the beginners and advanced levels // The 4 th International scientific and practical conference “Innovations and

prospects of world science" (December 1-3, 2021) Perfect Publishing, Vancouver, Canada. 2021. P.920-927.

28. Riabokin N. O., Danyliuk L. V., Sichova D. Yu., Torba O. A. Deductive teaching – rule driven learning. The 5th International scientific and practical conference "Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects" (October 24-26, 2021) MDPC Publishing, Berlin, Germany. 2021. 686 p.P. 495-502. ISBN 978-3-954753-03-1

29. Reed L. Get-Passives / L. Reed. The Linguistic Review. 2011. 84 p.

30. Xiao R. Passive Constructions in English and Chinese: A corpus-based contrastive study / R. Xiao, T. McEnery, Y. Qian. Languages in contrast, 2006. 180 p.

31. History of the Get-Passive. – Режим доступу: https://prezi.com/u_i61iecwa8-/history-of-the-get-passive/

32. Knabe N. The Get-Passives as an Emotive Language Device / N. Knabe. – Режим доступу: https://play.google.com/books/reader?id=Nvxrmezf2hkC&printsec=frontcover&outp ut=reader&hl=uk&pg=GBS.PP1

Sturgeon Michael By C.
PhD and Veronica Hodge
Applied Linguistics, Lee University

L2 VOCABULARY AND COLLOCATIONS INSTRUCTING

There are a variety of aspects in learning a foreign language. Often, a new alphabet is introduced to the learner, then a new vocabulary, there is grammar, phrases that assist the learner to sound more like a native speaker. Writing, speaking, reading , idioms and we have something that is, in some practices, just "wished upon the learner" and that is what we want to talk about today. These are collocations, often verb-noun phrases.

First, let us look at the significance of collocations in English language learners. It is strongly suggested that instructions on collocations be a part of vocabulary teaching/learning (Hill & Lewis, 1997). Similarly, teachers should consider collocations as a major component and integrate it into their English language curriculum for several reasons. According to Erman and Warren (2000) it has been discovered that over 58% of multiword units (*collocations / formulaic sequences*) in spoken English discourse and the rest is in writing. Additionally, similar percentages have been reported on a large number of collocating words existing in all languages. Another major reason is that collocations allow learners to process L2 more easily and efficiently. Unlike native speakers, who constantly recognize multiword units, e.g. collocations, and use language naturally at higher speed, than non-native speakers the L2 learner often process L2 word-by word due to a shortage of ready-made chunks or collocations in vocabulary. In other words, as noted by Pawley and Syder (1983), the use of stored multiword units like collocations leads to native-like fluency and accuracy.

The significance of vocabulary in language learning is beyond question. There have been studies over the past 20 years advocating that students that have obtained a high vocabulary level usually have better performance in

Foreign Language (FL); both in written and oral tasks (Ellis et al., 2009; Laufer, 2001). In acquiring a second language, the goal of the teacher is to assure that when spoken, the second language will sound, structurally, as natural as a native speaker of the FL. Memorizing individual words is only a small component of L2 vocabulary learning. Structuring sentences and placing words in a sequence that sounds natural is part of the vocabulary development. The term "formulaic sequence" is comprised of a continuous or discontinuous sequence of words, with a semantically well-formed structure, which can be produced holistically (Qi & Ding, 2011).

Formulaic sequences & collocational research and instruction

Collocations are a subset of formulaic sequences (i.e. two-to-three word syntagmatic units frequently recurring [e.g. calm music, a tolerance for]). According to Henricksen (2013), mastery of formulaic sequences has been described as a primary aspect of communicative competence. The mastery of formulaic sequences enables the native speaker to process language both fluently and idiomatically and to fulfil basic communicative needs. It has been suggested that collocational competence is equally important for L2 learners (Henricksen, 2013). However, this is a language phenomenon which is said to be acquired late and which is often not mastered very well by even fairly competent L2 language learners. This paper provides evidence-based research results that can assist instructors and learners alike in improving their language acquisition.

In applied linguistics, learning in the behaviorist tradition of paired-associate learning involving repetition of the form and meaning of a given word (such as learning from word cards or a list) was perceived as less than efficient in the 1980s. At which time, the repetition for learning was replaced by the communicative language teaching approaches that underscore the importance of meaningful contexts (Dupuy & Krashen, 1993). Often, L2 students attain meaning based on context surrounding a word or phrase. This practice

seemingly occurs naturally. However, it is debatable as to whether relying on this practice (*incidental learning*) for collocations is as efficient as explicit instructing would be —as it is an implied teaching technique vs teaching with the intention of learning collocations.

Research Studies Reviewed

One of the studies reviewed was that of Thai EFL learners which investigated the learners' collocation competences. Within this study, the focus was on the collocation errors (Phoocharoensil, 2014). It is difficult to learn a foreign language vocabulary as it is; additionally, learning what words co-occur as a common practice of speaking the foreign language adds to the task of learning the vocabulary and proper syntactical uses.

References

1. Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, *20*(1). https://doi.org/10.1515/text.1.2000.20.1.29

2. Dupuy, B., & Krashen. (1993). Incidental vocabulary acquisition in french as a foreign language. *Applied Language Learning*, *4*(1 & 2), 55–63.

3. Elgort, I. (2010). Deliberate learning and vocabulary acquisition in a second language. *Language Learning*, *61*(2), 367–413. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00613.x

4. Ellis, R. (2009). Investigating learning difficulty inTerms of implicit and explicit knowledge. In *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Multilingual Matters.Ellis, R., & Al, E. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Multilingual Matters.Finkbeiner, C. (1998).

5. *Explicit and implicit learning strategies in english instruction*. http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic98/finkb/10_98.html#kap01

6. Kashiha, H., & Chan, S. H. (2015). A little bit about: Differences in native and non-native speakers' use of formulaic language. *Australian Journal of Linguistics*, *35*(4), 297–310. https://doi.org/10.1080/07268602.2015.1067132
7. Laufer, B. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, *22*(1), 1–26. https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1
8. Margaret Ann Richek. (2006). *Great source vocabulary for achievement : Teacher edition grade 6 intro course.* Houghton Mifflin Harcourt.Qi, Y., & Ding, Y. (2011). Use of formulaic sequences in monologues of chinese EFL learners. *System*, *39*(2), 164–174. https://doi.org/10.1016/j.system.2011.02.003
9. Snoder, P. (2017). Improving english learners' productive collocation knowledge: The effects of involvement load, spacing, and intentionality. *TESL Canada Journal*, *34*(3). https://doi.org/10.18806/tesl.v34i3.1277
10. Henriksen, B. (2013). Research on L2 learners' collocational competence and development: A progress report. In C. Bardel, C. Lindqvist, & B. Laufer (Eds.), Vocabulary acquisition, knowledge and use: New perspectives on assessment and corpus analysis, Eurosla Monograph Series 2. (pp. 29–56).

Торба Оксана Андріївна
викладач циклової комісії правознавства,
Полтавський фаховий коледж
Університету «Україна»

КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ МОВИ. МОВА ЯК ІНСТРУМЕНТ КОМУНІКАЦІЇ ТА РОЗКРИТТЯ КУЛЬТУРНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Вступ. Сучасний світ характеризується постійно зростаючою кількістю контактів, що призводять до спілкування між людьми з різним мовним та культурним походженням. Це спілкування відбувається через контакти в

сферах бізнесу, військового співробітництва, науки, освіти, ЗМІ, розваг, туризму, а також через імміграцію, спричинену нестачею робочої сили або політичними конфліктами.

Мова є комунікаційним засобом, який використовується кожним у повсякденному житті як засіб передачі інформації та аргументів іншим. У цьому випадку мова не може бути відокремлена від культури, тому що мова представляє свою націю і має тісний зв'язок зі ставленням чи поведінкою груп носіїв мов. Роль мови як інструменту вираження культурної дійсності можна побачити з: 1) Мова є частиною культури, 2) Навіть мова і культура знаходяться в різних, але дуже тісних взаємозв'язках, 3) Мова піддається сильному впливу культура, і 4) Мова суттєво впливає на культуру та спосіб мислення людей, які живуть всередині. У спілкуванні мова, яку використовують люди, впливає на їхню культуру або навпаки. Якщо використовувати притчі, то культура і мова, як сіамські близнюки, дві речі, які неможливо розділити. Або як монета; одна сторона - мова, а інша - культура.

Мова вказує на кожну свою націю, так говорить давна притча. Якщо її значення розглянути глибше, це може зробити нас мудрішими у розумінні та розгляді всіх випадків, пов'язаних між мовою та ставленням чи поведінкою груп носіїв мов. Мудрість, ймовірно, зміцнить віру в роль мови в розвитку культури.

У статті розглядаються питання комунікації, пов'язані з мовною передачею інформації та соціальної значущості мови як культурного елемента. Під час дослідження підкреслюється, що мова є найбільш природним і найнадійнішим способом спілкування, оскільки за допомогою мови передається вихідна інформація, а також допомагає побачити і відчути суть спілкування. Це означає, що суб'єкт, який передає інформацію, не тільки чутний і видимий, але й ми можемо бачити його мову тіла, чути його тон, ставлення тощо. Цей метод спілкування поєднує

два елементи свого змісту: вербальний і невербальний, що в основному репрезентує мову тіла, наприклад: посмішку, міміку, різноманітні жести, виражений настрій та тощо. Також у монографії наголошується, що мова є одним із найважливіших елементів самобутності та культури будь-якої нації чи окремих соціальних груп.

Існує кілька теорій взаємозв'язку мови і культури. Деякі кажуть, що навіть мова є частиною культури, але вони різні, у відношенні вони дуже близькі одна одній, тому її не можна відокремити. Деякі кажуть, що мова піддається сильному впливу культури, тому все, що є в культурі, буде відображено в мові. І навпаки, існує також вислів, що мова впливає на культуру та на спосіб мислення людини чи носіїв. Ця робота має на меті обговорити природу мови, природу культури та те, як мова може виражати культурну реальність користувачів мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. У багатьох випадках слова «мова» і «комунікація» вживаються як взаємозамінні. Ми використовуємо один або обидва з них, щоб означати розмову між людьми. Однак існує чітка дихотомія між двома термінами — мова проти спілкування.

У цілком реальному сенсі кожна жива істота певним чином спілкується. Риба стрибає, іноді від простої радості. Птахи співають свої каденції, щоб повідомити різноманітні цілі, багато з яких, безсумнівно, нам невідомі. Собаки гавкають, коти нявкають, корови мучать, а коні скиглить. І все ж ми не кажемо, що вони займаються мовним спілкуванням.

Ці шуми або інші взаємодії спілкуються або передають певну інформацію. І все ж це не мовне спілкування.

Мова є найвищою формою розумної взаємодії — і зарезервована для істот вищого порядку нашого Всесвіту, а саме для людей. Жодна інша жива істота не спілкується вербально, а також зводить це вербальне спілкування до письмової форми.

Мова — це виразно людська діяльність, яка допомагає передавати почуття та думки від однієї людини до іншої. Це те, як ми виражаємо те, що думаємо чи відчуваємо — через звуки та/або символи (вимовлені чи написані слова), знаки, позу та жести, які передають певний зміст.

Серед людей мова є основним засобом спілкування. Саме завдяки мовному спілкуванню, усному чи письмовому, ми можемо поділитися своїми ідеями, думками, поглядами та емоціями з іншою людиною.

Метою мови є осмислення складної та абстрактної думки. Люди, які проживають в різних районах або належать до різних громад, користуються різними мовами.

З часом мови передавались усно через покоління і в кінцевому підсумку зводилися до певної форми письмового запису. Мова, як інструмент, насамперед виникає в слухових каналах і відкрита для динамічних змін.

Письмова форма — це незмінний набір матеріалу, за допомогою якого інші можуть навчитися спілкуватися даною мовою, і, отже, стала життєво важливою допомогою для глобального людського спілкування.

Коли ми намагаємося дати визначення мови, перше, що спадає на думку, це слова. Мова – це система слів і звуків, що дозволяють осмислено передати ідеї. Змінюючи порядок слів у реченні, можна змінити його значення або навіть позбутися сенсу.

Мова виникла з потреби людини спілкуватися. Як відомо, ефективне спілкування стає можливим за допомогою мови. Щоб добре володіти мовою, не обов’язково бути хорошим лінгвістом. Проте базові знання теорії мови, безумовно, допоможуть зрозуміти тонкощі письма та чіткого говоріння. Хоча прийнято вважати, що мова є універсальною, не можна заперечувати, що вона також характерна для окремих людей. Наше використання мови відображає нашу особистість і дає уявлення про наше мислення.

Люди використовують мову, щоб висловити свій досвід. Оскільки мова не є точною, часто це призводить до непорозумінь. Знання основних характеристик мови може допомогти нам краще зрозуміти це та ефективніше спілкуватися.

Лінгвісти пропонують різні визначення мови. Мова — це форма, а не субстанція. У той час як Чаер згадує характеристики, які складають сутність мови як символу звукової системи, є довільними, продуктивними, динамічними, різноманітними та гуманними.

Відомі лінгвісти Ноам Хомський і Фердинанд де Соссюр характеризували мову як:

- Штучна
- Обмежена
- Абстрактна
- Довільна
- Творча
- Надлишкова
- Рекурсивна

1) Мова штучна: Мову створюють люди. Вона не існує окремо або поза свідомістю людей. Вона створюється людьми на основі своїх потреб. Кожен символ прив’язаний до певної думки чи речі, яку називають референтом.

Візьмемо слово СНІД, якого не було, поки люди не були заражені цією заразною хворобою. Процес створення цього слова легко простежити. Але це не завжди можливо. Тепер давайте розглянемо конотацію слова гей, хоча спочатку воно означало «безгальмований і безтурботний», десь у двадцятому столітті воно стало означати «гомосексуаліст». Люди надають значення словам відповідно до потреб і змінюють ці значення відповідно до потреб, що змінюються. Тому ми говоримо, що мова штучна.

2) Мова обмежена: Коли ми думаємо і перекладаємо свої думки на мову, в процесі втрачається деякий сенс. Жоден символ чи слово не може передати нашого точного сприйняття. Це одна з причин, чому ми іноді бачимо, що не можемо знайти слів, щоб висловити свої почуття. Це тому, що мова обмежена.

Іншими словами, вона має обмеження. Щоб подолати обмежену якість мови, люди додають значення своїм словам за допомогою невербальних підказок, щоб краще пояснити речі.

3) Мова абстрактна: Абстрагуватися — значить узагальнювати, а узагальнювати — значить упускати багато деталей. Мова є абстрактною, оскільки вона представляє узагальнені ідеї речей чи думок. Слово могло представляти в різний час. Наприклад, «сукня» може представляти будь-що, від сукні до сарі.

Важливою ознакою мови є абстрактність. Саме ця особливість робить можливими будь-які узагальнення. Коли ми говоримо про низку подібних предметів, таких як скріпки, шпильки, скоби тощо, ми можемо групувати їх за допомогою абстракції, позначаючи їхні загальні риси. Це дає можливість постійно не перевизначати нову інформацію, яку ми отримуємо.

4) Мова довільна: Як слова набули свого значення? Між словом та ідеєю чи предметом, які воно представляє, немає прямого зв’язку. Мова еволюціонувала як культурна система угод, у якій слова представляють певні символи, думки, або вони могли бути звукоподібними, тобто слова могли містити звуки, схожі на звуки, які вони описували (наприклад: дзижчання, дощ, дзюрчання). Вивчення цих угод є частиною вивчення певної мови.

Підводячи підсумок, мова постійно змінюється, включаючи нові поняття, а слова можуть мати ряд конкретних і довільних значень.

5) Мова творча: Мова справді творча, і її здатність генерувати так багато слів щодня — це диво. Щороку до словника додається незліченна кількість слів. Ці слова можна додавати за допомогою різних процесів: запозичення – залучення слів з інших мов, таких як «алкоголь» з арабської та «бос» з голландської, створення слів-портманто – слів, створених шляхом поєднання звучання та значення двох різних слів, наприклад: Edutainment = освіта + розвага, зворотне формування – де слово одного типу зводиться до слова іншого типу, наприклад: 'opt' for option.
6) Мова надлишкова: Якою б мовою ви не користувалися, вона здатна до надмірності або повторення. Це може як покращити, так і завадити ефективному спілкуванню. Більш уважний погляд на речення, пара дівчат їде на велосипедах, свідчить про те, що повторення інформації проясняє сенс. З іншого боку, надмірне і непотрібне повторення може призвести до багатослівності або багатослівності, не вносячи внесок у зміст.
7) Мова є рекурсивною: Рекурсія — це характеристика мови, яка дозволяє генерувати будь-яку кількість речень, використовуючи ті самі основні граматичні шаблони. Це також дозволяє висловити будь-яку ідею, думку чи почуття з величезною свободою. Це означає, що потенційна довжина речення не має обмежень.

Мова як система, що означає, утворена низкою компонентів, які є фіксованими і можуть бути шаблонними. Будучи системою, крім системності мова є ще й систематичною. Системне значення, мова влаштована за певним зразком, а не розташована випадково чи довільно. Тоді як систематичний означає, що мова є єдиною системою, а скоріше складається з кількох підсистем, які відрізняються від інших мов.

Мовна підсистема складається з фонології, морфології, синтаксису та лексики. Тому мова також зазвичай вважається унікальною, але в той же

час універсальною. Унікальність — означає наявність характеристик або властивостей, якими не володіють інші мови, тоді як універсальний означає такі ж ознаки, які існують у всіх мовах.

Якщо порівнювати з тваринами, які мають різноманітні форми спілкування, то люди просто користуються мовою. В основному існують два типи систем зв'язку тварин: по-перше, комунікаційні системи, які є у бджіл. По-друге, всі комунікаційні системи існують у мавп і птахів. Людські мови мають щось подібне до цього спілкування, але мають суттєву відмінність у порівнянні з обома. Бджоли можуть повідомляти членам своєї групи про наявність, про відстань нектарів, напрямок розташування та кількість нектару, знайденого за допомогою певного танцю. Крім бджіл, мавпи та птахи також мають спосіб спілкування.

Африканські мавпи «Vervet» здатні видавати 36 видів звуку для різних ситуацій. Серед них був інший звук для тієї ж ситуації, тому комунікаційна система «Vervet» здатна доставити 22 види повідомлень. Крім того, у птахів також є спосіб спілкування, навіть якщо він складається з дуже обмеженого словникового запасу для доставки повідомлень.

Крім того, Чаер і Агустін пропонують 16 видів характерної людської мови, а саме:

1) Мова використовує голосний слуховий шлях. У цьому випадку є схожість між системами зв'язку, якими володіють багато тварин, зокрема цвіркуни, жаби та птахи.

2) Мова може поширюватися на всі боки; ще прийоми спрямовані. Звуки розмовної мови можна почути в усіх напрямках через шум або звуки мови, що поширюються в повітрі, але приймач або слухач можуть точно визначити, з якого напрямку прийшли звуки мови.

3) Символ мови у формі звуку, який після вимови може зникати. Це контрастує з іншим символом, таким як сліди тварин і героїчні статуї, які

можуть тривати довгий час. Через швидку втрату люди завжди намагаються зберегти цей символ мовних звуків у письмовій формі та звукозаписі.

4) Учасники спілкування мовою можуть спілкуватися один з одним. Це означає, що оратор може бути одночасно відправником символу і одержувачем символу.

5) Символ мови може бути повним зворотним зв'язком. Диктор як відправник може чути власні мовні символи. Тоді як у деяких кінетичних комунікаціях (рухах) і візуальних (зір), як танець бджіл, відправник інформації не може побачити важливі частини танцю.

6) Мови спілкування мають свою особливість. Люди можуть говорити без необхідності робити фізичні рухи для підтримки процесу спілкування. Тоді як спілкування у бджіл вони фізично змушували танцювати, щоб передати повідомлення, які вони мали намір.

7) Звукові символи в мові спілкування означають і вказують на певні речі. Наприклад, слово кінь відноситься до типу чотириногих, на яких можна їздити верхи. Речення «Іван кидає м’яч» означає, що хтось на ім’я Іван виконує дії, які б’ють м’яч ногою.

8) Зв'язок між мовним символом та його значенням визначається не наявністю зв'язку між ними, а визначається угодою чи угодою між носіями мови.

9) Мову як засіб людського спілкування можна виділити на певні одиниці, тобто речення, слова, морфеми, фонеми.

10) Посилання або щось, що обговорюється на мові, не завжди знаходяться в даному місці та в даний час. Людська мова може бути використана для чогось у минулому, у майбутньому або в далеких місцях. Навіть це тільки у фантазії.

11) Мова відкрита. Це означає, що символи мови можуть бути створені відповідно до потреб людини. Поки мова тварин закрита, незмінна з першого.

12) Уміння та витонченість оволодіння правилами та звичаями людської мови походять від процесу навчання, а не через вроджені гени. Мова тварин зазвичай вроджена.

13) Мову можна вивчити. Хтось, хто народився та виріс у певній мовній спільноті, зможе вивчати інші мови, які не вживаються в їхній спільноті.

14) Мова може використовуватися для вираження істинного і неістинного, або логічно безглуздого. Люди можуть використовувати мову, щоб говорити правильні речі, але це неправда. Тільки люди, які можуть використовувати мову, щоб брехати або обманювати інших.

15) Мова має дві підсистеми, а саме звукову підсистему та смислові підсистеми, які дозволяють мові виконувати економічну функцію. Різноманітність економіки виникла завдяки функціональним звуковим одиницям, які можна згрупувати та перегрупувати у значущі одиниці, напр. фонеми в слова.

16) За допомогою мови можна говорити про саму мову.

Традиційно стверджується, що мова є інструментом взаємодії або інструментом спілкування, у певному сенсі означає передати думки, ідеї, концепції чи навіть почуття.

Концепція того, що мова є інструментом для передачі думки, має довгу історію.

Однак у соціолінгвістичній думці це вважається занадто вузьким, оскільки мовна діяльність — це в основному «хто якою мовою кому говорить, коли і з якою метою». Тому, з точки зору соціолінгвістики, мовні функції можна розглядати з різних сторін, таких як мовець, слухач, тема, код та мета розмови.

З точки зору мовця, мова виступає як особиста або приватна ідентичність, і Якобсон назвав її емотивною функцією. Це означає, що спікери висловлюють свою позицію щодо того, що вони висловлюють. Доповідачі не лише висловлюють емоції мовою, а й демонструють емоції під час виголошення своєї промови. Таким чином, слухач може зрозуміти, чи є мовці сердитими, сумними чи щасливими.

З точки зору слухача і мовця, мова виконує функцію директиви, яка регулює поведінку слухача, і Галлідей визначає як інструментальну функцію, тоді як Якобсон називає риторичною. З цього боку мова не тільки змушує слухача щось робити, але й діяльність узгоджується з тим, чого хоче мовець. Це можуть зробити мовці за допомогою речень, які виражають наказ, напрям, вимогу або спокусу.

З точки зору контакту мовця і слухача, мова виконує функцію втоми, Фінокк'яро назвав її міжособистісною, а Холлідей — інтерактивною.

Незважаючи на те, як класифікують функції мови вони поділяються на сім функцій наступним чином:

1) інструментальна функція — це функція мови, яка використовується для маніпулювання середовищем, що призвело до певної ситуації.

2) регулятивна функція — це використання мови, яка служить для контролю за подією, наприклад схвалення, відхилення тощо.

3) репрезентативна функція мови, яка служить для висловлення, викладу фактів тощо.

4) використання інтерактивної функції мови служить підтримці стосунків, щоб підтримувати безперебійну комунікацію, передаючи жарти, оволодіння жаргоном, ідіомами, які використовує конкретний розмовний партнер.

5) евристична функція — це функція мови, яка використовується для отримання знань з метою розпізнавання навколишнього середовища, наприклад, дитина дивується побаченому.

6) особистісна функція, а саме використання мови, яка служить для вираження почуттів, емоцій, особистості тощо.

7) Функція образного використання мови, яка служить для створення системи або бути образними ідеями.

Тоді як Гай Кук розробив класифікацію мовних функцій на дві, а саме макро- і мікрофункції. Макро-функції класифікуються на сім, як це зробив Холлідей, а саме:

1) Емотивна функція, наприклад: вираз «божевільний», «великий» тощо.

2) Директивна функція, наприклад: «Допоможіть мені будь ласка», «Застреліть його!».

3) Фатична функція — це коли мовець збирається почати розмову, наприклад: «Ти мене чуєш!».

4) Референтна функція мови полягає в передачі інформації.

5) Металінгвістична функція – це використання мови, яка зосереджується на самому коді.

6) Поетична функція – це використання мови шляхом вибору форми, яка містить суть повідомлення, наприклад, одна реклама показує, наскільки потужні молочні компанії використовують потенціал поетичної функції мови:

Чедар: "Чедар теж хоче йти до школи, мамо!"

Мама: «Так, коли виростеш, синку!»

Чедар: "Що може допоможе мені швидко вирости, мамо?"

Мама: «Пий найкраще молоко, синку!»

7) Контекстна функція — це використання мови для створення різних типів спілкування, наприклад, «Добре! Почнемо цю вправу!». При

цьому мікрофункція є комунікативними формами кожної категорії макрофункцій.

Там, де мова — це інструмент, спілкування —це досвід.

Необхідність спілкування – це витоки мови, а сама мова стає засобом спілкування. Мова консолідує людей, уможливлює їх спільну діяльність. З найбільшою повнотою це показано у сюжеті про Вавилонську вежу: люди перестали розуміти одне одного – і будівництво було припинено. Можна говорити, що мова дає можливість формувати колективне «Я». Саме завдяки цьому людина стає переважно не біологічною, а соціальною істотою.

Дотримання мовних норм, правильність мови – основна вимога мовної взаємодії. Комунікативний аспект культури мови є вищою мірою володіння мовою. Мовна майстерність, уміння правильно вибудувати мову відповідно до задуму, уміння користуватися багатством та різноманітністю мовних засобів, образність та виразність мови – все це дозволить успішно застосовувати мовні тактики та стратегії у спілкуванні. З мови можна по-різному впливати на співрозмовника. Можна відкрито формулювати свою позицію та вимагати певних дій та вчинків. Такий стиль поведінки може бути цілком благородною метою, але чи завжди призведе до бажаного результату? Потрібно тільки пам'ятати, що мова має велику кількість засобів вираження, і тільки від Вас залежить, яким Ви віддасте перевагу.

1. На прикладах у сфері повсякденної комунікації можна дійти невтішного висновку, що вибір слів і виразів певним чином впливає на співрозмовника і зумовлює те чи інше уявлення, одержуване реципієнтом.

А: Вже минула половина відпустки.

П: Ще залишилася половина відпустки.

Наведений приклад показує, що два вирази сприймаються по-різному: перше – з песимізмом, друге – з оптимізмом.

2. Вибір синонімічного вираження може свідчити про ставлення того, хто говорить до людини або події. Адресант може надіслати повідомлення за допомогою декількох різних виразів. Наприклад, вираз «Він запізнився» може бути передано м'якше і менш категорично конструкціями «Він прийшов пізно» та «Він не прийшов вчасно». Порівняйте наступні пари синонімів, що явно демонструють нейтральне або позитивне, з одного боку, і негативне, з іншого, ставлення того, що говорить до описуваного об'єкта:

Бережливий – скнара; Традиційний – старомодний;

Екстраверт – розв'язний; Обачний – боягузливий;

Прогресивний – радикальний; Інформація – пропаганда;

Ексцентричний – схиблений; Невисокий – коротун.

Ми бачимо, що той, хто говорить залежно від того, яке вибрано найменування, пропонує різне ставлення до предмета мови і підкреслює його різні аспекти та характеристики.

