



COLLECTIVE MONOGRAPH

# ***SOCIOCULTURAL AND PHILOLOGICAL PARADIGMS OF CONTEMPORARY LINGUISTIC EDUCATION***



2023



---

**SOCIOCULTURAL AND PHILOLOGICAL  
PARADIGMS OF CONTEMPORARY  
LINGUISTIC EDUCATION**

*СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА ФІЛОЛОГІЧНІ ПАРАДИГМИ  
СУЧАСНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ*

---

*In internationalen wissenschaftlich-geometrischen Datenbanken enthalten  
Included in International scientometric databases*

**COLLECTIVE MONOGRAPH**  
*КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ*

*To the anniversary of Olena Ivanivna Panchenko  
До ювілею Олени Іванівни Панченко*

*Authors:*

Panchenko Olena, Votintseva Maryna, Dotsenko Olena, Klymenko Tetyana,  
Muliar Iryna, Novikova Olha, Suima Iryna, Khutorna Hanna,  
Shevchyk Kateryna, Shkurko Olena

*Reviewers:*

*Zinukova N.V.* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of the Department of European and Oriental Languages and Translation of Alfred Nobel University;  
*Zirka V.V.* – Doctor of Sciences (Philology), Head of Dnipropetrovsk Department of the Centre of Scientific Research and Teaching Foreign Languages of the National Academy of Sciences of Ukraine;  
*Bondarenko L.I.*, Philosophy Doctor (Philology), Assistant Professor of the Department of Foreign Languages of Ukrainian State University of Science and Technologies

*Editor:*

Panchenko Olena

**Sociocultural and Philological Paradigms of Contemporary Linguistic Education:** Collective monograph. Ed. O.I. Panchenko. Karlsruhe, 2023. 179 p. Monographic series «Innovative Science, Education, Manufacturing and Transport». Book 10. 2023.

**Соціокультурні та філологічні парадигми сучасної мовної освіти:** Колективна монографія. Ред. О.І. Панченко. Карлсруе, 2023. 179 с.

Серія монографій «Innovative Science, Education, Manufacturing and Transport». Книга 10. 2023.

The publication contains the research work results of the staff of the Department of Translation and Linguistic Training of Foreigners of Oles Honchar Dnipro National University, dealing with the study of the possibilities of using modern socio-cultural, linguistic, and literary phenomena for the professional training of future translators. For students of higher education, graduate students, philologists, all those interested in the problems of linguistics, translation studies and literary studies.

**ISBN 978-3-949059-69-8**

**DOI: 10.30890/2707-1685.2023-10-01**

**Published by:**

*ScientificWorld-NetAkhatAV*

*Lußstr. 13*

*76227 Karlsruhe, Germany*

e-mail: [editor@promonograph.org](mailto:editor@promonograph.org)

site: <https://de.promonograph.org>

Copyright © Scientific texts, Authors, 2023

Copyright © Editing, Panchenko Olena, 2023

Copyright © Drawing up & Design. ScientificWorld-NetAkhatAV, 2023



*ABOUT THE AUTHORS / ПРО АВТОРІВ*

1. *Panchenko Olena*, Doctor of Sciences (Philology), Full Professor, Head of the department, Oles Honchar Dnipro National University – *Chapter 2.6*.  
ORCID: 0000-0030-2217-5613

*Панченко Олена Іванівна*, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

2. *Votintseva Maryna*, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Oles Honchar Dnipro National University – *Chapter 2.2*.  
ORCID: 0000-0001-6947-8553

*Вотінцева Марина Леонідівна*, кандидат філологічних наук, доцент, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

3. *Dotsenko Olena*, Post-graduate student, Oles Honchar Dnipro National University – *Chapter 2.4*.  
ORCID: 0000-0002-7549-4290

*Доценко Олена Олександрівна*, аспірант, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

4. *Klymenko Tetyana*, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Oles Honchar Dnipro National University – *Chapter 1.2*.  
ORCID: 0000-0003-2761-7126

*Клименко Тетяна Анатоліївна*, кандидат філологічних наук, доцент, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

5. *Muliar Iryna*, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Oles Honchar Dnipro National University – *Chapter 1.1*.  
ORCID: 0000-0001-6727-686X

*Муляр Ірина В'ячеславівна*, кандидат філологічних наук, доцент, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

6. *Novikova Olha*, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Oles Honchar Dnipro National University – *Chapter 2.1*.  
ORCID: 0000-0001-9119-5154

*Новікова Ольга Вікторівна*, кандидат філологічних наук, доцент, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

7. *Suima Iryna*, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Oles Honchar Dnipro National University – *Chapter 1.4*.  
ORCID: 0000-0002-2209-8614

*Суїма Ірина Павлівна*, кандидат філологічних наук, доцент, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара



8. *Khutorna Hanna*, Post-graduate student, Oles Honchar Dnipro National University – *Chapter 2.5*.

ORCID: 0000-0002-0391-8920

*Хуторна Ганна Павлівна*, аспірант, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

9. *Shevchyk Kateryna*, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Oles Honchar Dnipro National University – *Chapter 2.3*.

ORCID: 0000-0002-4423-228X

*Шевчик Катерина Юріївна*, кандидат філологічних наук, доцент, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

10. *Shkurko Olena*, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Oles Honchar Dnipro National University – *Chapter 1.3*.

ORCID: 0000-0002-3443-3555

*Шкурко Олена Василівна*, кандидат філологічних наук, доцент, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара



## *Content*

<b>Preface .....</b>	<b>7</b>
----------------------	----------

### **CHAPTER 1**

#### **SOCIOCULTURAL ASPECT OF LINGUISTIC EDUCATION AND COMMUNICATION**

1.1. Teaching foreign students Ukrainian verbal ethical ways of communication .....	8
1.2. Cultural and pragmatic aspects of learning linguistic facts .....	23
1.3. Homonymy influence on communication process.....	36
1.4. Formation of foreign language competences by means of Internet technologies.....	53

### **CHAPTER 2**

#### **LINGUISTIC AND LITERARY ASPECTS OF CONTEMPORARY SPECIALIST PREPARATION**

2.1. Learning the phonetic aspect of English of the first-year students.....	72
2.2. Peculiarities of teaching phonetics and phonology at all the stages of teaching English as a foreign language.....	87
2.3. Grammar competence formation of students of translation.....	102
2.4. Modelling verb rows with the suffix <i>-ment</i> .....	115
2.5. Artistic work film adaptation as a special type of intersemiotic translation .....	133
2.6. Charles Dickens' works in teaching students of translation .....	