3. Потрібно дуже уважно ставитися до вибору мовних засобів, тому що, наприклад, доведено, що немає нічого деструктивнішого і руйнівного для психіки людини, як закріплення у свідомості негативних моделей: вони формують уявлення не про те, яким ти повинен бути, а яким ти не є. Якщо людина (батьки, начальник) постійно критикує іншу (дитину, підлеглу), формулюючи свої думки за допомогою негативних конструкцій («Ти не прибрав…», «ти не вивчив…», «ти не можеш…», «Ви не виконали… », «Ви спізнилися ...»), то у реципієнта виникають передумови формування стійкого уявлення про себе як про невдаху, необов'язкову людину.

4.Вибір граматичної форми також може бути неоднозначним. «Я оголошую Вам догану» і «Я змушений оголосити Вам догану». Тут вибір активної чи пасивної конструкції як впливає на сприйняття причинно-наслідкових відносин, а й призводить до переосмислення ситуації загалом.

5. У контексті даних міркувань можна говорити ще про такі особливості мовних конструкцій, як статичний вислів: «Леонід – нервовий юнак», «Який ти зануда», «Ви можете завжди на нас розраховувати» – подібні твердження ведуть до помилкового припущення, що люди постійні та незмінні. Більш конкретний опис ситуації дозволяє частково зменшити наслідки такого роду помилок для процесу спілкування. Наприклад, замість визначення Леоніда як нервової людини, було б вірніше визначити ситуації, в яких проявляється ця якість, наприклад: «Коли Леонід розповідає про це, він нервує». Важливо, що при цьому самій людині, що говорить, стають зрозумілішими причини труднощів у спілкуванні.

6.Спостереження та оцінки. Ще одна особливість використання мови, що часто породжує проблеми в мовному спілкуванні, пов'язана зі змішанням у висловлюванні фактів (реально спостерігаються насправді) та оцінок (висновків, до яких ми приходимо). Фрази «Він зробив орфографічну помилку» та «Він зробив абсолютну дурість» граматично побудовані однаково, проте перша фраза є фактом, а друга – нашою оцінкою. Суперечки та конфлікти часто виникають через те, що учасники свої припущення чи думки подають як факти. Замість того аби приписувати співрозмовнику якісь думки, почуття, настрої, треба постаратися виділити ті його слова або дії, які послужили основою для вашої інтерпретації. У професійній діяльності, особливо в судовій практиці, такі помилки неприпустимі: чіткому відділенню фактуальних суджень від висновків надається дуже велике значення, оскільки заміна фактів думками може мати серйозні наслідки.

У повсякденному спілкуванні неможливо, та й не потрібно, повністю відмовлятися від висновків, що не спостерігаються. Тим не менш, для успішної комунікації необхідно використовувати мову більш точно і бути більш проникливим, коли ми слухаємо інших вміти бачити різницю між фактовими твердженнями та висновками, що ґрунтуються на думці; бачити

різницю між твердженнями, в яких оцінки включаються до результатів спостережень, та висловлюваннями, в яких вони поділені. Ми переконалися, що вибір мовного засобу впливає на розуміння одержувача і викликає відповідну реакцію. Тому деякі фахівці мають підстави говорити про мову як «інструмент соціальної влади», маючи на увазі, що кожен, хто може впливати на когось, здійснює владу. Але цю владу можна використати на благо, щоб не провокувати конфліктів, а можна і зашкодити людині, з якою Ви спілкуєтеся. Якщо така дія проводиться без волі адресата, приносить адресанту односторонні переваги, тоді воно перетворюється на маніпулювання, або приховане управління.

Маніпуляції з мовою широко використовуються в нашому повсякденному житті, починаючи з реклами та закінчуючи політичною пропагандою та агітацією. Але чи за допомогою мови спілкується людина? Крім мовних (вербальних) засобів спілкування людина використовує немовні сигнали: інтонацію, темп, силу голосу; міміку, жести; пози, рухи тіла, — це невербальні засоби спілкування. Вони засвоюються носіями мови з дитинства, природно, частина їх має суто національний характер, інші ж — інтернаціональні.

Вербальні та невербальні засоби спілкування є природною знаковою системою. Існують ще й спеціально розроблені людьми знакові системи, які придумані або створені у зв'язку з життєвою необхідністю, що виникають і які служать для більш зручної передачі інформації. Так, наприклад, поява машин і швидке збільшення їх числа призвело до необхідності впорядкування авто руху на дорогах, що призвело до створення системи вуличної розмітки, використання світлових сигналів світлофора, поява знаків дорожнього руху. До штучної знакової системі можна віднести і формові знаки відмінності військовослужбовців, системи символічного запису музики, математики, фізики тощо. Подібні знакові системи прийнято називати штучними. Невербальні засоби спілкування

здебільшого лише супроводжують звучить і можуть передавати обмежені за змістом типи інформації. Усю повноту інформації, будь-які відтінки почуттів та емоцій ми можемо передати, лише використовуючи мову. Ця властивість мови називається універсальною.

Визнання мови як засобу спілкування дозволяє трактувати мову в його єдиній функції – у функції комунікації, яка є досить складним інтегрованим явищем (інтегровані всі властивості мови) у житті людського суспільства на різних етапи його розвитку.

Комунікативна функція мови була і залишається предметом дослідження у лінгвістиці протягом усієї історії її розвитку. В результаті з'явилася велика кількість інтерпретацій та обґрунтувань як аспектів єдиної функції, так і різних функцій мови у суспільстві.

Комунікативна функція мови виявляється у тому, що мова служить як засіб спілкування людей. Мова реалізується у мові, яка є зовнішнім проявом мови (вербальний засіб спілкування). Відомий мислитель, американський політик і бізнесмен Даніел Вебстер висловив з приводу значення мови в житті людини таку думку: «Заберіть у мене все, що я маю, але залиште мені промову. І скоро я знайду все, що мав». Справді, без наявності у бізнесмена промовистої мови, вміння переконувати у правоті своїх поглядів, аргументувати докази, що приводяться, чітко і доказово висловлювати свої думки він не може мати успіх ні в одному з видів діяльності у діловому світі: ні у виступі на нараді, ні при укладанні договору, ні у процесі посередницької чи рекламної діяльності. Промовистий підприємець навряд чи зможе зробити кар'єру.

У зв'язку з цим відомий американський промовець Френк Снелл звертається до нас із таким закликом: «Не допускайте того, щоб через ваші мовні недоліки співрозмовники намалювали помилкову картину ваших здібностей. Примусьте вашу промову працювати на вас».

У процесі комунікації за допомогою мови промовець висловлює свої думки, його співрозмовник розуміє виражені у вигляді мови думки.

Результатом комунікації вважатиметься реакція слухача, прийняття сказаного до відома, зміна поведінки чи уявних установок. Все це було б неможливо без мови, виникнення та існування якої пов'язане саме з бажанням людей спілкуватися, обмінюватися інформацією. Тому синонімами комунікації є поняття «спілкування», «обмін інформацією». Мова, будучи системою знаків, може передавати інформацію від людини до людини за допомогою цих знаків.

Соціальну обумовленість розвитку мови, існування зв'язку між людським суспільством та мовою вбачали ще давні вчені. Так, Аристотель писав: «З усіх живих істот лише людина обдарована промовою». При цьому Аристотель мав на увазі не просто індивіда, а громадську людину, оскільки головне завдання мови полягає в тому, щоб служити засобом спілкування між людьми.

Зміни, які відбуваються у суспільстві, його розвиток призводять до зміни умов процесу комунікації. У змінених умовах змінам піддається і сама мова, а також умови її використання у суспільстві. В якості зміни умов процесу спілкування ми можемо розглядати включення в процеси комунікації технічних пристроїв, паралельне використання з природним, а іноді й спільним, штучним мовами, різними кодами. Причому кількість штучних мов та кодів зростає з кожним роком.

Комунікативні якості мови випливають, безумовно, із значення слова «комунікація», тобто повідомлення інформації однією особою іншій чи низці осіб; спілкування. Що ж прийнято включати у це поняття в аспекті культури мови?

Відомо, що в акті спілкування беруть участь суб'єкт, або адресант (творець інформації), та адресат/адресати (що сприймають інформацію). Той, хто говорить, завжди зацікавлений, щоб адресат адекватно сприймав

його промову. Тут мало дотримуватися норм, тобто. прагнути якогось ідеалу, досконалості промови. Важливо, щоб норми були адаптовані до конкретної ситуації спілкування, іншими словами, стали відповідати вимогам комунікативної доцільності (тобто практичної корисності) при використанні мовних засобів у мові.

Фактично це означає, що кожного разу, щоб досягти ефективного спілкування, адресант, не відступаючи від норм, робить спеціальний вибір мовних засобів та здійснює їхню організацію. При цьому істотну роль відіграють такі якості мови, як точність, зрозумілість, багатство, різноманітність, а також її чистота та виразність, які прийнято називати комунікативними.

Точність – це вміння показувати, передавати щось у відповідності до дійсності, із зразком. Точність як якість мови визначається: 1) умінням чітко і ясно мислити (логічна точність); 2) знанням предмета розмови (предметна точність) та 3) знанням законів мови (понятійна точність).

Логічна точність визначається тим, наскільки правильно людина може встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у світі явищ і передавати їх за допомогою засобів мови, наприклад, неправильно: Завдяки пожежі, що спалахнула від багаття, згоріла велика ділянка лісу. Точніше сказати: Через пожежу….

Предметна точність спирається на глибоке знання властивостей і проявів предмета або явища, що промовляє, про який адресант мови збирається повідомляти. Основою предметної точності можуть лише великі знання.

Понятійна точність – це пошук потрібного мовного висловлювання, найчастіше слова. Пошук потрібного слова – болісний процес, і це неодноразово відзначали класики російської літератури.

Які причини роблять мова понятійно неточною? Назвемо найпоширеніші: вживання слів у невластивому їм значенні; не усунена

контекстом багатозначність, що породжує двозначність; змішування паронімів, омонімів.

Зрозумілість мови – це її доступність для адресата. Зрозумілість мови часто залежить від характеру слів, що використовуються. Щоб мова була зрозумілою, необхідно обмежити вживання слів, що знаходяться на периферії словникового складу мови і не мають якості комунікативної загальнозначущості (тобто слів мало відомих або тих, що рідко використовуються в мові). До них відносяться: вузькоспеціальні терміни; іншомовні слова, що не набули широкого поширення; професіоналізми, тобто слова та вирази, які використовуються людьми однієї професії. Вживаючи науковий термін, іноземне слово, діалектизм, треба бути певним, що вони зрозумілі слухачам. Інакше необхідно надавати відповідні пояснення значень використовуваних слів.

Англійський просвітитель, найбільший філософ-матеріаліст Джон Локк вважав, що той, хто вживає слова без ясного та невідомого сенсу, той вводить себе та інших в оману. А той, хто робить це навмисне, є ворогом істини та пізнання.

Багатство мови – одне із значень цього слова – володіння багатьма цінними якостями. Багатство мови свідчить про ерудицію того, хто говорить, його високий інтелект.

Чим визначається багатство мови, зокрема мови окремого індивіда? Багатство будь-якої мови залежить від багатства словника, тобто. словникового запасу. Поповнення активного та пасивного словника здійснюється, насамперед, у процесі навчання, читання художньої та науково-популярної літератури.

Чистота мови — відсутність у ній зайвих слів, слів-паразитів. Звісно, у мові названих слів немає. Словами-паразитами стають через часте, недоречне вживання, коли майже в кожній фразі того, хто говорить, чуємо означає, розумієте, так би мовити, ось, власне, бачите, так, так і ін. Так,

часто в мові використовується прислівник десь. Потрібно пам'ятати, крім того, що зайві слова психологічно діють на слухачів, вони також дратують їх.

Виразність мови — це здатність бути яскравою за своїми властивостями. Яскрава мова посилює ефективність виступу: вона викликає інтерес у слухачів, підтримує увагу до предмета розмови, впливає на розум, почуття, уяву слухачів.

Зробити промову виразною, емоційною допомагають спеціальні художні прийоми, образотворчі та виразні засоби мови, художні засоби (порівняння, метафора, метонімія, гіпербола та ін.) та фігурами (антитеза, інверсія, повтор та ін.), а також фразеологічні вирази, крилатих слів.

Однак вони не вичерпують всієї різноманітності виразних засобів рідної мови. Сюди можна також віднести прислів'я, приказки, цитати та інших.

Спілкування описується як «акт обміну ідеями, інформацією чи повідомленнями від однієї особи чи місця до іншої за допомогою слів чи знаків, які зрозумілі обом сторонам». Це важлива діяльність для будь-якої групи істот, оскільки це засіб, за допомогою якого члени групи співпрацюють разом.

Спілкування необхідне для ефективного функціонування будь-якої групи. По суті, це двостороння діяльність, що складається з семи основних елементів: відправника, повідомлення, кодування, каналу, одержувача, декодування та зворотного зв’язку.

Повідомлення кодується, а потім надсилається від однієї особи (відправника) до іншої (одержувача) через канал. Це повідомлення потім розшифровується та отримує зворотній зв’язок, якщо воно ефективно передається.

Сьогодні доступні різноманітні канали спілкування: особисте спілкування, телефонні дзвінки, електронні листи, платформи соціальних мереж, брошури, реклама, телебачення, вивіски, листівки, звіти тощо.

Зворотній зв’язок важливий, адже саме тоді процес спілкування завершується.

Процес спілкування впливає на всі сенсорні канали, оскільки він може відбуватися різними способами.

Спілкування можна класифікувати як:

1) Словесне
2) Невербальне
3) Письмове
4) Візуальне (діаграми, графіки тощо)

Нижче наведено основні відмінності між мовою та спілкуванням. Зверніть увагу на взаємозв’язок між ними, незалежно від відмінностей.

- Мова – це система комунікації, яка покладається на вербальні або невербальні коди для передачі інформації. Спілкування – це спосіб обміну повідомленнями або інформацією між двома або більше людьми, зосередженими на повідомленні.
- Мова є інструментом спілкування. Спілкування – це процес передачі повідомлень.
- Мова змінюється динамічно, оскільки можна створювати нові слова. Спілкування вважається статичним, оскільки його основні етапи залишаються незмінними.
- Основи спілкування не змінюються. Проте майже щодня до словника мови додаються нові слова.

Спілкування визначається як обмін інформаційними знаками (мова, жести, міміка, рухи тощо). Це процес обміну інформацією, і оратор припускає, що його співрозмовник не знає, чим він хоче поділитися. Це

означає, що спілкування завжди спрямоване на іншого – до слухача, це завжди взаємодія між групою або двома особами, це спільне мислення, коли один інформує, а інших інформують. Природно, що залежно від кількості суб'єктів соціальної комунікації вона може бути поодинокою, груповою або масовою. Важливо розуміти спілкування не тільки як мовця чи дію мовлення. Його не можна відокремити від діяльності слухача – слухання. Саме слухання, як процес розуміння, ми повинні сприймати як активну дію слухача.

Спілкування — це не просто дія, коли хтось надсилає, а інший обов’язково отримує. Необхідно розуміти адресну інформацію. Зрозуміло, що мова є не лише інструментом спілкування чи способом розвитку суспільства та нації, а й виразником національної культури, способом її самобутності та зв’язку. Говорячи про значення мови для національної культури та взаємного спілкування, емігранти Й. Гірнюс стверджували, що мова є найяскравішим символом етнічної індивідуальності і поряд із найважливішим чинником у відповідній спільноті злиття з нацією. У своїх позиціях автор зазначає, що мова як засіб спілкування з'єднує одну групу, а також відокремлює її від інших груп. Мова дає можливість людині підтримувати стосунки з власним народом, використовувати духовні багатства своєї нації та її словесну творчість. Зрозуміло, що, створюючи власну культуру, кожен народ використовує власний інструмент культурного самовираження — національну мову. Кожен народ розвиває мову, вдосконалює і береже її. Тому мова не може існувати ізольовано від загальної національної культури. Будучи знаряддям спілкування, мислення та вираження національної культури, мова є також результатом культурного розвитку з відмінними рисами, як називають її лінгвісти – «духом мови».

Проте мова є інструментом спілкування, який передає інформацію. Тому в залежності від її змісту та складності інформації необхідно знати, скільки разів ми маємо повторити інформацію.

Словесна мова краще передає думки, ідеї, почуття та бажання, тому що слухач бачить жести, міміку, позу. Вербальне спілкування має дві форми: діалог і монолог. Словесний діалог – це коли окрема особа або група безперервно використовують комунікативну дію. Проте слід зазначити, що мова є не лише інструментом передачі інформації, а й інструментом формування та інтерпретації думки.

Адже спілкування часто відбувається під час формування групової думки та під час обговорення та вирішення дуже складних питань. Тоді ідея формується не окремим індивідом, як вона іноді нездатна зрозуміти, а формується як діяльність цілої групи. Крім того, ми не в змозі підняти щось одним пальцем, але якщо зібрати всі пальці разом, будь-яка робота буде легше. Тому мова стає інструментом не лише для спілкування та передачі інформації, а й для формування думки та інтерпретації. У результаті можна сказати, що мова – це не лише інструмент спілкування, а й спосіб удосконалювати й розвивати ідеї.

Водночас не можна сказати про невербальне спілкування, оскільки воно передає інформацію про настрій і менталітет, культуру та інші зовнішні особливості людини. Але з іншого боку, зрозуміло, що невербальне спілкування є одним із найважливіших елементів для забезпечення ефективного спілкування. Слід підкреслити, що наука цікавиться невербальною комунікацією і є багато відповідних досліджень за кордоном.

Як уже було сказано, мова ідентифікує націю та її культуру, але сьогодні ніхто не може сказати, скільки саме мов у світі. Причина в тому, що багато мов не досліджені до кінця; деякі з них не мають власної писемності та літератури, тому іноді важко визначити, чи ми маємо справу

з самостійною мовою чи лише з діалектом якоїсь мови. Також незрозуміло, скільки племен (і їхніх мов) досі невідомі науці, оскільки воно ховається в південноамериканських джунглях, на островах та інших важкодоступних і недостатньо вивчених територіях.

На засіданні Міжнародного конгресу в Іспанії в 1970-х лінгвісти нарахували 2976 мов, хоча деякі вважають, що їх набагато більше. У Німецькій Демократичній Республіці виданий лінгвістичний посібник знайдено майже вдвічі більше – 5651. За інформацією посібника, понад 1400 мов вмирають або залишаються невизнаними.

Лише 500 з 4200 незалежних мов краще вивчені, а 1500 мов майже не вивчені. Три чверті всіх мов не мають писемності. Будучи найважливішим інструментом спілкування соціального середовища, мова є також одним з найважливіших інструментів ідентичності для будь-якої нації чи малої групи, а також джерело виживання та культурного розвитку.

Мова є одним з найважливіших і найпомітніших способів спілкування. Також мова може бути інструментом спілкування та частиною соціальної ідентифікації культури.

1. Усне спілкування може бути не тільки вербальним або невербальним засобом надання інформації, а й способом формування та розвитку колективних думок.

2. Хоча мова може ідентифікувати націю чи соціальну групу, але вона не є вирішальним фактором, що впливає на соціальну єдність та виживання ідентифікації. Бо є нації, які володіють іноземними мовами.

Через мову ми можемо показати свою точку зору, наше розуміння справи, походження нації та нашої держави, наш рівень освіти і навіть наш характер. Мова стає дзеркалом нас і як нації, і як самого себе. Щоб спілкування було добре з обома, відправник і одержувач повинні володіти власною мовою.

На думку Гориса Керафа, мова є засобом спілкування між членами спільноти у вигляді символу звуку, що виробляється органом мовлення. Можливо, є заперечення в тому, що мова не є єдиним інструментом спілкування. Вони стверджують, що дві особи або сторони спілкуються за допомогою особливих узгоджених способів, наприклад, за допомогою картин, диму, звуку барабана чи бочок тощо. Але вони також повинні визнати, що в порівнянні з мовою всі комунікаційні засоби раніше містять багато слабких аспектів.

В основному мова має певні функції, які використовуються відповідно до потреб людини, тобто як інструмент самовираження, як засіб спілкування, як інструмент організації та адаптації до соціальної інтеграції в навколишньому середовищі чи обставинах, і як інструмент соціального контролю.

Тут представлена роль мови як засобу спілкування:

1) Мова як інструмент взаємодії з іншими. Умовою для спілкування є необхідність залучення двох або більше осіб, які ведуть розмову один з одним. У цьому випадку наголошується на процесі взаємодії, щоб дозволити обмінюватися зворотним зв’язком між мовцем і його співрозмовником, і навпаки.

2) Мова відображає рівень освіти людини. Освічених згадали б краще, ніж неосвічених. Чим вища освіта людини, тим вище її мовленнєва мудрість. Виникнення цієї думки через взаємодію часто здійснюють люди, які добре освічені, під впливом середовища проживання, а також шкільного чи робочого середовища. Таким чином, освічені люди схильні взаємодіяти з середовищем, яке підтримує використання мовної якості, більше ніж ті, хто є менш освіченим.

3) Вказує на повноваження. Керівник повинен вміти говорити краще підлеглих. Це пов’язано з оволодінням мовою, якщо лідер вміє добре

говорити, то він може висловлювати свої ідеї чітко і прямо, що свідчить про авторитет лідера.

4) Як сила закону. За допомогою мови людина може ідентифікувати мову самооборони або суперника. Той, хто говорить, навіть щоб легко втекти від адресованої йому справи. Це говорить про те, що мова може бути реалізована як здатність/навичка спілкування.

5) Залучити клієнта. Мова гарної та цікавої реклами змусить споживачів зацікавитися спробувати ваш продукт. У комунікації рекламна мова входить до сфери реклами.

6) Вказує на соціальний статус людини. З мовою можна поміркувати про своє становище в суспільстві. Людей, які володіють різноманітними мовами та вміють добре спілкуватися, вважаються привілейованими в суспільстві.

Зв'язок між спілкуванням і культурою можна побачити з нашої щоденної практики спілкування або взаємодії між окремими особами та групами. На мову, яку ми використовуємо, напевно, вплинуло місце, де ми живемо, а також етнічні околиці навколо нас.

У цьому випадку культура щодо способу життя людини. Люди вчаться, думають, відчувають, вірять і шукають те, що відповідає культурі. Мова, дружба, звичаї, практичне спілкування, соціальні дії, економічна діяльність, політика та технології — все це було засновано на культурних моделях.

Комунікацію та культуру не можна розділити, оскільки культура не тільки визначає, хто з ким говорить, про що і де відбувається спілкування, але культура також допомагає визначити кодування повідомлень, значення та повідомлення, звернути увагу, інтерпретувати повідомлення.

Саме мова й певні вияви національної культури (національний костюм, деталі поведінки, етикет, жести, приналежність до тієї чи іншої

релігії, дотримання відомих обрядів, звичаїв) засвідчують належність людини до того чи іншого народу та певної культури.

Мова накопичує й закріплює в своїх одиницях (в основному в словах, у стійких сполуках і фразеологічних зворотах) історичний досвід народу — носія певної мови. Мова є своєрідним дзеркалом життя народу, адекватним відображенням його внутрішнього світу, неповторності менталітету.

Мова, як засіб вираження національної культури, вважається найважливішою її частиною, дієвим фактором самого її існування й динамічного розвитку. Вона виступає сполучною ланкою історичних поколінь народу, забезпечує наступність і єдність культурної традиції.

Збагачуючись духовно, народ збагачує передусім власну мову, дбайливо передаючи її з покоління в покоління. М. Рильський говорив, що мова — це спадщина, нагромаджена для нас десятками поколінь. А ми зобов'язані передавати її тим, хто прийде після нас, і примножити, і прикрасити цю спадщину. Не можна загубити ні крихти її, бо немає у людей другої такої животворної, дорогої і трепетної нитки, яка б зв'язувала їх з найвіддаленішим минулим і з найвіддаленішим майбутнім. Будь-який носій мови, вбираючи її з дитинства, має примножувати мовне багатство в процесі свого становлення, передавати його своїм нащадкам.

Отже, співвідношення мови та національної культури розкривають та характеризують такі твердження:

- мова — дзеркало культури, адже в мові відображено навколишній світ, національний характер, менталітет, традиції, систему цінностей;
- мова — скарбниця культури, бо вона зберігає культурні надбання в лексиці, граматиці, фразеології, закарбовує їх у фольклорі, художній та науковій літературі;

- мова — носій культури, вона ніби ретранслятор передає надбання національної культури від покоління до покоління, адже молодь разом з мовою засвоює узагальнений досвід предків;
- мова — інструмент культури. Мова формує національний характер особистості-носія мови, бо користування нею невіддільне від впровадження у свідомість молодого покоління зафіксованих в мові світобачення, менталітету, комплексу морально-етичних цінностей народу.

Отже, культура є основою спілкування. Якщо культурне різноманіття, то це також різноманітність практик спілкування.

Сутність культури. Існують різні визначення культури. Ця різниця виникає тому, що компілятори зазвичай бачать культурне визначення з точки зору різних аспектів.

Коенджаннінграт пояснює, що культурою володіють тільки люди, і вона зростає разом з розвитком людського суспільства. Для цього Коенджаннінграт використовує те, що він називає «культурною структурою», яка має два аспекти, а саме форму культури та культурний зміст. Формою культури називають або: (1) форму ідей (культурна система), яка є абстрактною, (2) поведінку (соціальні системи), які є досить конкретними, і (3) фізичні або об'єкти, які є універсальними, тобто сьомим елементом у кожному суспільстві є люди у світі. Сім елементів: (1) мова, (2) система технологій, (3) системи засобів до існування, (4) соціальна організація, (5) знання системи, (6) релігійна система, (7) мистецтво.

Існування різних теорій про взаємозв'язок мови і культури. Одні кажуть, що мова є частиною культури, але інші кажуть, що мова і культура різні, але мають дуже тісний взаємозв’язок, тому їх не можна розділити. Деякі стверджують, що мова піддається сильному впливу культури, тому все, що є в культурі, буде відображено в мові.

І навпаки, існує також вислів, що мова та культура впливають на людське мислення або на ораторів.

Одне з питань, яке цікавить лінгвістичних експертів, полягає в тому, чи існує зв'язок мови та думки мовців з іншою культурою? З варіацією мови часто пов'язують наявність різних культур. Багато в чому на цю точку зору вплинула робота антропологів, які схильні реагувати на мову як на частину культури, що визначається як соціальне знання. Думка стверджує, що мовна варіація тісно пов'язана з існуванням різних культур.

Джі стверджує, що людська мова є результатом тривалої еволюції людини. Людська мова відрізняється тим, що людські культури різні, але мова і культура як глибока схожість, тому що люди в основному однакові. У них такі ж очі, такий же мозок, та ж біологічна основа. Еволюція людини сформувала людину, що набуває й використовує певну мову.

Щоб суттєво визначити взаємозв'язок між мовою та культурою, ми повинні ігнорувати рівень слова, яким володіла мова. Питання полягає в тому, чи впливає культура на мову культурно значуще, ніж визначення того, скільки і які слова будуть мати мову?

Мова пов’язана з культурним контекстом. Інакше кажучи, мову можна розглядати як розширення культури. Відповідно до гіпотези Сепіра-Уорфа, яку часто називають теорією лінгвістичної відносності, насправді кожна мова демонструє типовий символічний світ, який зображує реальність розуму, внутрішнього досвіду та потреби користувачів думати, дивитися на навколишнє середовище та всесвіт навколо по-різному, а тому поводиться по-різному.

Гіпотеза, висунута Бенджаміном Лі Уорфом, популяризує та підтверджує думку, викладач Едвард Сепір стверджує, що (1) мова впливає на сприйняття, і (2) мова впливає на мислення. Таким чином, мова була освоєна способами мислення і дій людини.

Як ілюстрація, той факт, що ескімоси мають близько 20 слів для опису снігу, що вказує на те, що вони більш чутливі у сприйнятті реальності снігу, тому що сніг є важливим фактором у їхньому житті. Існують спеціальні слова, щоб описати сніг. У цьому випадку для них дуже важлива класифікація снігу, оскільки сніг може вплинути на життя та безпеку навіть для них. Так само в класичній арабській мові існує слово для опису 6000 верблюді, будови тіла, статі, віку, руху, стану та спорядження.

У жителів Сахари також є 200 слів для опису дат, які є основним продуктом їхнього життя, і 20 різних способів описати дюни. Це свідчило про важливість об'єктів у їхній культурі. Тим часом у мові зулу є 39 слів для вираження зеленого кольору. Кількість назв кольорів різного зеленого показує турботу про людей зулусів у природі та місцях, через які вони проходять у подорожі по прерії, особливо до того, як вони розпізнають автомобільний транспорт та національні автомагістралі. Крім цього, слово «рис» англійською можна перекласти на три слова індонезійськими різними значеннями, а саме: gabah, beras і nasi.

Використання часів в англійській мові означає, що британці дуже усвідомлюють час і підкреслюють важливість часу, як у реченнях:

a. They study English twice a week. Вони вивчають англійську двічі на тиждень.

b. She studied English last night. Вчора ввечері вона вивчала англійську.

c. We are going to study English tomorrow. Завтра ми збираємося вивчати англійську.

d. Have you studied English today? Ви сьогодні вивчали англійську?

e. I have been studying English four years. Я вивчаю англійську чотири роки.

У мові горонтало є цифри слів до першої особи, Wau і watiya, а для другої — Yio і tingoli. Слово «їжа» можна перекласти мовою горонтало на кілька слів, наприклад:

• Monga, для себе

• Miriziki and molamelo, для людей, яких ми поважаємо

• Yukul, для знайомих однолітків або підлеглих/покоївки

• Moluango, для тварин

• Maam, для маленьких дітей

Однак до певної міри гіпотеза Сепіра-Уорфа вірна, але в іншому випадку досі говорять про протилежність гіпотезі Сепіра-Уорфа про те, що культура впливає на мову.

Цей факт також доводить, що люди, діяльність яких обмежена, оскільки племена ізольовані, мають лише занадто обмежений словниковий запас. У той час як відкрите суспільство, члени спільноти займаються простором, мають дуже великий словниковий запас. В англійському словнику Вебстера зареєстровано понад 600 000 слів, тоді як у Великому індонезійському словнику не більше 60 000 слів.

Таким чином, мова є важливим інструментом для розгадки нашого соціального життя. Коли мова використовується в контексті спілкування, вона зливається з її культурою. Вважається, що існує природний зв'язок між мовою, якою розмовляє хтось із соціальної групи, та соціальною ідентичністю.

За допомогою свого акценту, лексики або шаблону мовець ідентифікує себе та ідентифікує члена групи. Крім того, завдяки цьому членству вони ілюструють силу та гордість. Тоді слова стосуються переживань людини. Тому що вони виражають факти, ідеї або знання про світ, в якому вона живе. Слова також відображають поведінку чи переконання мовців, ідеї чи щось інше. У цьому випадку можна сказати, що мова виражає реальність культури.

Проте члени соціальних груп не тільки виражають досвід, а й творять за допомогою мовного досвіду. Вони дали назву цьому досвіду за допомогою інструментів, які вони вибирають для спілкування з іншими, наприклад; написати листа або надіслати повідомлення електронною поштою, почитати газету або інтерпретувати графіки.

Індонезійці, як і деякі інші східні культури, не мають прямого вираження того, що вони відчувають. Значення фрази «Я люблю тебе» – це фраза, яку індонезійський народ не повинен знаходити та використовувати, щоб висловити свою любов. Як це дивно й грубо в індонезійській культурі.

Індонезійці, як правило, висловлюють свою любов, виявляючи щирість і глибоку увагу, і їх можна відчути увагою. Якщо підлітки Індонезії часто і так легко використовувати фразу «Я люблю тебе» означає, що вони були вирвані з свого культурного коріння.

Таким чином, через тісний зв’язок між мовою цієї культури, є експерти, яким подобаються їхні стосунки як близнюки, ці дві речі нерозривні. Або як монета; одна сторона – мова, а інша – культура.

Висновки. Мова є соціальним феноменом. Основне призначення мови у тому, щоб бути засобом спілкування людей, забезпечити спілкування між членами суспільства, виконувати функцію колективної пам'яті соціального колективу. Мова і суспільство розвиваються на основі тісного взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємовпливу, вони не можуть існувати один без одного. Мова – це основа взаєморозуміння у процесі комунікації, соціального світу та розвитку, явище духовної культури людства, найважливіший інтегратор суспільства.

Спілкування з іншими є основною потребою людини. Коли ми отримуємо здатність спілкуватися різними мовами, ми досягаємо взаємодії на глобальному рівні. Це насправді не мова проти спілкування; це мова і спілкування.

Спільна мова має вирішальне значення для таких життєво важливих функцій, як бізнес та освіта. Сьогодні ми живемо у взаємопов'язаній глобальній спільноті, де спілкування за допомогою спільної мови стає все більш можливим.

Загалом, спілкування має ширшу сферу, ніж мова, оскільки спілкування охоплює мову. Гарна аналогія стосунків між мовою та спілкуванням — це дивитися на спілкування як на автомобіль, а на мову як на дорогу. Машина спілкування може їхати іншою дорогою (іншою мовою) або навіть їхати по бездоріжжю.

Мова дозволяє нам спілкуватися різними способами, але це лише один набір інструментів у більшій схемі. Окрім мови, набір інструментів спілкування складається з таких речей, як емпатія, знання, мова тіла, вираз обличчя та інтонація.

Мова – це система символів, які використовуються людьми для передачі або вираження ідей та думок іншим. Використана мова впливає на культуру або вплине на неї, і навпаки.

Тому можна сказати, що мова і культура мають дуже тісний взаємозв'язок. За допомогою мови людини його співрозмовник зазвичай може розповісти про минуле мовця. Ось там притча говорить, що мова вказує на націю.

Список використаних джерел:

1. Ажеж К. Человек говорящий: Вклад лингвистики в гуманитарные науки / К. Ажеж. М. : Едиториал УРСС, 2003. 304 с.
2. Актуальні проблеми вивчення мови та мовлення, міжособової та міжкультурної комунікації: Міжвузівський збірник наукових праць / Академія наук вищої школи України; Харківський держ. ун-т / І.С. Шевченко (відп. ред.). Х. : Константа, 1996. 216 с.

3. Алефиренко Н. Ф. Язык, познание и культура: Когнитивносемиологическая синергетика слова : монография / Н. Ф. Алефиренко. Волгоград : Перемена, 2006. 228 с.

4. Антіпова О. П. Соціокультурний простір інформаційної ери: взаємовплив природної та штучної мов : монографія / О. П. Антіпова. Дніпропетровськ : ДДУВС, 2013. 179 с.

5. Бакулев Г. П. Массовая коммуникация: Западные теории и концепции / Г. П. Бакулев. – М.: Аспект Пресс, 2010. 360 с.

6. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С. Бацевич. К.: Академія, 2004. 343 с.

7. Бодуен де Куртене І.А. Допоміжна міжнародна мова / / Бодуен де Куртене І. А. Вибрані праці із загального мовознавства. У 2 тт. М: Вид-во АН СРСР, 1963. Т. 2;

8. Бугров В. А. Мова та символ у контексті проблем розуміння : автореф. дис. канд. філос. наук : 09.00.01 / В. А. Бугров. К., 1996. 17 с.

9. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. М.: Рус. словари. 1996.

10. Григорьев В.П. Деяких питаннях інтерлінгвістики. Питання мовознавства. 1966. № 1. С. 37–46.

11. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: «Гнозис». 2003. 234 с.

12. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт; [пер. с нем., общ. ред. Г. В. Рамишвили; послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева]. М. : Прогресс, 2000. 400 с.

13. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества / В. фон Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию. М. : Прогресс, 1984. 400 с.

14. Джі, Джеймс П. Введення в людську мову: фундаментальні поняття в лінгвістиці. Новий Джерсі: Прентіс Хол. 1993.

15. Донец П.Н. Основы общей теории межкультуриой коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики. – Харьков: Штрих, 2001. 386с.

16. Дротянко Л. Г. Філософські проблеми мовознавства : навч. посібник / Л. Г. Дротянко. Вид 2-ге, доповнене і перероблене. К. : Вид. центр КНЛУ, 2002. 161 с.

17. Квіт С. Масові комунікації / С. Квіт. – К.: Вид. дім «Києво-Могил. акад.», 2008. 206 с.

18. Мирний П. Твори : в 5 т. / Панас Мирний. К. : Вид-во АН УРСР, 1955. Т. 5. 459 с.

19. Мова і культура : науковий щорічний журнал. К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2003. Вип. 6. Т. 1. Філософія мови і культури. 344 с.

20. Петров М. К. Язык, знак, культура. М.: Наука, 1991. 327 с.

21. Потебня А.А. Эстетика и поэтика / А.А. Потебня. М.: Искусство, 1985. – 614 с.

22. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. М. : Прогресс, 1993. 656 с.

23. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр; [пер. с франц. А. Сухотина / Под общ. ред. М. Э. Рут]. Екатеринбург : Издво Урал. ун-та, 1999. 432 с.

24. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. М. : Слово/Slovo, 2000. 624 с.

25. Фаріон І. Мова як духовно-національний феномен / І. Фаріон // Урок укр. 2003. №5/6. С. 51−53.

26. Язык. Культура. Гуманитарное знание : научное исследование Г.О. Винокура и современность. М. : Научный мир, 1999. 488 с.

27. Oliynyk T.I. Raising cross-cultural awareness through English language teaching // Іноземні мови. 2008. №4. С. 29−32.

Тарасова Наталія Іванівна
к. філол. наук, доцент,
доцент кафедри світової літератури,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В.Г. Короленка;
Дедухно Алла Володимирівна
к. філол. наук,
доцент кафедри гуманітарних і соціальних дисциплін,
Полтавський державний аграрний університет;
Шубка Вікторія Володимирівна
здобувач другого (магістерського) рівня
вищої освіти (6 курс)
спеціальності «014.021 Середня освіта
(Англійська мова і література)»,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В.Г. Короленка

ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ «ПРИГОД ТОМА СОЙЄРА» МАРКА ТВЕНА

Вступ. Однією з найкращих книг для дітей є «Пригоди Тома Сойєра» Марка Твена. Справжнє ім'я – Семюель Ленгхорн Клеменс – відомий американський письменник, твори якого увійшли до скарбниці світової літератури. З моменту виходу вона зацікавила широке коло читачів, критиків, науковців у всьому світі, і до сьогодні інтерес до неї не втрачено.

Однак, не зважаючи на велику кількість наукових праць, присвячених дослідженню життя та творчості Марка Твена, творча спадщина письменника і досі залишається вивченою не в повній мірі. Хоча науковці всебічно аналізують творчість Марка Твена (М. Альошина, М. Боброва, О. Груздєва, М. Єфремова, Т. Мохова, С. Остапенко, А. Ромм, Д. П'янов, С. Скубіна, І. Струк та ін.), на сьогодні є чимало суперечливих питань, зокрема щодо визначення жанрової природи деяких творів письменника, в тому числі й «Пригод Тома Сойєра».

Серед вітчизняних і зарубіжних літературознавців немає одностайності й щодо визначення жанру як одного з базових понять теорії літератури. Попри значну кількість наукових праць, глибину та різноплановість досліджень питання смислового наповнення категорії «жанр» залишається відкритим.

Актуальність даного дослідження зумовлена інтересом до творчості Марка Твена, дискусійністю поняття «жанр» як літературознавчої категорії, а також відсутністю в сучасному літературознавстві праць, спеціально присвячених дослідженню особливостей жанру твору «Пригоди Тома Сойєра».

Мета дослідження – виявити та системно проаналізувати особливості жанру твору Марка Твена «Пригоди Тома Сойєра».

Поставлена мета реалізована в таких завданнях:

– дослідити різні аспекти інтерпретації поняття «жанр», визначити специфіку його смислового навантаження як літературознавчої категорії;

– висвітлити вивчення творчості Марка Твена в літературознавстві та критиці, окреслити сучасні підходи до її дослідження;

– виявити жанрові особливості «Пригод Тома Сойєра» Марка Твена.

Об’єкт дослідження – твір Марка Твена «Пригоди Тома Сойєра». Предмет дослідження – жанр твору Марка Твена «Пригоди Тома Сойєра».

Теоретико-методологічну основу статті становлять праці вітчизняних і зарубіжних науковців, які безпосередньо досліджували теорію жанру (М. Бахтіна, Ю. Коваліва, Н. Копистянської, Ю. Лотмана, Н. Тамарченко, А. Щербини та ін.), а також наукові розвідки літературознавців, у яких розглядається жанрова природа окремих творів Марка Твена (П. Балдіцина, М. Боброової, О. Долгушевої, О. Звєрєва, А. Ромм, А. Старцева, В. Шачкової та ін.).

Методи дослідження: у роботі використано структурний, типологічний, порівняльно-історичний, культурно-історичний,

компаративний, біографічний методи, а також системний підхід. Систематизація теоретичного матеріалу про проблеми трактування жанру як літературознавчої категорії ґрунтується на типологічному та порівняльно-історичному методах. Осмислення жанрової природи твору Марка Твена «Пригоди Тома Сойєра» та її особливостей реалізується за допомогою структурного методу та системного підходу до вивчення літературних явищ. Культурно-історичний метод застосовано при встановленні зв'язку «Пригод Тома Сойєра» з конкретно-історичною ситуацією та рівнем культури американського народу в описуваний автором період. Компаративний метод аналізу ряду творів письменника дозволив виокремити визначальні риси його індивідуального стилю. За допомогою біографічного методу визначено життєву основу «Пригод Тома Сойєра» та особливості творчої індивідуальності Марка Твена.

У роботі вперше здійснено системне дослідження жанру твору Марка Твена «Пригоди Тома Сойєра» та доведено його поліжанровість. Проведено детальний аналіз «Пригод Тома Сойєра» на тематичному, мотивному, образному, сюжетно-композиційному, жанровому, мовному рівнях.

Теоретичне значення дослідження полягає в уточненні видової та жанрової приналежності твору «Пригоди Тома Сойєра»; запропоновано власний підхід до визначення його жанру.

Узагальнений у ході дослідження теоретичний матеріал та отримані результати можуть бути використані для подальшого вивчення і глибшого аналізу творчості Марка Твена в цілому та «Пригод Тома Сойєра» зокрема. Також матеріали роботи можуть бути використані під час вивчення твору «Пригоди Тома Сойєра» у шкільному курсі зарубіжної літератури та при підготовці навчальних посібників.

Виклад основного матеріалу. *Поняття жанру і класифікація жанрів у сучасному літературознавсты.* Вивчення жанру як

літературознавчої категорії почалося досить давно. З часом виокремився розділ поетики – жанрологія (генологія), «об'єктом якого є жанрово-родова змістовність словесного мистецтва» [29, с. 204].

Перша спроба систематизувати літературні жанри належить Аристотелю. У своїй «Поетиці» давньогрецький науковець не тільки обґрунтував поділ літератури на три роди – епос, лірику та драму, а й виокремив різновиди деяких жанрів, зокрема трагедії [1]. Основні положення праці Аристотеля були розвинені теоретиком французького класицизму Н. Буало у трактаті «Поетичне мистецтво». У своїй теорії жанрів він, дещо відійшовши від традиційної ієрархії, торкається питання впливу одних жанрів на інші, зокрема роману на трагедію [10].

Проблема вивчення жанру займає важливе місце і в працях Г. Гегеля, зокрема у його «Лекціях з естетики». У жанровій теорії німецького філософа яскраво виявився принцип історизму. Саме він, на думку Г. Гегеля, дає можливість пояснити жанрову диференціацію, визначити ґенезу найбільш важливих жанрів [14].

З плином часу вивчення жанру як одного з ключових понять літературознавства, що акумулює в собі і закономірності певної доби, і здобутки митців, не втратило актуальності. У XX ст. питання теорії жанру знайшли відображення у працях М. Бахтіна, В. Жирмунського, Ц. Тодорова, Б. Томашевського та ін. При цьому думки науковців не були одностайними.

Н. Тамарченко зазначає, що в поетиці XX століття «актуалізувались плідні тенденції в жанрології, <...> було здійснено їх синтез і створена універсальна теоретична модель жанрової структури» [48, с. 365].

Велику роль у питанні визначення смислового наповнення терміну «жанр» та структури жанрів відіграли наукові праці М. Бахтіна. Учений висунув теорію «двоякої орієнтації» жанру – в тематичній дійсності та в дійсності читача, вважав, жанр є посередником між індивідуальним і

колективним, одиничним і загальним [5]. М. Бахтін, запропонувавши теоретичне обґрунтування поняття «пам'ять жанру», наголошував на тому, що «жанр завжди той самий і не той, завжди старий і новий одночасно», він «живе теперішнім, але завжди пам'ятає своє минуле, свій початок». При цьому він зазначав, що «жанр відроджується й оновлюється на кожному новому етапі розвитку літератури і в кожному окремому творі цього жанру» [6, с. 142]. Досліджуючи традиційні жанри, учений указував на їх сувору регламентацію, окреме існування, чіткі межі та використання лише «свого» матеріалу – канон жанру як «певну систему стійких і твердих жанрових ознак» [5, с. 452].

Важливу роль щодо питання жанру та жанрової системи мають дослідження Ц. Тодорова. Вказуючи на схожість у тлумаченні понять «жанр» і «тип», він зазначає, що «жанр – це тип, який набув конкретного історичного існування і посів певне місце у літературній системі певної історичної епохи» [54, с. 99-100]. Поділяючи погляди М. Бахтіна, учений пропонував розглядати жанри одночасно діахронічно й синхронічно, у їх взаємозв'язках один з одним. Ц. Тодоров уважав, що вивчення творів з точки зору жанру необхідно виявити у великому їх загалі. На його думку, щоб уникнути будь-якої неоднозначності щодо розуміння та класифікації жанрів, необхідно «постулювати існування, з одного боку, історичні жанри, з іншого – теоретичні жанри. Перші є результат спостережень над реальною літературою, другі – результат теоретичної дедукції» [53, с. 9-10].

На сучасному етапі дослідженню змісту поняття «жанр» та його структурного наповнення присвячено наукові праці Н. Бернадської, О. Галича, Н. Копистянської, Т. Кушнірової, О. Ніколенко, Н. Тамарченка та ін. Однак і в сучасному літературознавстві термін «жанр» не має однозначного тлумачення. Часто на його визначення вживають поняття «вид», «жанровий зміст», «жанрова форма», «жанрова норма», «жанровий

тип» та ін. На думку Т. Кушнірової, це спричинене тим, що «дослідники вказують на розмитість жанрово-родових категорій. <...> Нерідко в підручниках та критичних розвідках терміном «жанр» визначають рід («ліричний жанр»), вид («жанр повісті») і різновид («епічна драма») [28, с. 108]. На нашу думку, така розбіжність у тлумаченні жанру зумовлена ще й тим, що з французької мови термін «genre» перекладається і як рід, і як вид.

Як зазначає Н. Тамарченко, «рід» і «жанр» мають однакове основне значення: тип літературного твору, тому їх семантична схожість не виключає значної різниці між поняттями, що ними позначаються» [48, с. 265].

У науковій літературі існують різні підходи щодо визначення жанру, які ґрунтуються на тих чи інших жанровизначальних ознаках, до яких відносять зміст твору, спосіб відтворення подій та героїв, ставлення автора до зображуваного, характер конфліктів та пафос твору, стильову манеру та ін. Так, наприклад, «Літературознавчий словник-довідник» визначає літературний жанр як «тип літературного твору, один із головних елементів систематизації літературного матеріалу, класифікує літературні твори за типами їх поетичної структури. Категорією вищого порядку при тричленному поділі літератури є літературний рід (загальне) – епос, лірика, драма; категорією середнього порядку – літературний вид (особливе) – роман, повість новела в епосі; категорією нижчого порядку (окреме) – різновид (жанр) [16, с. 417].

За «Лексиконом загального та порівняльного літературознавства», жанр – «вид змістовної форми, яка зумовлює цілісність літературного твору, що визначається єдністю теми, композиції та мовленнєвого стилю». Автор словникової статті звертає увагу на те, що попри структурну мобільність жанру існує об’єктивна тенденція його витіснення на периферію художньої цілісності твору, у його асоціативне поле [29, с. 197].

Автори підручника з теорії літератури О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв, дотримуючись триступеневої родо-жанрової класифікації (рід – жанр – вид), визначають жанр як «історично сформований тип художнього твору, який синтезує характерні особливості змісту та форми певного виду творів, має відносно сталу композиційну будову, яка постійно розвивається та збагачується» [13, с. 251]. На думку науковців, саме у такому розумінні жанрами слід вважати роман, новелу, поему, трагедію та ін.

У «Теорії літератури» за редакцію Н. Тамарченка зазначається, що поняття «жанр» саме по собі двояке: по-перше, воно відповідає тому чи іншому різновиду творів, що склалися в історії національної літератури чи ряду літератур, і позначеному яким-небудь традиційним терміном: епопея, повість, роман та ін.; по-друге, під ним розуміють «ідеальний» тип або логічно сконструйовану модель твору, що засновані на порівнянні конкретних літературних творів і розглядаються як їхні інваріанти [48, с. 266-267].

А. Ткаченко, автор підручника «Мистецтво слова», зазначає, що у триступеневий поділ рід – вид – різновид (підвид) термін «жанр» вклинюється приблизно з 20-х років XX ст., причому застосовують його в усіх трьох позиціях. Він висловлює думку про можливість означувати у разі потреби і 4-, і 5-ступеневу градацію для поглиблення характеристик художніх творів. Послуговуючись працями С. Крижанівського, науковець наводить приклад «застосування чотириступеневого поділу в такому вигляді: 1. Рід. 2. Вид. 3. Жанр. 4. Різновид. Конкретизується це, наприклад, так: 1. Епос. 2. Роман. 3. Історичний роман. 4. Історичний роман з реальними історичними особами (один різновид); без реальних історичних осіб (другий різновид)» [52, с. 62].

Різняться й визначення жанру в окремих роботах науковців. Так, на думку І. Савенко, «жанр – це певний код, динамічний процес, що

відбувається між автором і читачем, який включає в себе особливості жанрово-стилістичної організації твору» [42, с. 9]. В. Шачкова, дотримуючись концепції жанру античної традиції, розуміє жанр як тип художньої структури, що втілює цілісний образ світу і має «пам'ять жанрів», своєрідної традиції, якій без свідомо слідує художник» [58, с. 9-10].

Як уважає Н. Бернадська, «жанр – це художнє ціле, у якому взаємодіють домінантні (більш-менш постійний набір ознак, які охоплюють різні рівні твору – від тематичного до сюжетно-композиційного та мовного) й змінні ознаки (система гнучких і рухливих варіативних елементів структури). Перші з них забезпечують кістяк будь-якого жанру, другі – його модифікацію, залежну від мислення, світовідчуття, психології окремого письменника, а також своєрідних рис – естетичних, історичних, національних – літератури певного періоду. Такий підхід зумовлює трактування жанру як естетичного явища» [7, с. 4]. Дослідниця також вказує на властивість жанру зберігати традицію та естетичний досвід попередніх епох, що сприяє створенню умов для художнього розвитку літературної творчості.

Т. Кушнірова трактує жанр як «формально-змістовну одиницю (змістоформу), що несе в собі певний жанровий зміст, в основу якого покладені чіткі критерії (тематика і проблематика твору, авторська позиція, тенденція, пафос, конфлікт твору, ейдологія, сюжетно-композиційні особливості, форма оповіді)» [28, с. 111]. Однак, на її думку, жанровий зміст може зазнавати трансформацій і модифікацій під впливом внутрішніх літературних та зовнішніх факторів.

У ґрунтовному дослідженні Н. Копистянської «Жанр, жанрова система у просторі літературознавства» визначено «чотири взаємообумовлені сфери жанру: 1) жанр як абстрактне, загальнотеоретичне поняття (роман, балада, поема), що включає в себе сукупність стійких

жанрових ознак, які стають спільними для певної групи творів протягом тривалого часу; 2) жанр як історичне поняття, яке обмежено часом і літературним простором (новела Відродження, шахрайський роман, романтична балада); 3) жанр як поняття, що враховує специфіку конкретної національної літератури (російський реалістичний роман, чеська романтична балада); 4) жанр як вияв індивідуальної творчості письменника (флоберівський роман, чеховське оповідання)» [26, с. 32-33]. На нашу думку, такий підхід дозволяє окреслити всю повноту змісту терміну «жанр», яка є особливо важливою при класифікації жанрів та виявленні жанрових різновидів.

Існують й інші визначення жанру як літературознавчої категорії. Однак ми поділяємо погляди тих науковців, які розглядають жанр у єдності змісту і форми та в аспекті триступеневого (тричленного) поділу літератури. Тому вважаємо, що термін «жанр» доцільно використовувати для позначення підвидів (різновидів), наприклад: рід – епос, вид – роман, повість, жанр – пригодницький, автобіографічний та ін. Відповідно класифікація жанрів має здійснюватися в межах кожного окремого виду.

Зважаючи на багатоманітність жанрів у сучасному літературознавстві немає їх чіткого розмежування та класифікації. Це зумовлене тим, що спроби науковців систематизувати жанри ґрунтуються на певних чинниках. Як зазначає Т. Кушнірова, «деякі теоретики розмежовують жанри за їхнім функціонуванням в історичному процесі», поділяючи їх на історичні й філософські (Е. Леммерт) чи історичні й теоретичні (Ц. Тодоров) [28, с. 109].

О. Абрамчук звертає увагу на те, що «класифікацію підвидів проводять то за змістовою ознакою (історичний роман, духовний роман, роман жахів), то за композиційною чи версифікаційною особливістю твору (сонет, рондо), то за сукупністю ознак і особливостей (мадригал, хоку)» [2, с. 2].

Проблема жанрових меж є однією з найменш досліджених. Звернемо увагу на систему класифікації жанрів, запропоновану С. Овчаренко. Дослідниця, враховуючи гносеологічну природу жанрів, розкладає їх на чотири типологічні пари, засновані на антитетичності. «Перша пара – жанри «канонічні» та «вільні». Друга пара – жанри «відкриті» та «завершені». Третя пара – «моножанри» та «поліжанри». Четверта пара – жанри «монтажні» та «монодичні» [36, с. 21].

У сучасному літературознавстві, наприклад, представлені різні класифікації романних жанрів, хоча одностайності серед науковців і в цьому питанні також немає. Так, М. Васьків уважає, що «система жанрових різновидів роману, так само, як і система жанрів, формувалася історично, і так само стійко вона утвердилася у свідомості дослідників і читачів. Ключовими для визначення належності роману до того чи іншого жанрового різновиду у кожному конкретному випадку стають різні чинники змісту чи форми твору» [12, с. 25]. Далі науковець посилається на Ю. Коваліва, зазначаючи, що той подає досить великий їх перелік, але нема гарантії, що це повний перелік жанрових різновидів роману.

Літературознавець Ю. Ковалів класифікує романи за різними чинниками:

- за тематикою (соціальні, соціально-побутові, родинно-побутові, історичні, воєнні, філософські, інтелектуальні, психологічні, сентиментальні, сатиричні, пригодницькі, детективні, документальні, автобіографічні, біографічні, жіночі, науково-фантастичні, утопічні, антиутопічні та ін.);

- за часом розгортання сюжету (історичний, сучасний, роман про майбутнє, хронологічний);

- за синтетичною структурою (роман у віршах, алегорію, памфлет, сагу, фейлетон, епістолярний, телероман та ін.);

- за типом написання (бальзаківський, тургенєвський, фолкнерівський, самчуківський).

Учений також звертає увагу на «історично складені назви роману: античний, елліністичний, рицарський, крутійський, просвітницький, готичний, романтичний, вікторіанський, натуралістичний, модерністський, авангардистський тощо». Поширеними, на його думку, є й романи із підтекстом, відкритий, фантасмагоричний, «химерний», поліфонічний, роман у новелах, роман виховання, навіть роман без героя та роман без роману тощо [30, с. 343].

Погляди Ю. Коваліва поділяє дослідниця О. Абрамчук. У статті «Сучасні українські літературні жанри» вона виокремлює такі жанрові різновиди роману: біографічний, автобіографічний, детективний, духовний, історичний, готичний, бульварний, крутійський, пригодницький, психологічний, науково-фантастичний, соціально-побутовий, роман-епопея, роман-щоденник, роман-притча та ін. [2, с. 2].

О. Галич, говорячи про сучасний український роман, поділяє його жанри за двома чинниками: за змістом – історичний, соціально-психологічний, фантастичний, воєнно-патріотичний, біографічний, мемуарний та ін.; за формою – роман у новелах, роман-хроніка, химерний роман, роман-сповідь [13, с. 267]. На думку науковця, повість, як і роман, «може мати жанрові різновиди: історична, соціально-побутова, політична, пригодницька, фантастична» [13, с. 270].

У «Літературознавчій енциклопедії» виділено такі жанри повісті за формою наративу: власне оповідна, автобіографічна, хронікальна, філософська, експериментальна, психологічна [30, с. 225].

У дисертації Т. Тищук запропоновано розмежування різновидів повісті за композицією сюжету, за матеріалом та родовими ознаками. На думку дослідниці, «сюжетно-композиційний аспект творів різних жанрів досить різноманітний у межах прикмет, які допомагають відносити твір до

того чи іншого жанру. Отже, ця різноманітність стосується вже не суті жанру твору, а його жанрових різновидів, вказує на безмежні композиційні можливості, які має сюжет того чи іншого жанру» [51, с. 20].

В. Жукова, вивчаючи жанрові модифікації української повісті 50-60-х років ХХ століття, зазначає, що «серед них за мірою глибини презентації духовного світу персонажа вирізняються лірична повість-спогад, лірико-психологічна повість, гостросюжетна повість-проблема, <...> «химерна» повість із широким використанням народнопоетичних мотивів» [22, с. 19]. А О. Будугай, досліджуючи особливості дитячої повісті цього ж хронологічного періоду, виокремлює жанр «пригодницько-шкільної повісті – епічного твору середньої жанрової форми, який посідає проміжне місце між романом та оповіданням, може мати або наскрізний динамічний сюжет з життя школярів, або змальовувати ряд послідовних пригод школярів, об'єднаних за принципом нанизування». На її думку, до типологічних ознак даного жанру слід віднести такі: «розкриття особливостей життя і навчання школярів у стінах навчального закладу, наявність одного або кількох головних героїв-школярів, які зазнають чимало пригод, взаємодіючи з однолітками, батьками, педагогами» [11].

На нашу думку, досить повною є жанрова система сучасної української прози для дітей та юнацтва, запропонована Т. Качак. На її думку, «основними аспектами, які об'єднують усі жанри літератури для дітей у систему, є наявність казкового, ігрового, пригодницького, фантастичного елементів як змістових й формальних якостей твору, жанрозначущих компонентів». Орієнтуючись на спосіб зображення художньої дійсності, вона виокремлює три групи: реалістичну, реалістично-фантастичну та фантастичну прозу. До кожної з них входять класичні жанри, синтетичні жанри та модифіковані жанрові форми. Так, наприклад, до реалістичних авторка відносить біографічну, соціально-психологічну, шкільну та детективну повість, до реалістично-

фантастичних – пригодницьку повість та повість-казку, а серед фантастичних виділяє фентезі [24, с. 233, 236].

Нам видається слушною думка Л. Овдійчук про те, що «у чистому вигляді творів конкретних жанрів немає. Зазвичай це змішування жанрів. Через розвиток жанрових форм, їх модифікацію, асиміляцію автори творять нові різновиди» [37, с. 38]. У зв'язку з цим необхідно виділити тенденцію жанрів до взаємотяжіння, взаємопроникнення – жанровий синтез. У художньому творі вона реалізується «як структурна єдність ознак різних жанрів, як поліжанризм». Вирізняють внутрішньо-родовий і міжродовий жанровий синтез, схрещення власне літературних та позалітературних жанрів, виникнення жанрових утворень на перехресті літератури й інших видів мистецтва [29, с. 203]. Результатом цього є поява в літературі таких поліжанрів, як, наприклад, кіноповість, роман-джаз, поема-симфонія, вірш-заповіт та ін.

Як вважає С. Овчаренко, поліжанри, втілюючи системний тип світобачення, зображують світ як певну систему подій та фактів, що перебувають у постійних взаємодії та взаємовпливі. «Для цього виду жанрів притаманна багатолінійність розгортання сюжетів, багатоплановість у розробці художніх мотивів, тем та образів» [36, с. 22].

Пізнання автором світу творить його особистий світообраз, унікальне наповнення якого потребує особливих форм вираження. Часто такою формою стає поліжанровий текст. Він поєднує в собі елементи двох або більше жанрів та характеризується новоутвореннями на різних рівнях твору.

Дискусійність питання літературного виду «Пригод Тома Сойєра»

У сучасному літературознавстві немає одностайної думки як щодо визначення літературного виду, так і щодо жанру, тобто виду та різновиду твору Марка Твена «Пригоди Тома Сойєра».

Більшість науковців, звертаючись у своїх дослідженнях до цього твору, класифікують його як роман (М. Альошина, М. Боброва, А. Ромм, С. Скубина, С. Остапенко та ін.). У ряді наукових розвідок автори визначають жанровий вид «Пригод Тома Сойєра» як повість (О. Звєрєв, О. Ніколенко, В. Олійник, Л. Рубан, Б. Салюк та ін.). Навіть у назвах наукових статей, присвячених різним аспектам дослідження «Пригод Тома Сойєра» поза питанням його жанру, він класифікується і як роман, і як повість [21; 31; 38; 41; 43; 45; 56; 57]. Така розбіжність може бути зумовлена наступними чинниками: по-перше, невизначеністю авторів щодо жанрово-видової класифікації літературних творів та смислового наповнення понять «вид» і «жанр»; по-друге, наявністю у творі окремих характерних рис і роману, і повісті.

Ми у дослідженні питання жанру твору Марка Твена «Пригоди Тома Сойєра» беремо за основу триступеневу родо-жанрову класифікацію (рід – вид – жанр) [16, с. 417]. Оскільки жанр є категорією нижчого порядку і класифікація жанрів здійснюється у межах кожного літературного виду, у першу чергу необхідно з’ясувати видову приналежність аналізованого твору.

Розглянемо особливості роману й повісті як літературних видів та виділимо наявність їхніх ключових ознак у «Пригодах Тома Сойєра».

Роман є літературним видом епосу. У «Літературознавчій енциклопедії» визначено роман як «великий за обсягом епічний твір, метанаратив, для якого характерне панорамне зображення дійсності, багатоплановість на фабульному та сюжетному рівнях розвитку конфліктних ліній, ускладнений хронотоп, поліфонічна, часто уповільнена розповідь, супроводжувана художнім висвітленням актуальних проблем зовнішнього та внутрішнього світу» [30, с. 342].

За «Літературознавчим словником-довідником», роман – «епічний жанровий різновид, місткий за обсягом, складний за будовою …, у якому

широко охоплені життєві події, глибоко розкривається історія формування характерів багатьох персонажів. Головними структурними елементами роману є розповідь та творений нею уявний світ у просторі й часі, населений персонажами, наповнений подіями, укладеними в сюжет…, пряма мова персонажів…, описи, авторські відступи» [30, с. 604].

Твір Марка Твена «Пригоди Тома Сойєра» достатньо великий за обсягом (хоча ця ознака досить відносна). Авторська розповідь витворює уявний світ – життя невеликого містечка Санкт-Петербург, його мешканці та історії з їхнього життя. Твір насичений діалогами [49, с. 11-12, 50-51, 185-187] та монологами [49, с. 147, 222-223]. Так, один із найяскравіших епізодів твору – другий розділ, у якому Том білить паркан – побудований саме на діалогах: *«Бен сказав:*

– Гей, старий! Змусили тебе працювати?

Том рвучко обернувся й відповів:

– А, це ти, Бене. Я й не помітив.

– Слухай, я йду купатися, саме так – йду купатися. Тобі, певне, теж хочеться? Та ні, ти ж краще попрацюєш, еге ж? інакше пішов би купатися!

Том подивився на нього й сказав:

– А що ти звеш роботою?

– А це хіба не робота?

Том оглянув паркан і недбало сказав:

– Може, й так, а може, й ні. Одне лише знаю: для Тома Сойєра це робота підходяща.

– Ну, ти ж не хочеш сказати, що тобі це подобається?

Щітка рухалася далі.

– Подобається? А чому б мені мало не подобатися? Не щодня випадає нагода білити паркани. <…>

– *Слухай, Томе, дай мені побілити трохи»* [49, с. 19-20] (тут і далі при цитуванні «Пригод Тома Сойєра» виділення окремих слів відповідають їх виділенню в авторському тексті).

Щодо монологів, то найбільш показовим є сповнений глибоких роздумів монолог Мафа Поттера у двадцять третьому розділі: *«Які ж ви добрі до мене, хлопці… Добріші, ніж будь-хто в містечку. І я цього не забуду… Не забуду. Частенько я кажу собі: «Я, бувало, лагодив хлопчакам зміїв і різну всячину, показував, де добре рибу ловити, приятелював з ними й допомагав, як міг. А тепер, коли старий Маф ускочив у халепу, всі вони забули його. Але Том не абу, і Гек не забув – вони не забули Мафа, кажу я собі. І я не забуду їх». <...> Як же приємно бачити дружні обличчя, коли ускочив у таку брудну справу, і ніхто, крім вас, не приходить до мене. Які милі, приязні обличчя! <...> Дайте потисну вам руки…»* [49, с. 177-178].

Разом з тим твір «Пригоди Тома Сойєра» досить простий за композиційною будовою, характери персонажів, у тому числі й головних – Тома та Гека – на момент розповіді вже сформовані, хоча в ході розвитку подій і зазнають певних змін.

Як зазначає О. Галич, в основі роману «лежить зображення приватного життя людини в нерозривному зв'язку з суспільним розвитком» [13, с. 264]. На нашу думку, у «Пригодах Тома Сойєра» хоча й розповідається про приватне життя головного героя, яке є невіддільним від життя суспільства, уособленого в жителях американського містечка Санкт-Петербург, однак немає масштабності зображення суспільства. Напевне, це пов'язане з тим, що, розповідаючи про життя і пригоди дітей віком10-12 років, автор і не ставив перед собою такого завдання. Натомість у повісті «розкривається людська доля, взаємини героя з навколишньою дійсністю» [13, с. 269]. І саме це якнайбільше притаманне творові Марка Твена: у центрі зображення – доля хлопчика-сироти, який виховується у звичайній американській сім'ї родичів, по-своєму протестує проти надмірної опіки

тітки, але намагається бути чемним та вихованим; по-дитячому сприймає оточуючий світ, часто бешкетує і не завжди думає про наслідки своїх вчинків, але сприймає основні закони суспільної моралі і прагне жити у відповідності з ними.

У «Лексиконі загального та порівняльного літературознавства» зазначається, що «роман – жанр епічної орієнтації з настановою на вільну і розгорнуту сюжетну оповідь про екзистенціальні конфлікти людини» [29, с. 488]. Ю. Ковалів визначає, що для роману «характерне панорамне зображення дійсності, багатоплановість на фабульному та сюжетному рівнях розвитку конфліктних ліній, ускладнений хронотоп» [30, с. 342]. На нашу думку, ці ознаки не властиві «Пригодам Тома Сойєра». У творі Марка Твена сюжетна оповідь не є настільки розгорнутою, як у класичних зразках романів, наприклад, Дж. Свіфта, В. Скотта, Ф. Достоєвського та ін. Звичайно, не можна не взяти до уваги висновок дослідниці А. Ромм про наявність у «Пригодах Тома Сойєра» трьох сюжетних ліній – «любов» Тома до Беккі, історія вбивства на кладовищі та історія пошуків скарбу [40, с. 73]. Однак вважаємо, що вони не відзначаються багатоплановістю, а будучи пов’язаними з головним героєм твору Томом Сойєром, доповнюють та увиразнюють одна одну. До того ж, як зазначає Т. Тищук, «на відміну від роману у повісті поряд з також «багатолінійним», тобто «великим» сюжетом, завжди маємо «неповний» розвиток сюжету». У повісті завжди чогось не вистачає – або одного, або кількох етапів розвитку сюжету [51, с. 17]. Так, у «Пригодах Тома Сойєра» одна з трьох сюжетних ліній – закоханість Тома у Беккі – не має логічного завершення, розв’язки, принаймні у порівнянні з двома іншими.

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок про те, що твір Марка Твена більше тяжіє до літературного виду повість, хоча розмежування повісті й роману не є чітким, особливо через схожість «за предметом… та засобами зображення, розкриттям характерів. Але повість охоплює менше

коло проблем, коротший період із життя героя» [16, с. 554]. Так, серед проблем, порушених у «Пригодах Тома Сойєра», виділимо проблеми цінностей дитинства і цінностей дорослого життя, проблеми стосунків батьків і дітей та дорослих і дітей, проблеми дружби та взаємодопомоги.

Що ж до описаних у творі подій, то вони відбуваються протягом кількох місяців, імовірно, з середини весни до середини літа, зважаючи на досить теплу погоду та наближення канікул у недільній школі: *«Настав суботній ранок, і весняний світ заяснів свіжістю й наповнився життям. <...> Цвіли акації, і аромати квітів сповнювали повітря»* [49, с. 15]; *«Тома посадили біля самого проходу – якнайдалі від розчиненого вікна та спокусливих краєвидів»* [49, с. 42]; *«Наближалися канікули. Вчитель, завжди й так суворий, тепер став іще суворішим і вимогливішим, бо хотів, щоб його учні відзначилися на іспитах»* [49, с. 163].

При цьому письменник дотримується властивого повісті рівного ритму розповіді, акцентуючи увагу на душевному стані та внутрішніх переживаннях персонажів: *«Том чесно спробував поринути в науку, але перебував у надто великому сум'ятті»* [49, с. 62]; *«Том повернувся додому зовсім пригнічений, і всю ніч його мучили жахіття. Наступні два дні він вештався коло будівлі суду. <...> Те саме коїлося і з Геком»* [49, с. 178]; *«І індіанець Джо, і скарби на якийсь час відійшли на другий план, а основне місце в думках хлопчика посіла Беккі»* [49, с. 211].

Однією з характерних ознак повісті, притаманних «Пригодам Тома Сойєра», є відкритий фінал [30, с. 225]. У заключному слові Марк Твен пише: *«Оскільки це історія хлопчика, вона має завершитися саме тут. <...> Може, колись ми вирішимо, що варто продовжити життєписи дітей, змальованих у цій книзі, й подивитися, якими вони стали чоловіками й жінками»* [49, с. 269]. Тобто письменник дає зрозуміти, що у творі описана лише частина пригод Тома і вони можуть мати продовження.

Більше того, він пише нові історії про життя Тома і Гека: «Пригоди Гекльберрі Фінна», «Том Сойєр за кордоном», «Том Сойєр – детектив».

Також відзначимо, що для повісті важливим є значення голосу автора. У «Пригодах Тома Сойєра» функція автора-розповідача надзвичайно важлива: він не тільки переповідає історії, які трапилися з головним героєм, а й коментує його вчинки, дає оцінки суспільним явищам, як, наприклад, стану освіти, ставленню простих американців до питань релігії та питань расової дискримінації. Почасти його коментарі сповнені гумору, яскраво вираженої симпатії до героїв чи співчуття до їхніх душевних страждань. Ось, наприклад, кінець десятого розділу сповнений одночасно й легкої іронії з боку автора, і щирого співчуття: після тілесного покарання за вчорашній прогул Том *«подався на своє місце, поставив лікті на парту, підпер голову руками і уп'яв у стіну закам'янілий погляд, сповнений безмежного страждання. Лікоть його упирався в щось тверде. <...> цей предмет був загорнутий у папір. Том розгорнув його. За цим почулося довге, протяжне, важке зітхання, і Томове серце розбилося на друзки. Його мідна шишечка від коминкової підставки! Остання пір'їнка надірвала спину верблюдові!»* [49, с. 91]. Або, наприклад, іронічний коментар до розмірковування хлопців про витівку й крадіжку, сповненого суперечностей: *«тягати цукерки – це лише витівка, а винести з дому грудинку, шинку чи інші цінні речі – це вже <u>крадіжка</u>, проти якої в Біблії є заповідь <...>. Тож вони кожен собі вирішили, що поки лишатимуться піратами, то не заплямують більше своєї розбійницької честі таким злочином»* [49, с. 112]. А як об'ємно виглядає авторський коментар у кінці четвертого розділу, коли Том, отримавши нечесним шляхом Біблію, осоромився на все містечко, не змігши правильно відповісти на питання судді Тетчера: *«Краще милосердно опустімо завісу над закінченням цієї сцени»* [49, с. 41].

Звернемо увагу на те, що термін «повість» не має точного аналогу в західноєвропейських мовах, зокрема в англійській, де йому можуть відповідати «story» – «історія», «short novel» – «короткий роман», «long story» – «довге оповідання» [29, с. 418]. В цьому нам убачається ще одна причина того, що деякі науковці розглядають «Пригоди Тома Сойєра» як роман.

Однак не будемо обмежуватися тільки визначенням літературного виду «Пригод Тома Сойєра», оскільки вважаємо, що даний твір має яскраво виражені жанрові ознаки, до того ж одразу декількох жанрів.

Поліжанровість твору Марка Твена «Пригоди Тома Сойєра»

При уважному прочитанні «Пригод Тома Сойєра» можна помітити, що сам Марк Твен дає певні підказки щодо визначення жару свого твору.

По-перше, вже у назві вказується на те, що мова йтиме про пригоди головного героя. Такий прийом покликаний зацікавити читача, частково відкривши тему твору, він добре відомий у літературній традиції (наприклад, «Пригоди Робінзона Крузо» Д. Дефо). По-друге, у передмові Марк Твен зазначає, що деякі з описаних пригод відбулися насправді, в тому числі з ним самим, що містить натяк на автобіографізм твору. По-третє, знову ж у передмові, йдеться про авторський задум – «розважити» та «у веселий спосіб нагадати». Таким чином, сам письменник підкреслює жанрову багатогранність твору.

Ми вслід за автором «Пригод Тома Сойєра» також уважаємо даний твір таким, у межах якого поєднуються ознаки кількох жанрів, – тобто поліжанровим. Однак, крім виділених нами трьох твенівських «підказок», вирізняємо в ньому характерні риси й деяких інших жанрів. Наша думка суголосна з думкою авторів підручника «Світова література», серед яких знаний науковець О. Ніколенко: «…однозначно визначити різновид цієї повісті неможливо. Твір можна назвати й автобіографічною, і пригодницькою, і сімейно-побутовою, і шкільною повістю. Безперечно, у

ньому переважають пригодницькі елементи, що підкреслено митцем у назві твору» [35, с. 190].

Нагадаємо, що у передмові до «Пригод Тома Сойєра» Марк Твен акцентує увагу на тому, що твір насичений пригодами. Вживаючи словосполучення «більшість пригод», він наче натякає на те, що пригод насправді дуже багато.

Важливим чинником класифікації жанрових різновидів (за Ю. Ковалівим) є тематика. Одна з головних тем, що порушуються у творі Марка Твена, – розповідь про пригоди та дружбу звичайних американських хлопчаків. У епіцентрі пригод, звичайно ж, головний герой твору – Том Сойєр, що визначено вже в самій його назві. Це дає вагому підставу віднести аналізований твір до пригодницького жанру.

Визначальною рисою пригодницького жанру є насиченість сюжету незвичайними подіями та несподіваний їх поворот [16, с. 610]. У сюжетній канві «Пригод Тома Сойєра» такі події та їхні неочікувані наслідки є очевидними:

– нічний похід на кладовище (бажання здійснити ритуал зцілення від бородавок призводить до того, що Том і Гек стають свідками вбивства) [49, с. 76-83];

– прогулянка до печери Мак-Дуґала (бажання нових відкриттів обернулося триденним блуканням Тома і Беккі підземними лабіринтами) [49, с. 231-241],

– пошуки скарбів, які, на щастя, закінчилися несподіваним збагаченням хлопців [49, с. 252-257].

До певної міри пригодами можна вважати й описані у творі ігри та розваги дітей, зокрема втечу Тома та його вірних друзів на острів Джексона, щоб розпочати піратське життя [49, с. 104-126], і навіть фарбування паркану, внаслідок чого кишені Тома наповнилися справжніми хлопчачими скарбами [49, с. 17-21]. Адже на фоні одноманітних буднів

невеличкого містечка ці події були для хлопців справді незвичайними. Як зазначає М. Боброва, «автор так тонко сплітає воєдино гру й реальність, що здається – романтика пригод народжена пристрасним бажанням дітей пережити незвичайне. Це робить твір внутрішньо цілісним і єдиним, надає реалістичному стилю романтичного забарвлення» [9, с. 237-238].

Звернемо увагу на те, що для пригодницького жанру традиційною є наявність таємниці. Головні герої твору Том і Гек також мають таємницю, і до того ж не одну.

Найпершою серйозною таємницею їхнього життя стає ім'я справжнього вбивці лікаря Робінсона. Вирішивши, що їм будь-що *«треба тримати язика за зубами»*, дають клятву, яку записують на сосновій дощечці і скріплюють кров'ю: «Гек Фінн і Том Сойєр клянуться, що триматимуть язика за зубами про цю справу, і хай вони впадуть мертві на місці, якщо колись бовкнуть про це». І вони певний час залишаються вірними тій клятві, аж поки не усвідомлюють: якщо не розказати правду, то постраждає ні в чому не винна людина – Маф Поттер.

Друга таємниця пов'язана з пошуком скарбу. Як пише Марк Твен, *«у житті кожного нормального хлопчика настає час, коли його захоплює непереможне бажання вирушити на пошуки захованих скарбів»* [49, с. 185]. З ініціативи Тома хлопці вирушають на його пошуки до «будинку з привидами» і стають свідками того, як індіанець Джо та його товариш, прагнучи заховати награбоване, натрапляють на справжній скарб. Дізнавшись, що спільники хочуть переховати його у місці, яке називають «номером другим», Том і Гек вирішують стежити за ними, а інформацію знову зберігають у таємниці, щоправда, цього разу клятви вже не пишуть.

А ще в Тома і Гека є свої дитячі, менш серйозні, однак не менш важливі у їхньому хлоп'ячому житті «таємниці»: нічний похід на кладовище, втеча на острів, щоб стати піратами, врешті дитяча закоханість Тома у Беккі.

Для багатьох пригодницьких творів характерним є наявність двох груп персонажів – так званих героїв та лиходіїв. Таку ж тенденцію можемо помітити й у «Пригодах Тома Сойєра». Умовно героями можемо вважати Тома і Гека як таких, котрі прагнуть протистояти злу. Хоча марк Твен розповідає і про справді геройський учинок Тома – його виступ у суді, бо він рятує Мафа Поттера від покарання, встановлюючи цим самим справедливість. А те, що лиходіями є індіанець Джо та його спільники, сумніві узагалі не викликає: вбивства і грабунки – справжні злочини.

У «Пригодах Тома Сойєра» легко вирізнити й ознаки автобіографічного жанру, в якому «як образ головного героя, так і його сюжет – це художня обробка фактів, пережитих автором» [16, с. 606].

По-перше, Марк Твен говорить у передмові, що описані ним пригоди «відбулися насправді: зо дві-три з них трапилися зі мною, решта – з моїми шкільними товаришами» і що образ Тома Сойєра *«поєднує в собі риси трьох моїх знайомих хлопчиків»* [49, с. 5]. Згодом дослідниками біографії письменника було встановлено, що «знайомі хлопчики» – це його шкільний товариш Уілл Боуен і дванадцятирічний хлопчина з Шоунітауна штату Іллінойс Томас Сойєр Співі, який розповів Марку Твену про свої шкільні витівки. Багато інших персонажів твору також мали своїх прототипів. Наприклад: Гек Фінн – Тома Бленкеншипа з Ганнібала; його батько та індіанець Джо – місцевих жителів того ж Ганнібала; Беккі Тетчер – Лору Гаукінс, а Суддя Тетчер – її батька; Сід – рідного брата письменника Генрі, кузина Мері – його сестру Памелу, а тітонька Поллі – їхню матір Джейн Клеменс та ін. [9, с. 228-229; 8, с. 157-158].

По-друге, достатньо познайомитися з біографією письменника, щоб упізнати у Томові юного Семюела, а в описах Сент-Пітерсберга – обриси Ганнібала, що потопає в зелені; печера Макдугала – не що інше, як підземний лабіринт печери Макдоуелла у Ганнібалі, а острів Джексона – клаптик землі посеред Міссісіпі, який місцеві хлопчаки назвали островом

Глескок [8, с. 157, 159-160]. Як зазначає О. Звєрєв, «в історії Гека і Тома – історія ранніх років самого Твена, і тут співпадають навіть подробиці» [23, с. 8-9].

Марк Твен як знаний майстер художнього слова уміло поєднав у творі широкий спектр тем, більшість із яких, до речі, є актуальним і сьогодні. Усі вони переплетені у вже згадуваному нами трилінійному сюжеті й по-своєму важливі для визначення жанру твору. Так, розкриття у «Пригодах Тома Сойєра» тем життя і побуту простого люду, стосунків у родині і в суспільстві, моральних цінностей та аморальних вчинків, навчання і виховання, дружби і кохання дозволяє віднести твір до жанру сімейно-побутової повісті.

На нашу думку, твір Марка Твена має деякі ознаки такого жанру, як шкільна повість. З-поміж названих дослідницею О. Будугай сталих компонентів даного жанру [11], виокремимо ті, що дозволяють віднести до нього «Пригоди Тома Сойєра», а саме: динамічний сюжет з життя школярів; зображення діяльності навчального закладу та учасників навчально-виховного процесу, певних моделей стосунків між ними; винесення подій за межі школи; змалювання домашнього мікроклімату та дозвілля дитини. Зауважимо, що у творі Марка Твена вони тісно переплетені між собою. Розглянемо їх більш детально.

Описуючи недільну школу, Марк Твен акцентує увагу на тому, що навчання у ній велося виключно в релігійному аспекті: власне навчання тривало з дев'ятої до пів на одинадцяту, а потім починалася церковна служба, на якій присутність учнів була обов'язковою. У школі діти зазубрювали біблійні тексти, переважно без осмислення і здебільшого, щоб отримати винагороду – *«Біблію у дешевенькій палітурці (за тих часів вона коштувала сорок центів)»*. Однак для цього треба було вивчити напам'ять дві тисячі біблійних віршів. Не без іронії над такою освітою письменник наводить місцевий переказ про хлопчика німецької сім'ї, який

«без зупинки прочитав напам'ять три тисячі віршів <...> і відтоді він став несповна розуму». Ця подія стала великим горем для шкільного начальства, яке хизувалося тим хлопчиком перед різними гостями [49, с. 34-35].

Розповідаючи про пригоди головного героя, Марк Твен яскраво зображує шкільне життя Тома та його однолітків. Воно мало чим відрізняється від життя будь-яких інших школярів: бешкети та витівки, дружба та суперечки, досягнення в навчанні та невивчені уроки й ін. Письменник констатує, що *«увесь Томів клас підібрався голова в голову – метушливий, галасливий і бешкетний. Біля дошки діти ніколи не знали уроків як слід, тож кожному підказували з усіх кутків. Але так-сяк вони відповідали й отримували нагороди»* [49, с. 59].

Щоправда ця яскравість затьмарюється тим, що учнів за різні провини і, як іронічно підкреслює письменник, «за кожну вдалу витівку» досить жорстоко карають. Як зазначає А. Ромм, «найрадикальнішим засобом переконання та виховання з точки зору місцевих педагогів є палка» [40, с. 71]. Протягом твору письменник кілька разів показує таке виховання то лінійкою, то різками. Коли Том спізнився на урок, бо «зупинився потеревенити з Гекльберрі Фінном», вчитель сказав, що *«за таке нахабство лінійки мало»* і *«вправлявся, поки у нього не втомилася рука»*, а запас різок помітно зменшився [49, с. 59]. Коли хлопець узяв на себе провину Беккі за розірвану сторінку книжки, то *«витримав найжорстокіше з покарань, що їх будь-коли застосовував містер Доббінс»*, бо він *«шмагав неабияк: хоч під його перукою й ховалася блискуча лисина на всю голову, але років він мав не так багато і м'язи його були сильні»* [49, с. 162, 163]. Однак з часом Том настільки звикає до таких педагогічних процедур, що майже перестає їх помічати.

Маючи власний досвід навчання в одній з таких недільних шкіл у Ганнібалі, Марк Твен показує, що цей підхід до виховання є провідним

принципом і офіційної, й сімейної педагогіки. Він засуджує таку систему освіти й виховання як систему не тільки фізичного, а й морального насилля над дітьми, що не веде до духовного збагачення підростаючого покоління.

Разом з тим у сюжеті «Пригод Тома Сойєра» чітко прослідковується зображення дитячого життя у позашкільний час: сприймаючи школу як джерело «нескінченних страждань», Том та його друзі втікають від реалій у своїх іграх, створюючи вільний, сповнений пригод світ, де «ніхто не штурхатиме тебе й не лаятиме». Яскравим прикладом цього є бажання хлопців стати розбійниками або піратами, яким «живеться дуже весело» і *«не треба нічого робити»*, хоча б у грі отримати жадану свободу від щоденних «треба» [49, с. 106-111].

Не можна залишити поза увагою той факт, що твір Марка Твена містить елементи літературної пародії. Існує два погляди на пародію як художній жанр: з одного боку, пародія «відтворює домінантні риси окремого жанру чи літературного напряму. Наслідуючи оригінал, вона зберігає первні, образи, стильові конструкції його художньої системи, що забезпечує впізнаваність» [29, с. 398]; з іншого боку, «імітує манеру письменника задля осміяння її як не відповідної новим мистецьким жанрам» [16, с. 398].

На часткову схожість внутрішньої структури книги «Пригоди Тома Сойєра» з «Дон Кіхотом» Сервантеса вказує А. Ромм [40, с. 64]. М. Боброва наголошує на схожості образів Тома Сойєра і Дон Кіхота: для кожного з них «непорушним законом є все, що він вичитав із книг» [9, с. 233].

Поділяючи думки науковців, наведемо кілька прикладів. Часто у розмовах із Геком Том уникає прямих відповідей на питання друга, вживаючи безапеляційне слово «треба»: *«Відлюдник мусить спати на найтвердішому місці, яке тільки можна відшукати, носити волосяницю, посипати голову попелом, стояти під дощем <...>.*

– А нащо йому носити волосяницю й сипати на голову попіл? – поцікавився Гек.

– Не знаю. Але так треба. Так роблять усі відлюдники» [49, с. 110]. Томове безапеляційне «так треба» – це іронія автора на адресу дорослих, які у переважній більшості не коментують та не аргументують своїх прохань чи рішень, а просто посилаються на загальноприйнятість того чи іншого явища, на певні норми, закони та ін. А діти,як відомо, схильні копіювати поведінку дорослих.

Том не завжди розуміє значення слів, які він черпає з книжок: *«– Це дуже зручна місцинка для оргій.*

– А що воно таке – оргії?

– Не знаю. Але розбійники завжди влаштовують оргії, тож, звісна річ, і нам доведеться» [49, с. 255]. Безумовно, ці та подібні ситуації допомагають письменнику досягти комічного ефекту в сюжеті повісті, викликаючи легку іронію та сміх.

М. Боброва також вважає, що, крім пародії на «Дон Кіхота», у «Пригодах Тома Сойєра» ще виявилася «твенівська літературна пародія на авантюрні романи про розбійників, як і гра у «піратів», втеча на «безлюдний острів», нічні клятви, скріплені кривавими підписами» [9, с. 233]. Можна припустити, що саме твори такого жанру були улюбленою літературою Тома (інакше звідки б він про все це знав), як і його ровесників у реальному житті: сповнені романтики й таємниць, вони малювали інший цікавий світ, відмінний від сірої буденності з відвідуванням недільної школи, обов'язковим виконанням різних побутових справ та ін. На наше переконання, такою пародією Марк Твен хотів підкреслити великий вплив не тільки авантюрних романів, а й літератури в цілому на формування у дитячій свідомості певних моделей поведінки та їхнього світогляду.

Цікавим, на наш погляд, є припущення М. Боброової, що «історія кохання Тома і Бекі – легка лірична пародія на стосунки двох дорослих закоханих [9, с. 234]. З цим важко не погодитись, адже Том Сойєр поводить себе, як справжній закоханий джентльмен, а їхні стосунки розвиваються у відповідності з усталеними суспільними уявленнями про взаємини між закоханими. У цій історії кохання Тома і Бекі можемо виділити такі традиційні етапи:

– закохавшись із першого погляду, Том намагається підкорити серце незнайомки: «він одразу ж почав «красуватися» як тільки міг: роздавав хлопцям стусани, смикав за волосся, робив гримаси – словом, вживав усіх засобів, які, на його думку, могли вразити дівчинку й заслужити її схвалення» [49, с. 37], пригощає Беккі персиком та створює для неї малюнок на грифельній дошці [49, с. 60-61];

– збереження таємниці зустрічей: *«Вдягни капелюшок, немовби ти збираєшся додому, а на розі пропусти всіх уперед, а потім провулком повернися назад. А я піду іншою дорогою і так само повернуся»* [49, с. 65];

– заручини і перший поцілунок, що підкреслюють і серйозність Томових намірів, і бажання хлопця надати їхнім з Беккі взаєминам певної «законності», адже *«всі так роблять»* [49, с. 66-68];

– страждання закоханого Тома: *«Вечорами ноги самі несли його до будинку судді, й він тинявся довкола нього, почуваючи себе нещасним»* [49, с. 98];

– великодушний вчинок Тома – порятунок дівчинки від різок містера Доббінса, винагородою за який були *«вдячність і любов, що сяяли в очах бідолашної Беккі»*, та її слова *«Томе, який же ти благородний!»* [49, с. 98];

– щира турбота Тома про Беккі під час їхнього перебування у печері, моральна підтримка дівчинки, усвідомлення своєї відповідальності за неї: *«Том перелякався; раптом вона помре або збожеволіє. Він сів поруч і обійняв її. <...> Том благав її зібратися з духом»* [49, с. 235]; *«Беккі, я*

радий, що ти поспала. Тепер ти відпочила, і ми знайдемо дорогу назад» [49, с. 236]; *«Він намагався розговорити Беккі. <...> Том твердив, що їх уже, вочевидь, давно кинулися шукати»* [49, с. 238]. Особливо зворушливим є епізод із весільним пирогом: Том розділив його порівну, але від своєї половини лише трохи відкусив, а пізніше, коли діти знову зголодніли, розділив свою частину навпіл [49, с. 237-239].

Попри гумор та легку авторську іронію щодо Томового кохання, увага письменника, на нашу думку, більше акцентована не на пародіюванні стосунків закоханих дорослих, а на щирості й безпосередності дитячих почуттів. З усього видно, що для Тома це не просто якась чергова гра, як, наприклад, у піратів, а справжнє почуття, яке керує його діями і вчинками.

У сучасній Марку Твену американській літературі набув популярності жанр дитячої літератури, за яким закріпилася назва «книга для недільної школи». Як зазначає А. Ромм, на момент появи «Пригод Тома Сойєра» цей жанр був одним із найхарактерніших для дитячої літератури і «являв собою концентрат святенницької моралі американського обивателя. Постачальниками творів такого роду були літературні посередності» [40, с. 66].

У книгах для недільної школи йшлося про хороших дітей, які добре вчаться, слухають старших і які обов’язково потраплять до раю, і про поганих, їхню цілковиту протилежність, які, як правило, закінчать життя на шибениці. Такі книги часто ставали об’єктом пародій.

У «Пригодах Тома Сойєра» головний герой є пародією на «поганого хлопчика». Марк Твен наділяє його усіма характерними для такого типу персонажів рисами: Том постійно бешкетує і потрапляє в різні історії, часто вдається до вигадок і обману, а найголовніше – він не любить ходити до церкви й недільної школи – *«місця, яке Том ненавидить усім серцем»* [49, с. 33]. Та це й не дивно, адже школа приносила йому одні лише

страждання – як душевні, так і фізичні. Ось як автор описує внутрішній стан хлопця: *«Прокинувшись у понеділок вранці, Том відчув себе нещасним. З ним завжди так бувало в понеділок вранці, бо з цього дня починався новий тиждень його страждань у школі. У такі моменти він навіть шкодував, що тиждень має вихідні, адже після волі повертатися в рабство ще нестерпніше»* [49, с. 49].

Однак Том «поганий хлопчик» тільки з точки зору дорослих, яким, на їхнє глибоке переконання, украй необхідно його перевиховувати, наставляти, повчати. Найбільше цим переймається Томова тітка Поллі, несучи відповідальність за долю хлопця. Та тільки засоби її впливу на нього дуже одноманітні – вони зводяться до покарання домашньою роботою та побиття. Щодо останнього, то тітка Поллі по-філософськи розмірковує: *«Слушно говорить Святе Письмо: заощадиш різку – попсуєш дитину»* [49, с. 7]. Вона карає Тома не лише за те, що він прогулює недільну школу, бігає купатися на річку та бешкетує з хлопцями, а й за те, що хлопець потайки бере цукор та залазить до комори, щоб поласувати варенням. Другою особою, яка докладає рук до того, щоб Том став «хорошим хлопчиком», є шкільний учитель містер Доббінс. У нього взагалі тільки один дієвий, на його думку, метод виховання – застосування різок. Він б’є Тома за те, що той спізнюється на урок чи прогулює заняття, що порвав листок у книжці, що ганяє кліща по парті та ін., чим викликає ще більшу ненависть хлопця до себе й до школи.

Репутація «поганого хлопчика» настільки закріпилася за Томом, що навіть після його виступу в суді, коли про його вчинок написала місцева газета, *«були люди, що запевняли: він неодмінно стане президентом, якщо його до того часу не повісять»* [49, с. 183].

Проте сам автор симпатизує своєму героєві, показує його хороші риси: попри непосидючість, хитрість, небажання слухати настанови дорослих Том щирий, по-дитячому наївний, товариський, любить читати

(хай і не Біблію, як цього вимагають школа і суспільна думка), добрий, сміливий, має почуття гідності й уже сформовані моральні принципи. Ці ж риси головного героя викликають симпатію й у численних читачів твору Марка Твена.

Примітно, що після появи «Пригод Тома Сойєра» в американській літературі «погані хлопчики» дедалі частіше ставали схожими на Тома, втрачаючи суспільне клеймо злодіїв та волоцюг, і навпаки, набуваючи рис жвавих безпосередніх дітлахів.

Великий сатирик і гуморист Марк Твен з добрим гумором та легкою іронією зображує не тільки Тома, а й Гека, симпатизуючи їм, та не жаліє іронії й сарказму, показуючи сутність деяких дорослих, як, наприклад, директора недільної школи містера Волтерса та учителя цієї ж школи містера Доббінса.

Містер Волтерс, «непоказний чоловічок років тридцяти п’яти», в оцінці автора – людина, яка має двояку натуру: *«він так шанував священні речі й місця, так відмежовував їх від мирських діянь, що у недільній школі його голос мимоволі набував особливих інтонацій, цілковито відсутніх у будні»* [49, с. 36]. Він штучно створював імідж своєї школи, а не дбав про якість навчання у ній. І ще більше турбувався про особистий імідж. Марк Твен влучно визначає одну з ключових рис директора: коли у школі були гості, «містер Волтерс «красувався» на свій лад, метушився й усіляко проявляв активність». Із сарказмом письменник пише й про те, чого саме бракує директорові у цей момент для відчуття цілковитого щастя: *«От якби можна було видати комусь Біблію і похватися диво-дитиною!»* [49, с. 39].

Містер Доббінс – живе втілення пуританського виховання та деспотичної натури: *«Він, здавалося, зловтішався, караючи школярів за найменшу провину». Марк Твен наголошує на тому, що таке ставлення з боку дорослих викликає у дітей ще більший спротив і бажання*

протистояти їм: діти «днями терпіли біль і страх, а вечорами виношували плани помсти. <...> Нарешті вони змовилися й придумали план, що обіцяв їм блискучу перемогу» [49, с. 163]. У сцені шкільного іспиту письменник з іронією показує і те, як помпезно виглядає містер Доббінс, сидячи у кріслі, мов на троні, і те, як він, подібно директору, «красується» перед поважним зібранням і учнями. Можливо, й дитяча помста стає ще більш образливою для нього і сприймається ще більш схвально учнями, бо руйнує так дбайливо створюваний містером Доббінсом образ «ідеального» наставника.

Ці та ряд інших епізодів, розглянуті нами у цьому розділі, ілюструють використання автором різних засобів комічного – від легкого гумору до їдкого сарказму – та вказують на наявність у «Пригодах Тома Сойєра» ознак гумористично-сатиричного жанру.

Висновки. Аналіз теоретичних праць з питань жанру показав, що, незважаючи на велику кількість наукових досліджень та їх широкі хронологічні межі, смислове наповнення категорії «жанр» залишається дискусійним. Як поняття теорії літератури жанр не має однозначного тлумачення. Це пов'язано з різними науковими підходами щодо його визначення, які ґрунтуються на певних жанровизначальних ознаках (зміст твору, спосіб відтворення подій та героїв, ставлення автора до зображуваного, характер конфліктів та пафос твору, стильова манера та ін.). Ми дотримуємося класичного визначення жанру і, поділяючи погляди сучасного науковця Т. Кушірової, розуміємо жанр як формально-змістовну одиницю, що несе в собі певний жанровий зміст, в основу якого покладені чіткі критерії.

Беручи до уваги тричленний поділ літератури, робимо висновок про те, що класифікація жанрів здійснюється в межах кожного окремого жанрового виду, тому, на нашу думку, терміном «жанр» доцільно позначати підвиди – жанрові різновиди, як, наприклад, підвиди роману та

повісті: пригодницький, соціальний, автобіографічний, психологічний та ін.

Жанр як літературне явище не є чимось застиглим, він постійно змінюється, кожна епоха наповнює його своїм змістом. У процесі історичного розвитку майже кожен літературний вид варіював у різновиди або жанри. Взаємодія жанрів веде до появи нових жанрових форм, як, наприклад, кіноповість, кіноновела та ін. Вони називаються поліжанрами і відзначаються багатолінійністю сюжетів та багатоплановістю тематики й проблематики.

Разом із тим ми дійшли висновку, що незважаючи на велику кількість наукових і критичних праць, присвячених Марку Твену, та досягнуті успіхи в дослідженні його творчої спадщини, не всі аспекти творчості письменника розкриті в повній мірі. Можемо констатувати, що в сучасному літературному просторі питання жанрової системи художньої спадщини Марка Твена та жанрової приналежності окремих його творів, в тому числі «Пригод Тома Сойєра», залишається відкритим.

З-поміж великої кількості наукових досліджень творчості Марка Твена ми розглянули лише ті, що, на нашу думку, засвідчують нові перспективні напрямки опанування художньої спадщини письменника та є дотичними до обраної нами теми.

Аналіз наукових праць, присвячених дослідженню твору Марка Твена «Пригоди Тома Сойєра» показав, що дискусійність питання жанрово-видової приналежності твору зумовлена невизначеністю дослідників щодо смислового наповнення понять «вид» і «жанр» та наявністю в ньому ознак різних видів та жанрів. Наш підхід до вирішення даного питання ґрунрується на триступеневому родо-жанровому поділі літератури, тому першочерговим є встановлення літературного виду «Пригод Тома Сойєра», а в межах окресленого виду – його різновиду, власне жанру.

«Пригоди Тома Сойєра» мають ряд ознак, характерних для роману як виду епосу. З-поміж них виокремимо достатньо великий обсяг твору, епічність авторської розповіді, насиченість діалогами та монологами. Однак сюжетна оповідь не настільки розгорнута, як у класичних зразках романів, хоча й має три сюжетні лінії. При цьому твір досить простий за композиційною будовою, а характери персонажів на момент розповіді вже майже сформовані. Хоча у «Пригодах Тома Сойєра» і розповідається про приватне життя головного героя у нерозривному зв'язку з життям суспільства, однак немає масштабності його зображення.

Серед ознак повісті як виду епосу, властивих твору Марка Твена, виділимо наступні: у центрі зображення – доля американського хлопчика-сироти, який перебуває у тісних взаєминах з багатьма персонажами твору; три сюжетних лінії, пов'язаних із головним героєм твору Томом Сойєром, доповнюють та увиразнюють одна одну, але одна з них – закоханість Тома у Беккі – не має логічного завершення; події відбуваються за досить короткий проміжок часу, імовірно, з середини весни до середини літа; рівний ритм розповіді з акцентами на душевному стані та внутрішніх переживаннях персонажів; відкритий фінал, що підкреслений автором у заключному слові; значення голосу автора, який не тільки переповідає історії з життя Тома, а й робить коментарі та дає оцінки суспільним явищам.

З усього видно, що твір Марка Твена більше тяжіє до літературного виду повісті, хоча розмежування повісті й роману не є чітким. До того ж у західноєвропейських мовах повісті можуть відповідати три поняття – «story», «short novel», «long story», що може бути ще однією причиною неоднозначності визначення літературного виду твору Марка Твена.

Визначаючи жанр «Пригод Тома Сойєра», спираємось на виділені нами три авторських «підказки» щодо пригодницького, автобіографічного та гумористичного характеру твору й виділяємо характерні риси цих та

інших жанрів на тематичному, сюжетно-композиційному, мотивно-образному рівнях.

В цілому у «Пригодах Тома Сойєра» можна виокремити ознаки таких жанрів: 1) пригодницького – пригодницька тематика, насиченість сюжету незвичайними подіями та несподіваний їх поворот; наявність таємниці та двох груп персонажів – героїв і лиходіїв; 2) автобіографічного – конкретні факти біографії письменника, наявність у більшості персонажів реальних прототипів; 3) сімейно-побутового – автор торкається тем життя і побуту простого люду, стосунків у родині і в суспільстві, моральних цінностей та аморальних вчинків, навчання і виховання, дружби і кохання; 4) шкільної повісті – динамізм сюжету з життя школярів; зображення діяльності навчального закладу та учасників навчально-виховного процесу, дитячого життя у позашкільний час; 5) літературної пародії – схожість внутрішньої структури твору з «Дон Кіхотом» Сервантеса та головних героїв цих творів щодо їх життя за законами книг, а також пародії на авантюрні романи про розбійників через дитячу гру, на книги для недільної школи через образ «поганого хлопчика» Тома та на стосунки закоханих дорослих через закоханість Тома у Беккі; 6) гумористично-сатиричного – Марк Твен розглядає життєві реалії виключно крізь призму сміху, використовуючи різні засоби комічного – від легкої іронії до сарказму.

Очевидною є кількісна та якісна перевага у творі Марка Твена видових ознак повісті та жанротвірних чинників пригодницького і гумористично-сатиричного жанрів. Це дає нам підстави класифікувати «Пригоди Тома Сойєра» як прогодницько-гумористичну повість та визнати його твором, у межах якого поєднуються ознаки кількох жанрів, – тобто поліжанровим.

Список використаних джерел:

1. Альошина М. Д. Відтворення ідіостилю Марка Твена в українських перекладах у зіставленні з російськими та польськими (на матеріалі

романів «Пригоди Тома Сойєра» та «Пригоди Гекльберрі Фінна») : *автореф. дис. ...* канд. філол. наук : 10.02.16. Херсон, 2015. 21 с.

2. Абрамчук О. В. Сучасні українські літературні жанри. *Матеріали XLV Науково-технічної конференції ВНТУ*. Вінниця, 2016. URL: http://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2016/paper/view/108.

3. Арістотель. Поетика. Харків : ФОЛІО, 2018. 160 с.

4. Балдицын П. В. Система жанров в творчестве Марка Твена и американская литературная традиция : *дис. ... д-ра филол. наук :* 10.01.03. Москва, 2004. 292 с. URL: http://cheloveknauka.com/v/126740/d?#?page=1

5. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. Москва : Худож. лит., 1975. 500 с.

6. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1963. 320 с.

7. Бернадська Н. Теорія роману як жанру в українському літературознавстві : *автореф. дис*. … д-ра філол. наук : 10.01.06. Київ, 2005. 26 с.

8. Білоусов Р. Прототипи літературних героїв. *Всесвіт.* 1971. № 2. С. 156–160.

9. Боброва М. Марк Твен: Очерк творчества. Москва : Гос. изд-во худ. лит., 1962. 504 с.

10. Буало Никола. Поэтическое искусство. URL: https://royallib.com/read/bualodepreo_nikola/poeticheskoe_iskusstvo.html#0 (дата звернення 10.08.2021)

11. Будугай О. Пригодницько-шкільна повість 1960-1980-х років як діалог пригодницької прози для дітей і педагогіки. *Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди":* наук.-теорет. зб. URL: http://old.zounb.zp.ua/node/1389

12. Васьків М. С. Морфологія роману, його жанрові різновиди. Проблема класифікації. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*. 2010. Вип. 23. С. 23–27.

13. Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури : підручник. Київ : Либідь, 2001. 488 с.

14. Гегель Г. В. Лекции по эстетике. Москва : Эксмо, 2018. 224 с.

15. Гиленсон Б. А. Марк Твен: Судьба «короля смеха». Москва : ИНФРА-М, 2020. 248 с.

16. Гром'як Р. Т. Літературознавчий словник-довідник. Київ : Академія, 2006. 752 с.

17. Груздева Е. А. Эволюция образа простака в творчестве Марка Твена в контексте просветительской традиции : *автореф. дис.* … канд. филол. наук : 10.01.03. Казань, 2013. 22 с.

18. Долгушева О. В. Типологія комічного в художній прозі І. С. Нечуя-Левицького і Марка Твена : *автореф. дис.* … канд. філолог. наук : 10.01.05. Київ, 2002. 19 с.

19. Єфремова М. Відтворення стилістики роману Марка Твена «Пригоди Тома Сойєра» в українських перекладах: історичні та кроскультурні аспекти. *Актуальні проблеми іноземної філології: Лінгвістика та літературознавство* : міжвуз. зб. наук. ст. Бердянськ, 2012. Вип. 7, ч. 2. С. 135–147.

20. Жирмунский В. М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика: Избранные труды. М. : Наука, 1977. 423 с.

21. Жлуктенко Н. Художній світ роману Марка Твена «Пригоди Гекльберрі Фінна». *Вікно в світ.* 1999. № 4. С. 129–137.

22. Жукова В. Жанрові модифікації української повісті 1950–1960-х років : *автореф. дис.* … канд. філол. наук : 10.01.01. Київ, 2011. 20 с.

23. Зверев А. Марк Твен с великой Миссисипи. *Марк Твен. Приключения Тома Сойера. Приключения Гекльберри Финна.* Москва : Росмэн, 1998. С. 5–20.

24. Качак Т. Б. Особливості жанрової системи сучасної української прози для дітей та юнацтва. *Прикарпатський вісник НТШ. Слово.* 2018. № 4 (40), 3 (47) С. 229–240.

25. Ковалів Ю. Жанрово-стильові модифікації в українській літературі. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2012. 191 с.

26. Копистянська Н. Х. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства. Львів : Паїс, 2005. 367 с.

27. Кушнірова Т. В. Жанр як структурована категорія сучасного літературознавства. *Наукові записки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія: Літературознавство.* Харків : Нове слово, 2010. Вип. 1 (61), ч. 2. С. 168–175.

28. Кушнірова Т. Інтерпретація категорії «жанр» у сучасному літературознавстві. *Рідний край :* альманах Полтавського держ. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. Полтава, 2009. Вип. 1 (21). С. 108–111.

29. Лексикон загального та порівняльного літературознавства. Чернівці : Золоті литаври, 2001. 636 с.

30. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / автор-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : Академія, 2007. Т. 2. 624 с.

31. Лозан С. Місце роману Марка Твена «Пригоди Тома Сойєра» в американській літературі про дітей. *Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі :* тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2014. Вип. 18. С. 205–209.

32. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. Москва : Искусство, 1970. 384с.

33. Марк Твен – письменник – гуманіст. URL: http://www.tsatu.edu.ua/biblioteka/mark-tven-pysmennyk-humanist/ (дата звернення 21.05.2021)

34. Мохова Т. Ю. Марк Твен – журналист: взаимодействие факта и вымысла : *дис. ... канд. филол. наук* : 10.01.10. Москва, 2016. 205 с.

35. Ніколенко О. М., Конєва Т. М., Орлова О. В. та ін. Світова література : підручник для 5 класу загальноосвітніх навч. закладів. Київ : Грамота, 2013. 296 с.

36. Овчаренко С. В. Проблема жанру в класичній і некласичній естетиці : *автореф. дис.* … д-ра філос. наук : 09.00.08. Київ, 1999. 36 с.

37. Овдійчук Л. Жанри та стильові особливості сучасної прози для дітей. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2015. № 1. С. 35-38.

38. Остапенко С. Практичні засади варіативності та труднощів перекладу фразеологічних одиниць (за романом Марка Твена «Пригоди Тома Сойєра»). *Записки з романо-германської філології*. Одеса, 2013. Вип. 1 (30). С. 153–160.

39. Пьянов Д. В. Своеобразие исторической проблематики в творчестве Марка Твена : *автореф. дис.* … канд. филол. наук : 10.01.03. Москва, 2003. 25 с.

40. Ромм А. С. Марк Твен. Москва : Наука, 1977. 192 с.

41. Рубан Л. М. Компаративний аналіз засобів вираження комічного в повісті Марка Твена «Пригоди Тома Сойєра». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Філологічна*. 2014. Вип. 6. С. 166–169.

42. Савенко І. Жанрово-стильові особливості біографічного роману-пошуку : *автореф. дис.* … канд. філол. наук : 10.01.06. Тернопіль, 2006. 20 с.

43. Салюк Б. Образ дитини-бешкетника крізь призму етноімагології (на матеріалі повісті М. Твена «Пригоди Тома Сойєра» та трилогії Вс. Нестайка «Тореадори з Васюківки»). *Волинь філологічна: текст і контекст* : зб. наук. пр. Луцьк, 2011. Вип. 11. С. 222–227.

44. Скубина С. В. Образные художественные средства в романе Марка Твена «Приключения Тома Сойера» (в подлиннике и переводах) : *автореф. дис.* … канд. филол. наук : 10.02.19. Краснодар, 2008. 22 с.

45. Солодовнікова М. Відтворення стилістичних особливостей роману Марка Твена «Пригоди Тома Сойєра» в українських перекладах: квантитативний аспект. *Перспективи розвитку філологічних наук* : матеріали III між нар. наук.-практ. конф., (Хмельницький, 24-25 берез. 2017 р.). Херсон : ВД «Гельветика», 2017. С. 99–103.

46. Струк І. В. Відтворення мовних аномалій у художньому перекладі (на матеріалі мовлення персонажів романів Марка Твена та їх перекладів) : *дис. … канд. філол. наук* : 10.02.16. Київ, 2016. 243 с.

47. Старцев А. И. Марк Твен и Америка. Москва : Советский писатель, 1963. 328 с.

48. Тамарченко Н. Д. Методологические проблемы теории жанра и рода в поэтике XX века. *Теория литературы. Роды и жанры*. Москва :ИМЛИ РАН, 2003. С. 81–98.

49. Твен Марк. Пригоди Тома Сойєра : повість / пер. з англ. Ю. Корецького та О. Ломакіної. Київ : Знання, 2019. 271 с.

50. Теория литературы : учеб. пособ. для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений : в 2 т. / под ред. Н. Д. Тамарченко. Москва : Академия, 2004. Т. 1. 512 с.

51. Тищук Т. М. Повість як жанр: головні принципи та композиційні можливості / на матеріалі української та російської прози XIX – початку XX століття : *автореф. дис.* … канд. філолог. наук : 10.01.06. Дніпропетровськ, 1999. 22 с.

52. Ткаченко А. О. Мистецтво слова: Вступ до літературознавства : підручник для студентів гуманітарних спец. вищих навч. закладів. 2-е вид., випр. і доповн. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2003. 448 с.

53. Тодоров Ц. Введение в фантастическую литературу / пер. с франц. Б. Нарумова. М., 1997. с. М. : Дом интеллектуальной *книги*, 1999. 144 *с*.

54. Тодоров Ц. Поэтика. *Структурализм: «за» и «против»* : Сб. статей. Москва : Прогресс, 1975. С. 37-113.

55. Томашевский Б. В. Теория литературы. Поэтика. Москва : Аспект Пресс, 2003. 335 с.

56. Федчак Л. Чому ми читаємо цей роман. *Зарубіжна література в школах України.* 2015. № 11. С. 48–53.

57. Хабарова О. Світ дорослих і світ дітей у повісті Марка Твена «Пригоди Тома Сойєра». *Педагогічна думка*. 2014. № 4. С. 46–47.

58. Шачкова В. А. Жанр путешествия в творчестве Марка Твена конца 60–70-х годов XIX века : *автореф. дис.* … канд. филол. наук : 10.01.03. Нижний Новгород, 2008. 22 с.

59. Щербина А. О. Жанри сатири і гумору. К. : Дніпро, 1977. 136 с.

Тупиця Олександр Юрійович
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри української, іноземних мов та перекладу
Вищий навчальний заклад Укоопспілки
«Полтавський університет економіки і торгівлі»

«ПРАКТИЧНИЙ КУРС ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ПЕРЕКЛАДУ (НІМЕЦЬКА)» ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ФІЛОЛОГІЯ»

Сьогодення визначає необхідність володіння кількома іноземними мовами, саме тому спеціальність «Філологія (переклад)» є популярною серед здобувачів вищої освіти в Україні. Освітні програми різних університетів мають свої специфічні риси, спрямованості на переклади в галузях, спеціалізації на другій, третій іноземних мовах та ін. Студенти, починаючи навчання на цій спеціальності, вже мають знання з англійської мови, які поглиблюють, вивчаючи різноманітні теоретичні й практичні дисципліни, а другу іноземну мову «обирають» в університеті. Переважно друга мова – німецька, яку більшість студентів не вивчали.

«Практичний курс другої іноземної мови і перекладу (німецька)» є складовою частиною підготовки майбутніх фахівців, що спеціалізуються у сфері усного та письмового перекладу. Враховуючи сучасні практичні потреби вивчення іноземних мов в умовах розширення ділових контактів із зарубіжними партнерами та відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти, зміст навчальної дисципліни спрямовано на забезпечення особистісного інтелектуального розвитку майбутніх спеціалістів, сформованість на відповідному рівні та удосконалення комунікативних мовленнєвих компетенцій, а саме: лінгвістичних,

соціолінгвістичних та прагматичних, які необхідні для спілкування у сучасному світовому середовищі.

Курс побудований на принципах інтерактивної взаємодії студентів із викладачем. Такий підхід до процесу навчання сприяє розвитку самостійності студента, його творчій активності та відповідальності за результати навчання. Студент повинен оволодіти: термінологію за побутовою та професійною тематикою для оперуванням нею в різних видах мовленнєвої діяльності; опанувати граматичний матеріал, необхідний для функціонування вмінь розуміти думки інших людей та висловлювати свої власні як в усній, так і в письмовій формі; знати відомості про побут, культуру, цінності, економіку та традиції німецькомовних країн.

Вивчення другої іноземної мови відбувається як практичний курс, який спрямовано на оволодіння практичною фонетикою, практикою усного та писемного мовлення, практичною граматикою, на розвиток умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності за допомогою методів та прийомів, орієнтованих на засвоєння різних аспектів мовленнєвої компетенції. Тобто, практичний курс другої іноземної мови та перекладу має комплексний характер. Важливе значення для оволодіння другою мовою має врахування лінгвістичного досвіду студентів у англійській та рідній мовах. Необхідним є комплексне вивчення німецької мови: в усіх своїх аспектах мова вивчається паралельно з розвитком мовленнєвих умінь і навичок у процесі спілкування. Практичний курс навчання німецької мови має всеохоплюючий характер: фонетичний, лексичний, граматичний рівні другої мови висвітлюються і викладаються в нерозривному зв’язку. Впродовж усіх етапів навчання німецької мови велика увага приділяється оволодінню студентами методикою самоосвіти.

Постає важлива проблема, як швидко «занурити» майбутніх філологів-перекладачів у другу іноземну мову, водночас «не випустити»

тих, хто вивчав уже німецьку мову до вступу в університет. Ми починаємо із «занурення» у фонетику.

Фонетична компетентність на початковому етапі вивчання іноземної мови є предметом дослідження у працях багатьох сучасних учених: В. М. Гутник вивчає особливості формування фонетичної усвідомленості у майбутніх учителів у комунікативному вступному корекційному курсі з німецької мови (Гутник, 2016); О. А. Чухно досліджує зміст професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови при вивченні німецької (Чухно, 2019); Т. В. Мельник описує процеси формування фонетичної компетенції студентів на заняттях із іноземної мови (Мельник, 2020). Особливості навчання німецької мови як другої іноземної на базі англійської студентів-економістів описує Л. С. Дзевицька (Дзевицька, 2017); викладання другої іноземної мови студентам військових та правоохоронних спеціальностей розглядає Л. В. Цвяк (Цвяк, 2011); вивчення другої іноземної мови в умовах дистанційного навчання досліджує С. С. Попадюк (Попадюк, 2020); сучасні тенденції навчання другої іноземної мови в немовних закладах вищої освіти розробляють О. В. Бєлякова, Л. П. Лещенко, І. М. Машкова (Машкова, 2020); специфіку навчання другої іноземної мови студентів спеціальностей «Готельно-ресторанна справа» та «Туризм» вивчає С. С. Чорна (Чорна, 2016). Розвиток фонетичної компетентності студентів-філологів під час вивчення другої іноземної мови у різних аспектах розглянута в працях багатьох дослідників. Водночас, визначену нами проблему доречно розглядати не лише в теоретичному, а й практичному плані. Поза увагою вчених залишається формування фонетичної компетентності в діяльнісному аспекті, її взаємозв'язки з лексичною та граматичною компетентностями студентів-філологів.

Об'єктом нашого дослідження є процес навчання німецької мови бакалаврів спеціальності 035 Філологія за освітньою програмою 035.041

«Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська» на початковому етапі. Ми поставили собі за мету розглянути можливі шляхи інтенсифікації вивчення другої іноземної (німецької) мови на початковому етапі. У першу чергу потребує вирішення проблема фонетичної компетенції, а саме: оволодіння уміннями й навичками німецької вимови з паралельним інтенсивним набуванням лексичних і граматичних навичок. Формування лексичних і граматичних навичок залишається також актуальною проблемою, особливо на початковому етапі оволодіння другою іноземною мовою.

«Практичний курс другої іноземної мови і перекладу (німецька)» викладається протягом усіх чотирьох років навчання бакалаврів спеціальності 035 Філологія за освітньою програмою 035.041 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська». У силабусі навчальної дисципліни зазначено, що мета і завдання курсу досягаються впродовж повного курсу вивчення німецької мови, що складається з трьох етапів – початкового, базового і спеціалізованого. Основна мета викладання дисципліни – забезпечити практичне володіння німецькою мовою як засобом усного і письмового спілкування у професійній діяльності, практичне володіння різними видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо) та використання їх у різних сферах спілкування з метою досягнення певних прагматичних цілей, а також здійснювати адекватний (усний та письмовий) переклад з німецької мови українською та навпаки текстів, що належать до різних функціональних стилів.

Граматика вивчається за підручниками. Орієнтовний зміст такий:

Syntax

Die verschiedenen Arten von Sätzen. Der einfache Satz. Der komplexe Satz. Form der Nebensätze. Syntaktische Funktionen der Nebensätze. Die Stellung des Verbs im Satz.

Das Verb

Grammatische Funktionen des Verbs. Einfache und komplexe Verben. Die Konjugation der Verben. Indikativ- und Imperativformen; Infinitiv und Partizipien. Die regelmäßigen ('schwachen') Verben. Die unregelmäßigen Verben. Haben, sein und werden. Die unregelmäßigen 'schwachen' Verben. Die unregelmäßigen 'starken' Verben. Trennbare und untrennbare Verben. Tempus. Ausdruck der Zeit in der Sprache. Der Gebrauch der Tempusformen. Präsens. Perfekt. Haben oder sein in Perfekt und Plusquamperfekt. Präteritum. Plusquamperfekt. Futur. Tempuskongruenz. Modalität. Der Gebrauch des Konjunktivs. Konjunktiv I außerhalb der indirekten Rede. Konjunktiv II außerhalb der indirekten Rede. Konjunktiv I und II in der indirekten Rede. Konjunktiv II oder würde + Infinitiv. Modalverben, Modalitätsverben, modaler Infinitiv. Modalverben. Eigenschaften der Modalverben. Gebrauch der Modalverben. Modalitätsverben. Der modale Infinitiv. Das Passiv. Aktiv und Passiv. Vorgangs- und Zustandspassiv. Die Bildung von Passivsätzen. Passivbildung bei Verben mit einem Dativobjekt. Von und durch in Passivsätzen. Andere Passivkonstruktionen. Die Infinitkonstruktion. Infinitivkonstruktionen. Der reine Infinitiv. Der Infinitiv mit zu. Partizipialkonstruktionen. Die Rektion der Verben. Verben mit einem Akkusativobjekt. Verben mit einem Akkusativobjekt und einem Dativobjekt. Verben mit einem Dativobjekt. Verben mit einem Genitivobjekt. Verben mit einem Akkusativobjekt und einem Genitivobjekt. Verben mit einem Präpositionalobjekt. Verben mit einem Prädikativ. Reflexive Verben.

Das Bestimmtwort

Der Artikel. Die Formen des Artikels.

Das Adjektiv

Die Deklination des Adjektivs. Schwache Adjektivdeklination. Gemischte Adjektivdeklination. Starke Adjektivdeklination. Komparation. Die Formen des

Komparativs und Superlativs. Der Gebrauch von Positiv, Komparativ und Superlativ.

Das Zahlwort (das Numerale)

Das Substantiv

Das Genus des Substantivs. Die Deklination des Substantivs. Die Deklination im Singular. Die Deklination im Plural.

Das Attribut

Das Pronomen

Das Personalpronomen. Das Reflexivpronomen. Das Reziprokpronomen. Das Possessivpronomen. Das Demonstrativpronomen. Das Interrogativpronomen. Das Relativpronomen. Das Indefinitpronomen. Pronominaladverbien. Das Pronomen es.

Die Präposition

Die Präpositionen mit dem Genitiv. Die Präpositionen mit dem Dativ. Die Präpositionen mit dem Akkusativ. Die Präpositionen mit doppelter Rektion (Dativ oder Akkusativ)

Das Adverb und die Konjunktion

Rechtschreibung und Zeichensetzung

Як помітно зі змісту навчальної програми, граматичний матеріал досить об'ємний, послідовність його вивчення визначається змістом навчального контенту (підручників, аудіо- та відеоматеріалів, інтернет-ресурсів), який обирає викладач. Вивчення граматичного матеріалу нерозривно пов'язане з опануванням лексики, яка будується за тематичним принципом. Студент повинен володіти монологічним і діалогічним мовленням у ситуаціях неофіційного та офіційного спілкування (з професійної, суспільно-політичної, культурно-естетичної та побутової тематики): *1. Bekanntschaft. 2. Lebenslauf. 3. Wir lernen Fremdsprachen. 4. Im Übungsraum. 5. Die Familie. 6. Ein Brief. 7. Die Wohnung. 8. Ein Feiertag. 9. Im Warenhaus. Fachgeschäft. 10. Lebensmittelgeschäft. 11. Die Post. 12. In der*

Buchhandlung. 13. Die Mahlzeiten. 14. Die Jahreszeiten. Das Wetter. 15. Meine Reise. Urlaub und Reisen. 16. Ein Krankenbesuch. Beim Arzt. 17. In Berlin. 18. Im Theater. Das Kinobesuch. 19. Das Museum. 20. Mein Arbeitstag. Arbeit, Beruf. 21. Mein Ruhetag. Freizeitgestaltung. 22. Mein Hobby. 23. Das Wochenende. 24. Meine Sommerferien. 25. Freund(in). 26. Die Ukraine. 27. Meine Heimatstadt. 28. Im Flugzeug. 29. Paß- und Zollkontrolle. 30. Deutschland. 31. Die Stadt. Auf der Straße. 32. Die Stadt Poltawa. 33. Die Schlacht bei Poltawa. 34. Im Hotel. 35. Das Studium. 36. Unsere Universität. 37. Unsere Fakultät. 38. Deutschland. 39. Deutschsprachige Länder. 40. Im Sprachlabor. 41. Das Geld. 42. Der Mensch.

Лексико-граматичний матеріал навчального предмету розподілено за змістовими модулями. Оптимальна кількість змістових модулів, на нашу думку, шістнадцять, оскільки «Практичний курс другої іноземної мови та перекладу (німецька)» студенти вивчають вісім семестрів (2 змістових модулі на семестр).

Зміст навчальної дисципліни «Практичний курс другої іноземної мови та перекладу (німецька)»

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1

«Die deutsche Aussprache. Erste Kontakte»

Тема 1. Die deutsche Aussprache

Фонетика. Німецька вимова. Голосні та приголосні звуки. Наголос.

Розмовна тема: Wir lernen Fremdsprachen.

Зміст практичної граматики: Особові займенники та відмінювання дієслова у Präsens. Іменник у знахідному відмінку. Дієслово sein. Іменний складний присудок. Уживання артиклю. Порядок слів у простому розповідному реченні. Словотвір: Суфікси іменників -er, -in.

Тема 2. «Der Unterricht. Das Gespräch»

Розмовна тема: Im Übungsraum.

Зміст практичної граматики: Іменник в однині та множині. Präsens дієслова haben, sein. Заперечення в простому реченні. Словотвір: Дієслівний префікс be-. Просте речення. Просте непоширене (einfache nicht erweiterte Sätze); просте поширене (einfache erweiterte Sätze). Будова німецького речення. Розповідне речення (der Aussagesatz): прямий порядок слів; зворотний порядок слів. Питальне речення (der Fragesatz): питальне речення без питального слова (Fragesätze ohne Fragewort); питальні речення з питальним словом (Fragesätze mit Fragewort). Спонукальне речення (der Befehlssatz).

Заперечні речення. Стверджувальні речення (positive Sätze). Заперечні речення (negative Sätze, verneinende Sätze): а) граматична заперечна частка *nicht*; б) заперечні займенники *kein, nichts, niemand*; в) заперечні прислівники *nie, niemals, nimmer* і т. д. Заперечне модальне слово *nein*. Частка *doch.*

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2

Тема 3. «Die Zeitplanung. Die Tageszeiten. Die Zahlen»

Розмовна тема: Die Jahreszeiten.

Зміст практичної граматики: Дієслово (das Verb): повнозначні (Vollverben), модальні (Modalverben), допоміжні (Hilfsverben). Перехідні (transitive Verben) і неперехідні (intransitive Verben). Основні форми дієслова: основні форми дієслів слабкої дієвідміни; основні форми дієслів сильної дієвідміни; основні форми дієслів з відокремлюваними і невідокремлюваними префіксами. Утворення презенса (das Präsens). Наказовий спосіб (der Imperativ, die Befehlsform).

Тема 4. «Der Stundenplan: Die Wochentage. Die Uhrzeit»

Зміст практичної граматики: Футурум I (das Futurum) - майбутній час. Футурум II (das II. Futur, die II. Zukunft, die vollendete Zukunft). Імперфект (das Präteritum, das Imperfekt, die erste Vergangenheit, die Mitvergangenheit) - минулий час. Оглядово: Перфект (das Perfekt).

Плюсквамперфект (das Plusquamperfekt, die 3. Vergangenheit, die vollendete Vergangenheit, die Vorvergangenheit).

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3

Тема 5. «Eine Reise»

Розмовна тема: In Berlin.

Зміст практичної граматики: Неозначено-особові речення із займенником man. Безособові речення.

Тема 6. «Ich und mein Umfeld». «Meine Familie»

Розмовна тема: Die Familie.

Зміст практичної граматики: Іменник (das Substantiv, das Hauptwort, das Dingwort, das Nennwort). Конкретні іменники. Абстрактні іменники. Чотири типи відмін іменників: (die schwache Deklination); (die starke Deklination); (die Übergangsgruppe); (die weibliche Deklination). Артикль означений *(der, die, das, die)* і неозначений *(ein, eine, ein).* Форми числа (der Singular, die Einzahl) (der Plural, die Mehrzahl). Граматичними засобами утворення множини іменників. Відмінювання означеного артикля. Відмінювання неозначеного артикля.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 4

Тема 7. «Die Charakterzüge»

Розмовна тема: Ich und mein Freund.

Зміст практичної граматики: Присвійні займенники (die Possessivpronomen). Вказівні займенники (die Demonstrativpronomen). Питальні займенники (die Interrogativpronomen) Неозначені займенники (die Indefinitpronomen).

Тема 8. «Meine Freunde»

Розмовна тема: Kamerad, Freund, Verwandte und Bekannte.

Зміст практичної граматики: Прикметник (das Adjektiv). Відмінювання прикметників слабкої відміни. Відмінювання прикметників сильної відміни. Відмінювання прикметників мішаної відміни Ступені

порівняння (die Komparationsstufen). Прислівник (das Adverb). Ступені порівняння прислівників. Дієприкметник I (Partizip I) і дієприкметник II (Partizip II).

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 5

Тема 9. «Essen und Trinken»

Розмовна тема: Mahlzeiten.

Зміст практичної граматики: Числівник (das Numerale). Порядкові числівники. Суфікси іменників. Парні сполучники.

Тема 10. Ein Brief

Розмовна тема: Ich schreibe einen Brief.

Зміст практичної граматики: Іменник в Dativ. Прийменники з Dativ та Akkusativ. Дієслова з відокремлюваними та невідокремлюваними префіксами. Grundverben. Відмінювання дієслів wissen/kennen. Порядок слів у реченнях із додатками в Dativ та Akkusativ.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 6

«Bekanntschaft»

Тема 11. Die Wohnung

Розмовна тема: Mein Haus, mein Zimmer, meine Wohnung

Зміст практичної граматики: Präsens дієслова з sich. Perfekt дієслова. Модальні дієслова. Числівник. Складносурядне речення. Порядок слів у складносурядному реченні (сполучники та сполучні слова).

Тема 12. Tagesablauf

Розмовна тема: Mein Arbeitstag, Feiertag.

Das Wochenende.

Зміст практичної граматики: Іменник в Genitiv. Заміна Genitiv на Dativ з von. Präteritum sein і haben. Субстантивований інфінітив.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 7

Тема 13. Im Warenhaus

Розмовна тема: Ich gehe einkaufen.

Зміст практичної граматики: Прикметник. Відмінювання прикметників. Прислівник. Die Fragepronomen welcher? Was für ein? Modale Bedeutungen der Grundverben.

Тема 14. Die Post

Розмовна тема: Zur Post gehen. Auf dem Postamt.

Зміст практичної граматики: Типи залежних речень. Objektsatz, Kausalsatz. Презенс модальних дієслів.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 8

Тема 15. In der Buchhandlung

Розмовна тема: Das Buch in meinem Leben. Was ich gern lese.

Зміст практичної граматики: Складне речення (сурядні, підрядні). Objektsätze. Pronominaladverbien. Kausalsätze. Konjunktionen. Satzbau. Verb und Satzglieder.

Тема 16. «Lebenslauf»

Розмовна тема: Darf ich mich vorstellen? Mein Lebenslauf.

Зміст практичної граматики: Futur. Ступені порівняння прикметників. Der Komparativ und der Superlativ. Безособове речення з es. Die Konjugation: Futur I. Die Konjugation: Futur II. Der Gebrauch der Tempora (Zeiten). Das Partizip I.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 9

Тема 17. «Hobbys»

Розмовна тема: Meine Lieblinsbeschäftigung.

Зміст практичної граматики: Das Adverb. Die Rektion der Adjektive (Adverbien). Lokale Ergänzungen und Präpositionen. Präpositionen und Kasus bei lokalen Ergänzungen. Lokale Ergänzungen mit Wechselpräpositionen und Positionsverben.

Тема 18. Sport in meinem Leben

Розмовна тема: Ich treibe Sport

Зміст практичної граматики: Сполучники und, aber, oder, denn. Підрядні речення (причини, умовне, часу, мети, означальне).

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 10

Тема 19. «Kleidung»

Розмовна тема: Einkäufe: Wahrenhaus.

Зміст практичної граматики: Місце зворотних займенників у реченні. Інфінітивні звороти um…zu, ohne…zu, statt...zu + Infinitiv. Питальні речення в ролі підрядних. Відмінювання прикметників (Deklination der Adjektive).

Тема 20. Die Jahreszeiten

Розмовна тема: Das Wetter.

Зміст практичної граматики: Складнопідрядні речення: Komparativsätze (Modalsätze), Konditionalsätze (Bedingungssätze), Konzessivsätze, Kausalsätze.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 11

In der Stadt

Тема 21. In Berlin

Розмовна тема: Auf der Straße.

Die Stadt Poltawa.

Зміст практичної граматики: Пасивний стан (Passiv). Vorgangspassiv. Утворення часових форм у пасиві. Утворення іменників та прикметників від географічних назв.

Тема 22. Im Theater

Розмовна тема: Theatereinrichtung, Theaterbesuch, Spielplan, im Foyer, Zuschauer, an der Kasse.

Зміст практичної граматики: Форма минулого часу (Präteritum). Вказівні займенники (Demonstrativpronomen). Вживання прийменників (Verwendung der Präpositionen). Керування дієслів (Rektion der Verben), Wortbildung: *hin-* und *her-*.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 12

Тема 23. „Wir reisen deutschlandsweit“

Розмовна тема: Meine Reise.

Deutschsprachige Länder.

Зміст практичної граматики: Пасив стану (Zustandspassiv). Підрядні речення часу (Temporale Nebensätze: *als – wenn, während, solange, seit, bis, bevor, ehe, sobald)*.

Тема 24. “Ein Krankenbesuch”

Розмовна тема: Krankheiten und Behandlung, Arzneien, ärztliche Fächer, Wartezimmer des Arztes, Poliklinik, Zahnbehandlung

Зміст практичної граматики: Минулий час (Perfekt) Прийменники місця (Lokalpräpositionen). Словотвір: Суфікс -lich. Вказівний займенник derselbe.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 13

Deutsch mit Sinn und Verstand

Тема 25. Im Sprachlabor

Розмовна тема: Das Studium.

Зміст практичної граматики: Інфінітивні конструкції (Infinitivkonstruktionen). Речення з однорідними членами.

Тема 26. Meine Ferien

Розмовна тема: Meine Sommerferien. Urlaub und Reisen. Im Flugzeug. Paß- und Zollkontrolle. Im Hotel.

Зміст практичної граматики: Основні дієслова (Grundverben). Модальні значаення (Modale Bedeutungen der Grundverben). Модальні значення дієслів haben і sein (*Modale Verwandung von “haben” und “sein”).*

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 14

Тема 27. Filme, die mir besonders gefallen haben ...

Розмовна тема: Im Theater. Das Kinobesuch.

Зміст практичної граматики: Часові форми (Zeit und Tempus). Теперішній час (Gegenwart). Актуальний презенс (*aktuelles Präsens).* Минулий час (Vergangenheit). Допоміжні дієслова „haben“ oder „sein“ im Perfekt. Вибір часової форми минулого часу *Präteritum oder Perfekt?* Давноминулий час (Plusquamperfekt). Майбутній час (Zukunft).

Тема 28. Das Geld in Ihrem Alltag... Das Geld in Verbindung mit Kunst und Kultur…

Розмовна тема: Geld

Зміст практичної граматики: Активний та пасивний стан дієслова (Aktiv/Passiv). Різні можливості для вираження без відносно особи (Andere Möglichkeiten, sich unpersönlich auszudrücken). Займенник *„man“*. Конструкція *„lässt sich + Inf.“*

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 15

Тема 29. Der Mensch oder Homo sapiens (der wissende oder denkende Mensch)

Розмовна тема: Der Mensch

Зміст практичної граматики: Умовний спосіб (Konjunktiv). Форми (Die Formen des Konjunktiv II). Теперішній час (Gegenwartsform). Минулий час (Vergangenheitsform).

Тема 30. Die Stadt Poltawa

Розмовна тема: Die Schlacht bei Poltawa.

„Aus der Geschichte meiner Stadt“

Зміст практичної граматики: Будова речення (Satzbau). Члени речення (Satzglieder). Синтаксис (Syntax). Види речень (Die verschiedenen Arten von Sätzen): просте речення (Der einfache Satz); складне речення (Der komplexe Satz). Форми та синтаксичні функції підрядних речень. Порядок слів. Місце дієслова у реченні (Form der Nebensätze. Syntaktische Funktionen der Nebensätze. Die Stellung des Verbs im Satz).

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 16

Тема 31. Die Arbeit

Розмовна тема: Mein Arbeitstag. Arbeit, Beruf. Beruf - Wunsch und Wirklichkeit.

Зміст практичної граматики: Сполучник (Konjunktionen). Сполучникові речення (Satzverbindung durch Konjunktionen). Сполучник та порядок слів у речення (Konjunktionen und Wortstellung).

Тема 32. Das erste Mal in Deutschland

Розмовна тема: Deutschland. Deutschsprachige Länder.

Зміст практичної граматики: Пряма-непряма мова (Indirekte Rede). Прийменник (Präpositionen). Вживання (Verwendung der Präpositionen).

Вступний курс із фонетики другої іноземної мови навчальним планом не передбачено, тому виникає необхідність організації такої роботи на початковому етапі під час вивчення «Практичного курсу другої іноземної мови та перекладу (німецька)».

Комунікативно-діяльнісний підхід є провідним у організації навчальної діяльності з вивчення іноземної мови у ЗВО, що визначається як спільна продуктивна діяльність, побудованої на основі суб'єкт-суб'єктних відносин її учасників (студентів та викладача). Комунікативно-діяльнісний підхід, на думку О. О. Олексенко та І. О. Решетняк, спрямовує студента на активність у пізнанні іншомовних реалій, усвідомлення значущості саморозвитку, пробуджує творчий потенціал до набуття фахової іншомовної компетентності (Олексенко, 2018). Погоджуємось із думкою, що комунікативний підхід до навчання має охоплювати всі рівні: вербальний, граматичний і когнітивний. Отже, для формування навичок вільного користування мовою необхідно розширити не тільки мовну картину світу, але й позамовну, яка базується на своєрідних асоціативно-чуттєвих образах, пов'язаних із предметом говоріння. Тобто студент має не тільки вивчити лексеми, але й відчути атмосферу того середовища, де відбувається формування мови вивчення. Це визначає характер і

дидактичну спрямованість діяльності викладача-мовника (Агібалова, 2018).

Спираючись на комунікативний підхід, ми починаємо вивчення німецької мови як другої іноземної. Розвитку комунікативної компетентності також активно сприяє застосування інтерактивних методів навчання, тому що комунікативна компетентність у структурі іншомовного спілкування означає не лише знання правил спілкування, а реальне використання знань для вирішення проблем. У процесі навчання іноземної мови при моделюванні на заняттях умов спілкування відтворюються основні параметри спілкування: взаємини мовних партнерів, екстралінгвістичні фактори, різноманітні ситуації як форми функціонування спілкування, приділяється увага діалогічному мовленню (Артеменко, 2018). Ми застосовуємо моделювання умов спілкування та інтерактивний метод при вивченні фонетики німецької мови. Перевага інтерактивного методу полягає в тому, що викладач постійно перебуває в діалозі зі студентами, вони рівноправні учасники навчального процесу. Ми починаємо роботу через навчальну гру: «Ми ще не знаємо німецької мови, тому давайте «пограємо» в німецьку мову»!

Розуміємо, що розвиток мовлення та навчання іноземної мови – це єдиний процес, який базується на принципах: мовлення залежить від досконалості мовленнєвих навичок; мовлення залежить від лексичних і граматичних навичок; усне мовлення має випереджальний характер тощо. На початковому етапі вивчення другої іноземної мови ми зосереджуємо свою увагу на фонетиці: фонеми (звуки та їх співвідношення з графемами), просодеми (інтонація, акцент, звукові моделі). Ми починаємо з «імітації» німецької вимови, але свідомо підходимо до формування фонетичної компетентності.

Фонетична компетентність – це здатність людини до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення своїх висловлювань і

розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і фонетичної усвідомленості. Основними компонентами цієї компетентності виступають, таким чином, фонетичні навички, фонетичні знання і фонетична усвідомленість. Успішність формування фонетичної компетентності залежить від рівня сформованості фонетичних навичок, обсягу отриманих і засвоєних знань про фонетичну сторону мовлення і динамічної взаємодії цих складових на основі загальної мовної та фонетичної усвідомленості. Методисти переконані, що фонетична компетентність є важливою складовою усіх мовленнєвих навичок (насамперед в аудіюванні та говорінні). Але не менш важлива її роль і в писемному мовленні (мовленнєва кінестезія). Оволодіння усним мовленням і читанням неможливе без стійких фонетичних навичок.

Звукова система – важливий елемент структури мови, на якому базується можливість засвоєння граматичної будови та словника. Тому викладач на початковому етапі вивчення іноземної мови повинен володіти методичними прийомами розвитку фонетичних навичок. А перед студентами постає конкретне завдання – свідоме засвоєння фонетичної бази німецької мови, кінцевим результатом якого будуть уміння й навички побудови висловлювань, з одного боку, а з іншого – сприяти якісному сприйняттю «чужого» мовлення.

Враховуючи це завдання – формування умінь і навичок вимови, – ми вибудовуємо послідовність дій, вправ та ігрових прийомів, які готують засвоєння фонетичної бази німецької мови. Для цього в межах «Практичного курсу другої іноземної мови і перекладу (німецька)» ми традиційно вводимо вступний фонетичний курс.

На основі фонетичних вправ ми починаємо також засвоєння лексики та граматики. Спочатку вивчаємо алфавіт, вивчаємо фонеми (транскрипція), одночасно можливі способи написання та приклади:

фонема /a:/ – a, ah, aa – Wagen, er nahm, Staat (голосно хором повторюємо, крім того, для кожного прикладу робимо пояснення лексичного й граматичного значення), /ä:/ – ä, äh – Mädchen, wählen, /a/ – a – hatte, Stadt (продовжуємо з іншими фонемами, можна за алфавітом). Особливу увагу звертаємо на відмінності від англійської та української мов (вивчаємо довгі й короткі голосні, дифтонги, особливі сполучення голосних і приголосних, носові приголосні, придихові тощо). (Див. табл.1).

Таблиця 1. Фонеми німецької мови

PHONEM	**SCHREIBWEISE**	**BEISPIELE**
	LANGE VOKALE	
/a:/	a, ah, aa	*Wagen, er nahm, Staat*
/ä:/ (/ɛ:/)	ä, äh	*Mädchen, wählen*
/e:/	e, ee, eh	*leben, Schnee, ich sehne mich*
/i:/	i, ie, ieh, ih, y	*Maschine, Biene, du siehst, ihr, Handy*
/o:/	o, oo, oh	*oben, Moor, wohnen*
/ö:/ (/ø:/)	ö, öh, eu	*schön, dröhnen, Ingenieur*
/u:/	u, uh	*zu, Schuh*
/ü:/ (/y:/)	ü, üh, y	*müde, wühlen, Zypern*
	KURZE VOKALE	
/a/	a	*hatte, Stadt*
/ɐ/	er (r1)	*aber, wieder, verbringen*
/ə/	e	*hatte, Liebe, bekommen, gefallen, es*
/ɛ/	e, ä	*wenn, hätte*
/ɪ/	i, ie	*Mitte, bis, vierzehn*
/ɔ/	o	*hoffen, ob, kommen*
/œ/	ö	*können*
/u/ (/ʊ/)	u	*und, unser*
/ü/ (/ʏ/)	ü, y	*müssen, Psychologie*
	DIPHTONGE	
/aɪ/ (/æ/)	ei, ey, ai, ay, aj	*Meier, Meyer, Maier, Mayer, Majer*
/au/ (/ao/)	au	*Bauer, sauber*
/ɔɪ/ (/ɔø/)	eu, äu, oi, oy	*heute, Bäume, Loipe, Boy*
/aɐ/, /a:ɐ/	*alle Vokale und*	*Karte, war, wahrlich, Saar*
/ɛɐ/, /ä:ɐ/, /e:ɐ/	*Diphtonge mit*	*härter, erfahren, Währung, sehr, leer*
/ɪɐ/, /i:ɐ/	*nachfolgendem -r*	*Hirte, Viertel, vier, mir*
/ɔɐ/, /o:ɐ/	*am Silbenende oder*	*dort, vor, Ohr, Moor*
/uɐ/, /u:ɐ/	*nach bestimmten*	*durch, Kur, Uhr*
/üɐ/, /ü:ɐ/	*Konsonanten*	*kürzer, Gebühr*
	KONSONANTEN	
`(Knacklaut)/?/	(-)	*be`obachten, `in `Ordnung, ge`achtet*

/b/	b, bb	*Bär, haben, Ebbe*
/d/	d, dd	*der, addieren*
/g/	g, gg	*gegen, Egge*
/p/	p, pp, -b	*Paul, Puppe, abfahren*
/t/	t, tt, -d, th, dt	*hat, hatte, rund, Theologie, Stadt*
/k/	k, ck, g, ch	*Karl, Ecke, weglaufen, Fuchs*
/m/	m, mm, n	*am, Hammer, haben /ha:bm/*
/n/	n, nn	*den, denn*
/ŋ/	ng, n	*lang, hängen, gegen /ge:gŋ/*
/j/	j, i (Halbvokal)	*Jochannes, Ion*
/f/	f, ff, v, ph	*Ofen, offen, Vater, Philosophie*
/w/ (/v/)	w, v, qu	*wer, Vase, quer /kwe:ʁ/*
/h/	h, -	*haben, gehen*
/s/ (/z/)	s	*Hase, sieben*
/ß/ (/s/)	s, ss	*was, Wasser, Straße*
/ʃ/	sch, sp, st	*schön, waschen, spät, stehen*
/ʒ/	j, g	*Journalismus, Rage (aus Französisch)*
/ç/	ch, g	*ich, Milch, zwanzig*
/x/	ch	*machen*
/l/	l, ll	*Leben, wollen*
/r/	r (r2), (r3), rr, rh,rrh	*rot, kratzen, tragen, Karre, Rhythmus, Katarrh*

Візуалізуємо цю табличку для студентів (можна роздати роздруківку). Кожне слово активно промовляємо: спочатку викладач, студенти хором (для кожного слова подаємо короткі коментарі – переклад, пояснення форми. Студенти-початківці записують також переклад кожного слова).

Починаємо грати зі звуками. Перша «гра» – довгі голосні (Langvokale spielen). Наприклад: *Franz Kafk**aa** – Kleine F**aaaaa**bel*

*Ach, s**aaa**gte die Maus, die Welt wird enger mit j**eeeee**dem T**aaaaa**g. Zuerst w**aa**r sie s**ooooo** breit, dass ich Angst hatte, ich l**iie**f weiter und w**aa**r glücklich, dass ich endlich rechts und links in der Ferne Mauer s**aaa**h, aber d**iiiiie**se langen Mauern laufen s**ooooo** schnell aufeinander z**uuu**, dass ich sch**oo**n im letzten Zimmer bin, und dort im Winkel st**eeeh**t die Falle, in die ich laufe. – Du musst nur die Laufrichtung ändern, s**aaa**gte die Katze, und fr**aaaa**ß sie.* Обов’язково «візуалізуємо» текст, робимо його переклад.

Потім граємо в «короткі голосні», «довгі і короткі». Треба стати

групою в невелике коло.

Промовляємо ці слова, піднімаючи голову вгору. Голос напружений. Звуки «пускаємо» до гори, потім уперед:

Liebe
bieten
oben
holen
König
mögen
üben
müde
Schule
Mut
reden
heben
Mädchen
käme
raten
fahren

Промовляємо ці слова, опускаючи голову до низу (підборіддя торкається грудей). Голос не напружений. Звук «пускаємо» до низу:

Lippe
bitten
offen
wollen
können
möchten
müssen
küssen
runter
Mutter
Retten
hätten
hatte
fallen

Потім вимовляємо «пари»: довга (лівий стовпчик) – коротка (правий стовпчик).

«Гра /-ə/, /ɐ/, /a/, /a:/» та ін. Наприклад, «Der Geburtstagskalender»: Im September hat meine Mutter Geburtstag, im Oktober hat mein Vater Geburtstag, im November hat meine Schwester Geburtstag, im Dezember hat mein Bruder Geburtstag (хором промовляємо: *Im Septemba hat meine Mutta Geburtstag, im Oktoba hat mein Vata Geburtstag, im Novemba hat meine Schwesta Geburtstag, im Dezemba hat mein Bruda Geburtstag*).

Граємо «-е та -е- в закінченнях», «гра з сопливим носом» (носові

звуки), «ненаголошений перший склад», «-ern та -en», «дифтонги», «твердий приступ», «-ch – гра», «sch», «k, ck, ch», «h», «z – tß», «ng» та ін.

Наприклад: ***Fünf mal [k]***

[k]
- **k** *König Karl der Kleine hat kolossale Kopfschmerzen*
- **ck** *An der Ecke sitzt die Zecke und wartet auf den Zuckerbäcker*
- **c** *Carlo trinkt Coca-Cola*
- **ch-s** *sechs, Lachs, Fuchs, Dachs, wechseln*
- **-g** *weg, weggehen*

Граємо з такими реченнями (промовляємо хором, записуємо, робимо переклад): *Nachts bin ich manchmal nackt und manchmal nicht. Wenn mein Wecker mich morgens wecken will, dann lächelte ich und verstecke mich unter der Decke. Beim Bäcker kaufe ich sechs Wecken und sechs Brötchen, lecker! Tischlein deck' dich, Esel streck' dich, Knüppel aus dem Sack! Der Bäcker backt Kuchen mit viel Zucker, darf ich mal dran lecken?*

Вивчаємо та співаємо (промовляємо у високому темпі) **«Das Oberammergau-Lied».**

Heut' kommt der Hans zu mir

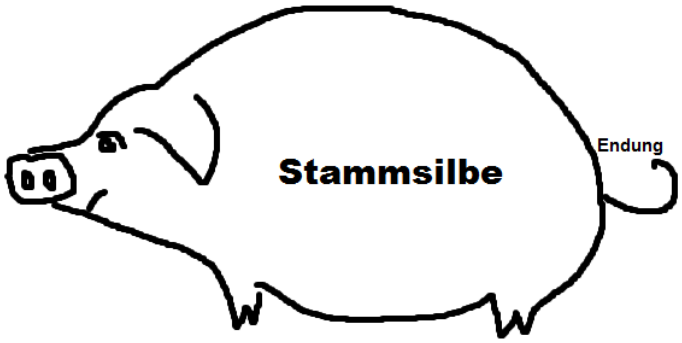
Heut(e) kommt der Hans zu mir,
freut sich die Lies.
Ob er aber über Oberammergau,
oder aber über Unterammergau,
oder aber überhaupt nit kommt,*

*das is** nit* g`wiss***.*

***hochdeutsch:** * nicht, ** ist, *** gewiss*

Граємо в «Фонетичну свинку» **das Schweinchen-Spiel (Stamm + Endung) (Див. мал.1).**

Übung: Das phonetische Schweinchen



Schritt 1: Zeichnen Sie ein kleines, dickes, fettes Schweinchen mit Rüssel, Ohr, Auge, Beinchen und einem dicken Bauch aber ohne Ringelschwänzchen (im Profil).

Schritt 2: Zeichen Sie dann noch Schwänzchen – die Endung.

Das Bild symbolisiert die betonte Erstsilbe eines zweisilbigen deutschen Wortes nach dem Muster: Stamm und Endung. **Schwänzchen ganz ab.**

Gesprochenes Deutsch: -e und **-e-** in den Endungen:

-e: Liebe – /-ə/ (*Liebe*); ich würde/komme – /-ø / (*ich würd / ich komm*);

-en: schaffen (*schaffn*), machen (*machn*), hatten (*hattn*), hassen (*hassn*), mischen (*mischn*), fangen (*fangn*); Lappen (*Lappm*), haben (*habm*); danken (*dankng*), gegen (*gegng*); hohen (*hoₑn*);

-em: jedem (*jedm*), guten (*gutm*), diesem (*diesm*), einem (*einm*);

-et: hattet – /-ət/ (*hattet*);

-el: Regel (*Regl*);

-es: gutes – /-əs/ (*gutes*), dieses – /-əs/ (*dieses*).

Endungen ohne und mit Schnupfen

Schritt 1: Sprechen Sie die folgende Wörter mit reduzierten Endungen aus:

Liebe – machn – schaffn – hattn – mischn – verwirklichn – kochn – lassn (див. приклади вище).

Schritt 2: Halten Sie sich jetzt die Nase zu (das ist wie bei starkem Schnupfen) und sprechen Sie alle Wörter noch einmal.

Schritt 3: Sprechen Sie die folgenden Wörter: *Lappm – schleppm, habm – lebm, dankng – Kranknhaus, gegng – wegng.*

Schritt 4: Und jetzt die gleiche Wörter „mit Schnupfen", also mit fest zugehaltener Nase (es geht nicht, Sie bekommen einen Luftstoß in die Ohren. Man kann so also nur sprechen, wenn man die Nase frei hat).

Наступна вправа стосується вимови ненаголошених префіксів переважно дієслівних: **Die unbetonten Vorsilben. Ganz kurze** unbetonte Vorsilben:

*Ge**sehen** – ge**küsst** – ge**liebt** – ge**heiratet** – ge**schieden***

*Be**rühren** – be**fühlen** – be**tasten** – be**greifen***

*Er**blicken** – er**kennen** – er**fahren***

*Ver**liebt** – ver**lobt** – ver**heiratet** – ver**nachlässigt** – ver**gessen***

Etwas längere unbetonte Vorsilben:

*Zer**schlagen** – zer**stört** – zer**brochen***

*Ent**stehen** – ent**standen** – ent**schlossen** – ent**setzt***

*Miss**achten** – miss**lingen** – miss**trauen***

*Über**fallen** – über**fahren** – über**stehen** – über**setzen***

Матеріал роздаємо студентам, кілька разів вимовляємо голосно кожне слово, студенти «імітують» вимову. Обов'язково також треба перекласти кожне слово після багаторазового повторення. Студенти навіть записують на своїх листочках переклад поданих слів.

Малюємо «фонетичні картинки», які показують, як треба вимовляти ненаголошені префікси: [gə-], [bə-], [`ɛʁ-], [fʁ-], [ts`ɛʁ-], [`ɛnt-], [mɪs-], [`y:bʁ-].

Продовжуємо фонетичну «імітацію», граємо в «німецьку вимову». Записуємо на дошці речення, інтенсивно промовляючи: *Die Elt**ern** wand**ern** mit d**en** Kind**ern** zu ihr**en** Bekannt**en** in d**en** Wäld**ern**. Beim Klett**ern** an d**en***

*Wänd**en** hat er sich mit d**en** Händ**en** nicht gut festgehalt**en** und ist unt**en** auf d**en** Hint**ern** gefall**en**.* Звертаємо увагу на вимову -ern, -en – *Eltern* [ɛltɐn]; *Hintern* [hɪntɐn]; *Wänden* [wɛndn].

Особливим фонетичним явище є німецькі дифтонги. Дифто́нг (від грец. δίφθογγος – «двоголосний»), або дво́зву́к, – у фонетиці складний голосний звук неоднорідної артикуляції, що складається з двох елементів, які утворюють один склад, надаючи йому фонетичної цілісності. Зазвичай дифтонги мають більшу довготу, ніж монофтонги. Властивістю дифтонга є його нероздільність на дві фонеми.

Дифтонги в німецькій мові:[aɪ̯] як у слові *reich,* [aʊ̯] як у слові *Maus,* [ɔʏ̯] як у слові *neu,* [ʊɪ̯] як у слові *pfui* (пф). Присутній у німецькій мові ненапружений голосний середнього ряду низького підняття хоча і не повністю відповідає поняттю «дифтонг», але з огляду на його артикуляцію може таким вважатись: [iˑɐ̯] *wir,* [yˑɐ̯] *für,* [uˑɐ̯] *nur,* [eˑɐ̯] *Meer,* [ɛˑɐ̯] *Bär,* [aːɐ̯] *Haar,* [øˑɐ̯] *Frisör,* [oˑɐ̯] *Ohr* (Вікіпедія).

eieieieieieieieieiei /aɪ/

aиauиauиauиau /au/ або /aɔ/

eиeueиäиäиoioi /ɔɪ/

«Сьогодні ми підемо до п’яти різних німецьких жінок, щоб подивитися як вони живуть»: *Frau Meier, Frau Meyer, Frau Maier, Frau Mayer, Frau Majer.* «А дівчата хочуть познайомитися з п’ятьма різними чоловіками? – Знайомтесь, будь ласка!» – *Herr Meier, Herr Meyer, Herr Maier, Herr Mayer, Herr Majer.*

Специфіка «німецької» вимови полягає також у відсутності опозицій «твердий – м’який», але існує принцип «harter Anlaut aber weiche Bindung». Пропонуємо студентам гру «в українську та німецьку вимову». Вона потрібна для того, щоб зрозуміти «різницю». Записуємо слова: *geantwortet, beobachtet, Verantwortung, überall, beachtet, veraltet, geübt, verursacht, Verallgemeinerung, Erinnerung, gearbeitet, geeignet, vereist, geordnet,*

Verordnung, geärgert та інші. Можна записати якесь речення, вірш, скоромовку. Читаємо, імітуючи «українську» вимову: *гєантвортеть, беобахтеть, ферантвортунг, юбераль…* Студенти відразу розуміють «невідповідність».

Наступний етап роботи над фонетикою німецької мови ми назвали «гра в німецьку вимову». Тобто, створюємо ситуацію, коли студент опиняється в середовищі розмовної німецької мови. Для цього визначили кілька особливостей, що характерні для «німецької вимови», а саме: фонетичні та морфологічні «Abschleifungen» («стирання») у розмовній мові (Rug & Tomaszewski, 2009; Тупиця, 2018). *("Abschleifung" bedeutet Material (Steine, Holz, Metall) glatt und griffig zu machen. Beim Sprechen werden – in allen Sprachen der Welt – bestimmte „korrekte" Formen geglättet, verkürzt, reduziert oder ganz „verschluckt". Abschleifungen machen die Aussprache flüssiger. – «Стирання» означає робити матеріал (камінь, дерево, метал) гладким і зручним для використання. Під час вимови – в усіх мовах світу – певні «правильні» форми згладжуються, скорочуються, зменшуються або повністю «проковтуються». Стирання робить вимову більш плавною).* Простіше кажучи, це такі фонетичні та морфологічні явища, які створюють «німецьку вимову», допомагають студентам швидко навчитися, імітуючи, «грати в німецьку вимову».

Перше «стирання» – вимова німецького ***-r*** у кінці складу, слова чи перед складом із іншим приголосним. У цій позиції вимова німецького ***-r*** наближається до українського **-а /ɐ/**: de*r*, mi*r*, wi*r*, ver*g*essen, her*g*elaufen, e*r*leben, Computer, abe*r*, fo*r*t, du wi*r*st. Промовляємо речення інтенсивно, «граємо в німецьку вимову», демонструємо контраст із рідною мовою: Abe*r* Leide*r* hatten wi*r* imme*r* wiede*r* Ä*rg*e*r* in de*r* Fi*r*ma. Die Feue*r*wehr fä*hr*t schnelle*r* als die Bundeswehr. Abe*r* unse*r* Traktor fä*hr*t noch schnelle*r*. He*rr* Müller, so ein *Ärger*, der Mörder ist fortgelaufen. Обов'язково «візуалізуємо» ці речення, робимо їх переклад.

Друге «стирання» – вимова ***-e*** в кінці складу – як ненаголошений звук, коротко, без напруження: hab*e* - Blum*e* - Lieb*e* - beid*e* - geschrieb*ene* und gelesene Gedicht*e*. Так само «граємо в німецьку вимову» разом із викладачем на прикладі речень: Ich lieb*e* schön*e* Blum*e*n. An Annett*e* denk*e* ich jed*e* Minut*e*.

«Стирання» ***-e*** відбувається в розмовній німецькій мові також у кінці слова, цей звук повністю зникає, наприклад, у першій особі презенс чи в кон'юнктиві II: Ich komm*e* gern*e* zu dir und bleib*e* bei dir. Das würd*e* ich mir gut überlegen, ich hätt*e* das überhaupt nicht so gemacht wie du. Ich hab*e* Ärger zu Haus*e*. Імітуємо, повторюємо з викладачем, звертаємо увагу, що тут є й інші «Abschleifungen». Обов'язково записуємо ці речення (можна підготувати роздруківки до заняття), робимо переклад.

«Стирання» ***-e-*** в середині слова: uns*e*re - eu*e*re - teu*e*rer - bess*e*re - klett*e*re - schütt*e*le -*e*- в середині складу може повністю зникати при швидкій вимові (інколи таке «стирання» відбувається й на письмі): Zum *besseren* Kennenlernen *unserer* Weine gebe ich Ihnen *unseren* Prospekt mit. Der *hintere* Wagen ist *teuerer* als *unserer* hier.

Третє «стирання» ***-en*** у кінці слова. Ми імітуємо, «граємо» цей звук за допомогою українського **-м /m/**. Український звук має більше «носових» ознак, тому як у випадку з німецьким ***-r*** «граємо» український -а /ɐ/, так і з німецьким ***-en*** – український **-м /m/**: *Habm* Sie was? Особливо помітним це фонетичне явище стає на місцях збігу кількох приголосних: b/p+en – bm/pm: haben, sieben, Abend, klappen (зміна кінцевих приголосних); n/m+en – n 'n/m 'm: denen, Bremen, nehmen, rennen (як один склад). В інших випадках: d/t+en – dn/tn: hatten, Baden-Baden, Garten, reden; g/k+en – gn/kn: wegen, gegen, Gegend, wecken (зміна закінчень); l/r+en – ln/rn: fallen, bellen, fahren, wir waren (слова вимовляються як односкладові); так само: ch/s/z+en – chn/sn/zn: krachen, sprechen, fassen, kratzen. Потім «граємося» з фразами типу: Die beid*en* hab*en* ein*en* schön*en* Ab*en*d zusamm*en* verbracht. In dem

Grab*en* sitz*en* Knab*en*, die sich an den Schab*en* lab*en*. Kennst du die sieb*en* Schwab*en*, die Angst vor einem Has*en* hab*en*. Wir werd*en* Musikant*en* in Brem*en* und woll*en* dich mitnehm*en*. Повторюємо кожне речення кілька разів, потім разом зі студентами.

Четверте «стирання» – прийменник із артиклем *(Präposition + Artikel):* An *'nem* schönen Abend mit so *'nem* Typ in *'ner* Kneipe *beim* Wein. Ненаголошені артиклі можуть із попередніми словами (прийменниками) зливатися при швидкій вимові. У деяких випадках таке злиття навіть є граматичним правилом, тобто з'являється на письмі. Наприклад: *mita (mit der), mitm (mit dem), mitner (mit einer), mitnem (mit einem), fürn (für den), fürne (für eine), fürnen (für einen), fürs (für das), im (in dem), innem (in einem), innen (in einen), ins (in das), beim (bei dem), beiner (bei einer), beinem (bei einem), son (so ein), sone (so eine), annen (an einen, an den), annem (an einem, an dem).* Продовжуємо практичною «грою-імітацією німецької вимови» на прикладі речень: Wir haben *in einem* Keller gesessen und uns *mit dem* besten Wein betrunken. Ich nehme Sie *auf der* Stelle *bei dem* Wort. So *eine* dumme Sache, und das wegen *so einem* Mann.

П'яте «стирання» – дієслово й особовий займенник *(Verb + Personalpronomen): Hitze hat se sagt se hätt se.* Особові займенники, які стоять після дієслова (ненаголошені), змінюють свої звукові властивості, вимовляються коротко, інколи повністю стираються: hatse (hat sie), gehnse (gehen sie), isse (ist sie), hatta (hat er), machta (macht er), kommta (kommt er), hats (hat es), machts (macht es), wills (will es), haste (hast du), biste (bist du), machste (machst du), habmwa (haben wir), gehnwa (gehen wir), machnwa (machen wir), habta (habt ihr), gehta (geht ihr), kommta (kommt ihr), hatm (hat ihm). Відпрацьовуємо, граючись із реченнями: Und dann *hat er* uns gesagt, *dass er* später kommt. Dann *hat sie* ihm einen Kuss gegeben. Was *hast du* darauf geantwortet? Du *hast ihm* doch hoffentlich kein Geld gegeben?

Шосте «стирання» стосується часток etwas/einmal: Und nun *mal was* ganz Spannendes! *et-* в etwas та *ein-* в einmal стираються, але не у випадках, коли *etwas* означає *ein wenig*, а *einmal – 1x, ein einziges Mal*. So etwas Schönes habe ich noch nie erlebt. Kommen Sie mich doch bitte einmal besuchen, wenigstens ein Mal! Ich habe einmal etwas gesehen, was die die ganze Sache etwas positiver erscheinen lässt.

«Стирання» префіксів hin-/her-: Wer *rausgeht*, muss auch wieder *reinkommen.* Знаємо, що існує різниця у вживанні цих префіксів, залежно від напрямку руху (від/до мовця) тощо. У розмовній мові ця різниця часто «стирається», перед словом залишається лише *r-*. Розглядаємо приклади, «граємо в німецьку вимову»: herunter - hinunter - herüber - hinüber - hinaus - heraus - hinausgehen – herumlaufen. Komme bitte herunter und gehe einmal hinüber zum Milchgeschäft. Gehen Sie bitte mutig hinein, aber kommen Sie bitte auch wieder gesund heraus! Jetzt habe ich herausgefunden, wie man hinüber, hinauf und herunter richtig ausspricht.

Інші випадки фонетико-морфологічних Abschleifungen: Alles kamma, wemma will, und ein bissjen is mehr als nix. У деяких словах при швидкій вимові можуть в кінці частково чи повність «стиратися» приголосні -d/t, -n, -l: ma(l), is(t), un(d), nich(t), sin(d), we(nn), ma(n), ka(nn).

У позиції контакту з s-, z- та sch- суфікс -chen вимовляється як j (замість ch): bisschen, Küsschen, Herzchen, Fläschchen, але залишається в словах Kindchen, Kettchen. Особливо популярною ця форма «стирання» є для слова nichts – /nix/. Bisher *ist es* ganz gut gegangen, *es ist* glücklicherweise *nichts* Schlimmes passiert. Da *kann man mal* sehen, dass *gar nichts* funktioniert, *wenn man mal nicht* da *ist.* Das Kindchen hat aus seinem *Fläschchen* mit dem *Herzchen ein bisschen* auf sein Bettchen gekleckert.

Кожне нове слово студент вимовляє вголос, працюємо над вимовою комплексу звуків та інтонацією в межах речення (фрази), експериментуємо, добираємо приклади вживання. Ми переконані, що

принцип апроксимації, який застосовується на початковому етапі вивчення німецької мови в нашому випадку є недоречним і навіть шкідливим. Апроксимована вимова – це така вимова, в якій відсутні фонологічні помилки (тобто помилки у вимові фонем в потоці мовлення), але яка допускає нефонологічні помилки (або помилки у вимові алофонів). Вони спричиняють іноземний акцент, але не перешкоджають розумінню мовця. Студенти вже володіють англійською мовою, а це означає, що вони розуміють мовні значення, у них розвинуте «міжмовне чуття» (фонетичне, лексичне, граматичне), усвідомлення форм. Наше завдання – використати емоційний фактор (ігрові прийоми, моделювання ситуацій спілкування) для створення комунікативного (мовленнєвого) середовища, мотивації та зацікавлення. Запропоновані нами «ігри в німецьку вимову» спрямовані на те, щоб створити в англо- україномовних студентів «німецький акцент», завдяки емоційному насиченню навчального матеріалу, ігровій атмосфері зникає невпевненість, зникає страх помилки, адже помилка у грі нестрашна, гру завжди можна почати знову.

Провідним принципом на початковому етапі вивчення другої іноземної мови, на нашу думку, є комунікативна спрямованість навчання – оволодіння мовою як засобом спілкування, набуття практичних навичок, забезпечення максимальної мовленнєвої активності студентів, створення ситуацій для спілкування. Ефективність кожного заняття з другої іноземної мови визначається кількістю мовленнєвої практики окремого студента.

Організація навчання фонетики німецької мови на початковому етапі ґрунтується на принципах: 1) порівняльного аналізу фонетичних явищ першої іноземної та рідної мов (артикуляція звуків, звукосполучень, акцентуація, інтонація); 2) урахування різниці між написанням та вимовою; 3) розвитку фонематичного слуху; 4) активного тренування в «діяльності» (мовленнєві ігри); 5) використання засобів емоційного впливу (навіть на рівні добору прикладів).

Занурення в «німецьку вимову», яке створюється на основі запропонованих комунікативних ігор, інтенсифікує процес вивчення іноземної мови на початковому етапі. Система фонетичних ігор дає можливість змінити форми роботи, створити мовленнєве середовище, яке сприяє взаємопов'язаному розвитку різних видів мовленнєвої діяльності, а також вивчення різних аспектів мови (лексики, граматики). Так відбувається навчання на початковому етапі, тривалість його може бути різною, як правило, із поступовим переходом до «розмовної» тематики, вивчення лексики та граматики. Ми переконались, що вдало організований початковий етап сприяє в подальшому успішному опануванню студентами «Практичного курсу другої іноземної мови та перекладу (німецька)», а також інших навчальних предметів із німецької мови, які вони вивчають на бакалавраті, а потім і в магістратурі спеціальності «Філологія».

Після проведення вступного курсу з фонетики, певною мірою паралельно з ним, бо кожне слово чи речення, яке ми використовуємо для фонетичних вправ, ми обов'язково перекладаємо, пояснюємо його граматичне значення (форму), ми починаємо роботу над лексико-граматичним матеріалом.

Ми переконалися також у необхідності розробки ефективних прийомів опанування мовним матеріалом та мовленнєвими навичками під час вивчення дисципліни «Практичний курс другої іноземної мови та перекладу (німецька)» студентами спеціальності «Філологія». Мета навчання граматичного матеріалу другої іноземної мови – оволодіння граматичними навичками мовлення (репродуктивними та рецептивними). У методичній літературі граматичні навички розрізняють також мовні й мовленнєві. Ми вважаємо, що на початковому етапі вивчення другої іноземної мови набуття граматичних навичок повинно відбуватися тільки в умовах спілкування, коли оперування граматичним явищем відбувається автоматизовано в різних видах мовленнєвої діяльності.

В основі граматичних навичок лежать парадигматичні зв'язки і асоціації. Ці навички формуються в підготовчих вправах, з опорою на знання правил та виконанні умовно-комунікативних вправ. Граматичні навички виникають на основі інтенсивного тренування експресивних умінь говоріння і письма, а також рецептивних умінь аудіювання та читання. У зв'язку з цим і розмежовують репродуктивні та рецептивні граматичні навички.

Репродуктивні граматичні навички (говоріння й письма) забезпечують автоматизоване формоутворення і поєднання слів межах словосполучень та речень у процесі комунікації. Рецептивні граматичні навички (в аудіюванні й читанні) – це автоматизовані дії з ідентифікації граматичних явищ в усному та писемному мовленні (тексті) як при активному, так і при пасивному володінні матеріалом.

Слід звернути увагу на те, що якщо студенти активно оволодівають матеріалом, використовують його в усіх видах мовленнєвої діяльності, тобто при продукуванні та сприйнятті висловлювання в усній чи письмовій формах, він стає їхньою «базою», основою міцних знань. Пасивне володіння граматичним матеріалом передбачає його використання в рецептивних видах мовленнєвої діяльності, тобто тільки при сприйнятті іноземної мови. Студенти розуміють значення граматичної конструкції, наприклад, можуть здійснити адекватний правильний переклад, але в своєму мовленні при висловлюванні таких граматичних форм чи конструкцій вони не використовують.

Під «пасивною» граматичною навичкою ми розуміємо рецептивну навичку розпізнавання та прогнозування значення граматичних структур мовлення. Програма навчального предмету «Практичний курс другої іноземної мови та перекладу (німецька)» для бакалаврів спеціальності «Філологія» у своєму змісті має широкий матеріал для формування граматичних навичок.

Зупинимося на деяких аспектах вивчення граматичних явищ сучасної німецької мови, які на нашу думку, сприяють глибокому й досконалому володінню німецькою мовою майбутніми філологами-перекладачами.

1. Modale Bedeutungen der Grundverben

Die Grundverben können verschiedene modale Bedeutungen haben. Beispiel: **müssen.** *Moment mal, ich* ***muss*** *gerade* ***niesen*** (Notwendigkeit). *Und dann* ***musste*** *ich dem Mann mit der Maske mein ganzes Geld* ***geben*** (Zwang). *Den Film* ***musst*** *du unbedingt* ***sehen!*** (dringende Empfehlung). *Irgendwo* ***muss*** *der Schlüssel doch* ***zu finden sein*** (sehr sichere Vermutung). *Ich* ***musste*** *dem Professor zwei Stunden lang zuhören* (Zwang/Pflicht/Notwendigkeit).

Треба навчати студентів використовувати різноманітні засоби вираження власних думок. Наприклад, модальні значення (перший стовпчик) можуть виражати не тільки модальні дієслова (другий стовпчик), але й інші вирази з однаковим до модальних дієслів значенням (третій стовпчик) (див. табл.2, 3):

Таблиця 2. Модальні значення, які характеризують зв'язок між підметом і присудком у реченні

Modale Bedeutungen, die die Beziehung zwischen Subjekt und Prädikat charakterisieren		
modale Bedeutung	Modalverb (+ Inf., kein zu)	Ausdruck mit gleicher Bedeutung Infinitivsätze (IS) + zu oder Nebensätze
(1) Zwang durch Menschen oder Institutionen (2) Pflicht/Verpflicht-ung (3) Auftrag/Befehl (4) Notwendigkeit	müssen (sollen)	*A ist gezwungene) (IS)* *A kann nicht anders, als (IS). Es geht gar nicht anders, als dass ...* *A ist verpflichtet/hat die Pflicht, (IS)* *A ist beauftragt/hat den Auftrag, (IS)* *Es ist nötig/notwendig/ erforderlich, (IS)*
(5) Fehlen von Zwang/ Pflicht/Befehl/ Notwendigkeit	nicht brauchen zu (!) (nicht müssen)	*Negationen der Ausdrücke (1- 4) z.B.:* *Es ist nicht nötig, (IS)*

(6) Verbot	nicht dürfen nicht sollen	*Etwas ist verboten/untersagt/nicht gestattet/nicht erlaubt. Es ist verboten/untersagt etc. (IS)*
(7) Erlaubnis	dürfen können	*Etwas ist möglich. Es ist möglich, (IS) Negation der Ausdrücke von (6)*
(8) Möglichkeit / Chance	können dürfen	*Etwas ist möglich. Es ist möglich, (IS) Etwas lässt sich (Infinitiv)* *A hat die Chance/Gelegenheit, (IS) Möglicherweise...*
(9) Unmöglichkeit	nicht	*Negation der Ausdrücke von (8)*
(10) Fähigkeit	können	*A ist in der Lage/imstande/fähig, (IS) A hat den Mut/die Energie, (IS)*
(11) Empfehlung/Rat	sollte (Kll) würde (Kll) müssen	*Es wäre gut/am besten, wenn A empfiehlt/rät B, (IS)* *Imperativ* *Frage, gemeint als Empfehlung*
(12) Wunsch/Plan/Idee	wollen möchte (Kll) würde (Kll)	*A beabsichtigt /A hat die Absicht/den Plan/die Idee, (IS) A hätte gern (etwas/wenn/dass)*

Таблиця 3. Модальні значення допоміжних дієслів haben і sein

*Was **habe** ich **zu** bezahlen?* *Das **ist** alles noch **zu** erledigen.*	**haben... zu + Inf.** **sein ... zu + Inf.**	müssen, sollen
*Diese kleine Vögel **sind** nicht einfach **zu** fotografieren.* *Das Auto **lässt sich** leicht bedienen.*	**sein ... (nicht) zu + Inf.**	(nicht) können

2. Zeit und Tempus

Деякі особливості утворення та вживання часових формAktuelles Präsens. *Das aktuelle Präsens drückt aus, dass etwas in der Gegenwart des Sprechers, im Moment des Sprechens aktuell ist. Dazu gibt es drei Varianten*: 1. Mit Adverbien: gerade, im Moment, im Augenblick, derzeit etc.: *Die Kinder langweilen sich gerade.* 2. Die Form: Ich bin (gerade) dabei, Inf. + zu: *Ich bin gerade dabei, mein Fenster zu putzen.* 3. Die (umgangssprachliche) Form: Ich bin am (beim) + Inf. (nominalisiert); sie drückt aus, dass man sich intensiv mit etwas beschäftigt: *Ich bin am Kreuzworträtsellösen.*

Präsenssätze definieren die Welt, wie sie ist. Präsens wird für zeitübergreifende Aussagen verwendet: Regeln, Normen, wissenschaftlich gesicherte Fakten, unbestreitbare Tatsachen, allgemeine Wahrheiten, Urteile und Vorurteile. Man drückt damit die Meinung aus, dass es immer schon so war und immer so bleiben wird: *Tango ist ein nicht so wilder, aber doch feuriger Tanz. Der Ball ist rund, und ein Spiel dauert 90 Minuten.*

Використання часових форм. Наприклад, **Präteritum für Gegenwart:** *In der Sprechstunde des Professors: „Wie **war** doch noch gleich Ihr Name?“*

Es gibt einige (nicht sehr wichtige) Redesituationen, in denen man Präteritum für Sachverhalte der Gegenwart verwenden kann: *Im Zug: „Wer war hier noch ohne Fahrschein?“ Im Restaurant: „Herr Ober, ich hatte noch ein Pils!“*

Präsens für Vergangenheit: *Und dann geht Rotkäppchen in den Wald und hat natürlich furchtbare Angst.* Mit Präsens kann man Vergangenheit ausdrücken, um dramatischer zu erzählen man spielt Theater, man tut so, als ob es gerade jetzt geschehen würde: *Also, ich muss dir was erzählen: Gestern, da war ich in der Stadt und lief so an den Schaufenstern entlang, und plötzlich kommt der Weihnachtsmann um die Ecke. Plötzlich kommt Werner in die Küche und sagt, er will sich scheiden lassen. Neulich laufe ich durch die Fußgängerzone, da kommt so ein junger Kerl auf mich zu und will Kleingeld haben.*

Präteritum und Perfekt

Präteritum ist das Vergangenheits-Tempus für geschriebene und literarische Texte. Romane, Kurzgeschichten etc., die Vergangenes erzählen, verwenden bevorzugt das Präteritum; auch die Märchen, obwohl diese oft mündlich weitererzählt werden. Wenn man selbst erlebte Geschichten mündlich erzählt, verwendet man dagegen meist Perfekt. Man drückt damit ein wenig aus, dass man mit dem Gefühl an dem Erlebten noch nahe dran ist. Kinder erzählen fast immer im Perfekt.

Präteritum und Perfekt, regional

In Süddeutschland kann man Präteritum in mündlichen Erzählungen kaum hören, denn die süddeutschen Dialekte haben die Präteritumformen ganz verloren. In Norddeutschland kann man dagegen auch im Präteritum erzählen.

Präteritum bei Grundverben

Bei den Grundverben gibt es eine Tendenz zum Präteritum: Die Präteritum-Formen sind kürzer als Perfekt-Formen .

“haben” oder “sein” im Perfekt

Was ist richtig: ***Hat*** *Michael Schumacher einen Ferrari gefahren, oder* ***ist*** *er damit gefahren? Er ist sehr gern nach Afrika gefahren. Am liebsten hat er den Dienstwagen gefahren. Die Nilpferde sind im Fluss geschwommen. Der Tourist hat eine halbe Stunde im Swimmingpool des Hotels geschwommen.*

Präteritum oder Perfekt?

Haben *sie es* ***gecheckt,*** *oder* ***checkten*** *Sie es?*

Eine Gruppe von Menschen tritt aus dem Haus, einer ruft sofort: „Schaut mal, es hat ***geschneit!****” Jemand kommt, mit hochrotem Kopf, aber strahlend, aus einem Prüfungszimmer und ruft den wartenden Freunden zu: „Ich* ***hab's geschafft!****” Jemand inseriert im Lokalteil der Zeitung: „Wir* ***haben*** *am letzten Montag unser Restaurant «Drei Könige»* ***eröffnet.****” Jemand lamentiert; „Ich* ***kam*** *und* ***kam*** *nicht dazu, die Wohnung ein wenig in Ordnung zu halten.”*

Zeitungsstil

In aktuellen Nachrichten, Zeitung und Rundfunk kann man die erste Meldung, die Hauptbotschaft oft im Perfekt lesen, den weiteren Bericht dann im Präteritum und Plusquamperfekt.

Plusquamperfekt

Das Plusquamperfekt ist ein reines Vergangenheitstempus. Es wird verwendet, wenn ein Ereignis schon sehr lange vorbei ist oder zwei Ereignisse in der Vergangenheit stattfanden, aber zu unterschiedlichen Zeiten. Das

Plusquamperfekt kommt oft zusammen mit den Konjunktionen **nachdem, bevor, vorher, zuvor, früher, danach** etc. vor.

Präsens für Zukunft

*Ab morgen **höre** ich **auf** zu rauchen.*

Im Deutschen wird normalerweise für Zukunft nicht Futur verwendet, sondern Präsens und ein Adverb mit Zukunfts-Bedeutung. In vielen Sprachen ist das anders. Zu viel Futur ist also ein Fehler.

Perfekt für Zukunft

Der Professor: „Ich denke, das haben Sie bald verstanden". Der Oberschüler: „Nächstes Frühjahr habe ich mein Abitur gemacht, und alle meine Probleme sind gelöst".

3. Особливості вживання граматичних форм конюнктива II (KII)

1. *Die Grundverben bilden meist oder ausschließlich KII-Formen der Variante A; die KII-Formen der Variante B verwendet man besser nicht. Sie können auch beobachten, dass in der gesprochenen Umgangssprache nach* **ich** *und* **er/sie/es/man** *das -e am Ende weggelassen wird*: **ich hätt', ich wär', man müsst', es könnt'.** *Bemühen Sie sich, diese deutsche Aussprache zu treffen*.

Variante A: *ich hätte/wäre/würde*

ich wollte/müsste/könnte/dürfte/möchte/sollte

Variante B: *ich würde haben/sein/werden*

ich würde wollen/müssen/können/dürfen/(-)/(-)

2. *Bei allen anderen Verben besteht eine gewisse Entscheidungsfreiheit; dabei können klangliche und regionale Kriterien eine Rolle spielen, aber auch die „Bildung des Sprechers".*

a) Bestimmte Verbformen können eine literarische oder eine „altertümliche" Klangfarbe haben: *Klängen vom Dort die Kirmesgeigen Ameisen brächten die Ernte ein Hinge ein Toter in meinen Zweigen und schwänge das Bein (Kästner). Was hülfe es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewönne, und nähme doch Schaden an seiner Seele (Der Bibeltext in*

Luthers Sprache klingt besser als die Formen „hälfe“/„gewänne“). Drum besser wärs, dass nichts entstünde (Mephistopheles in Goethes Faust).

b) Wenn man diese Formen in der aktuellen Gebrauchssprache verwendet, dann entsteht schnell ein altmodischer, komischer oder lächerlicher Effekt: *Liebling, wenn ich jetzt noch weiter schwömme (oder: schwämme?), dann fröre ich, denn alle Wärme flöhe aus meinem Körper.*

Bestimmte Vokalklänge werden heute nicht mehr akzeptiert, aber sie bieten Material für sprachliche Komik: *wüsche / spränge / löge / verschwände /böte /höbe / befähle* etc.

Wie wär's etwa mit folgendem Gedicht (nicht von Goethe!):

Wenn Goethe sich vom Grab erhöbe und Lyrik sich auf uns ergösse
und lächelnd seinen Gruß entböte, und Flötentöne noch erschöllen:
die Zauberlippe überflösse mir Tränen aus dem Auge quöllen.

c) Das Verständnis des Konjunktivs wird erschwert, weil viele Formen in Kll und Präteritum gleich aussehen (alle Verben der t-Klasse ohne Umlaut).

Wenn ich diesen Satz formulierte, störte die Gleichheit der KII-Formen mit den Präteritum-Formen. (statt: formulieren würde/würde stören) Auch können bestimmte Anklänge zu anderen Wörtern stören: *flöhe - die Flöhe; führe (von fahren) - führen*

d) *Norddeutsche verwenden mehr KII-Formen der Variante A als Süddeutsche. Möglicherweise wird eine häufige Verwendung von Kll der Variante A als „hochdeutscher“, gebildeter (vielleicht auch: eingebildeter) empfunden.*

Als Ergebnis kann gesagt werden:

• *Die KII-Formen der Variante A soll man für das passive Sprachverständnis kennen, besonders für das Verständnis der Literatursprache.*

• *Für die Alltagssprache eignet sich die Variante A nur bei Verben, die sehr häufig vorkommen und. deren Vokalismus nicht komisch klingt, z. B. bei langem* **-ä-, -i-** und **-ie-: gäbe, nähme, käme, hielte, ginge, ließe.**

• (*Fast) obligatorisch sind die KII-Formen der Variante A bei allen Grundverben und bei* **wissen: hätte, wäre, könnte, müsste, wüsste.**

3. *Vergessen Sie nicht, bei Vergangenheit die richtigen KII-Formen zu wählen.* **Gegenwart:** *Sie sollten das nicht vergessen!* **Vergangenheit**: *Das* ***hätten*** *Sie nicht* ***vergessen sollen!***

Ми використали деякі матеріали, які застосовуються під час вивчення навчальної дисципліни «Практичний курс другої іноземної мови та перекладу (німецька)». Основна мета викладання цієї дисципліни – забезпечити практичне володіння німецькою мовою як засобом усного і письмового спілкування у професійній діяльності, практичне володіння різними видами мовленнєвої діяльності та використання їх у різних сферах спілкування з метою досягнення певних прагматичних цілей. Саме тому вивчення «Практичного курсу» відбувається в постійній «комунікації», «діяльності». Ми постійно вдосконалюємо вміння й навички письма і читання німецькою мовою; розвиваємо вміння спілкування німецькою мовою; навчаємо студентів сприймати інформацію німецькою мовою на слух; удосконалюємо вміння і навички у спілкуванні німецькою мовою на різноманітні (в тому числі, професійні) теми; формуємо уміння й навички здійснювати письмовий переклад з іноземної мови рідною і рідної іноземною політичних, соціально-економічних, науково-популярних, ділових текстів та інших матеріалів.

Основну увагу в програмі курсу приділено граматичним формам і конструкціям живої розмовної мови, які необхідні майбутнім філологам-перекладачам для здійснення адекватної комунікації та перекладу граматичних конструкцій сучасної німецької мови. Ми переконалися, що опанування другої іноземної мови буде успішним, коли студент опиниться в ситуації «живого спілкування», а його діяльність на практичних заняттях буде цікавою й мотивованою.

Список використаних джерел:

1. Агібалова Т. М., Алпатова О. В. Шляхи подолання комунікативних бар'єрів іноземними студентами нефілологічних спеціальностей. *Тези доповідей Міжуніверситетського науково-практичного семінару «Іншомовна комунікативна компетентність у фаховій діяльності».* Харків : Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, 2018. С. 9–10.

2. Артеменко Т. М. Комунікативна компетентність як основа комунікативно-інтерактивного процесу навчання іноземної мови. *Тези доповідей Міжуніверситетського науково-практичного семінару «Іншомовна комунікативна компетентність у фаховій діяльності».* Харків : Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, 2018. С. 11.

3. Гутник В. М. Особливості формування фонетичної усвідомленості у майбутніх вчителів у комунікативному вступному коректівному курсі з німецької мови. *Іноземні мови.* 2016. №1. С. 24–30.

4. Дзевицька Л. С. Особливості навчання німецької мови як другої іноземної на базі англійської студентів-економістів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2017. №4 (68). С. 249–259.

5. Машкова І. М., Лещенко Л. П., Бєлякова О. В. Навчання другої іноземної мови в немовних закладах вищої освіти : сучасні виклики. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів.* Київ : КНЕУ, 2020. С. 261–269.

6. Мельник Т. В. Формування фонетичної компетенції студентів на заняттях з іноземної мови. *Актуальні проблеми сучасної науки, XLII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція*. Вінниця, 2020. Ч. 5. С. 53–56.

7. Олексенко О. О., Решетняк І. О. Методологічні підходи до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності у ЗВО. *Тези доповідей*

Міжуніверситетського науково-практичного семінару «Іншомовна комунікативна компетентність у фаховій діяльності». Харків : Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, 2018. С. 75.

8. Попадюк С. С. Особливості викладання другої іноземної мови в умовах дистанційного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Серія 5: Педагогічні науки : реалії та перспективи. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 75 (т. 1). С. 163–167.

9. Тупиця О. Ю. *Німецька мова. Розмовна мова. Середній рівень*. *Вправи з граматикою.* GlobeEdit, 2018. 156 с. URL: https:// www.morebooks.shop/store/gb/book /Німецька-мова-Розмовна-мова-Середній-рівень/isbn/978-613-8-24545-2 (дата звернення: 15.10.2021).

10. Тупиця О. Ю., Зімакова Л. В. Розвиток фонетичної компетентності студентів під час вивчення другої іноземної мови. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Філологічні науки).* № 7 (345) жовтень 2021. С. 240–246.

11. Цвяк Л. В. Особливості навчання другої іноземної мови у вищому правоохоронному навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського університету : Серія : Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2011. Вип. 22. С. 185–188.

12. Чорна С. С. Специфіка навчання другої іноземної мови (німецької) студентів спеціальностей «Готельно-ресторанна справа» та «Туризм». *Держава та регіони. Серія: Гуманітарні науки.* 2016. №3–4. С. 31–34.

13. Чухно О. А. Методика формування фонетичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови». Харків, 2019. 22 с.

14. Rug W., Tomaszewski A. Grammatik mit Sinn und Verstand. Übungsgrammatik Mittel- und Oberstufe. Stuttgart: Erst Klett Sprachen, 2009. S.214–216.

15. Rug Wolfgang. Phonetik und Intonation. Sommerakademie August 2001. Universität Tübingen, 2002. 37 S.

16. Дифтонг. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Дифтонг (дата звернення: 05.11.2021).

ЗМІСТ

Вступ		3
Анастасьєва О.А.	Комунікативний потенціал англомовного афоризму	4
Панасюк І.Л.	Zur kulturellen translationsproblematik cultural aspects of translation	66
Рябокінь Н.О. Шаравара Т.О.	Activities for teaching grammar at the beginners and advanced levels	94
Sturgeon M. By C.	L2 vocabulary and collocations instructing	140
Торба О.А.	Комунікативний аспект мови. Мова як інструмент комунікації та розкриття культурної реальності	144
Тарасова Н.І. Дедухно А.В. Шубка В.В.	Жанрові особливості «Пригод Тома Сойєра» Марка Твена	179
Тупиця О.Ю.	«Практичний курс другої іноземної мови та перекладу (німецька)» для студентів спеціальності «Філологія»	221

Науково-монографічне видання

Актуальні питання теоретичної та прикладної лінгвістики. Колективна монографія. Полтава : Полтавський інститут економіки і права Університету «Україна», 2020. 263 с.

Верстка
Рябокінь Н.О.
Редагування
Рябокінь Н.О.

Матеріали подано в авторській редакції
Редакційна колегія не несе відповідальність за зміст матеріалів

Формат 60х84/16. Умовн. Друк. арк.263

Полтавський інститут економіки і права
вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний
університет розвитку людини
«Україна»:
36011, м. Полтава, вул..
Монастирська 6, Тел. (0532)
50-99-66
E-mail: piel-admin@ukr.net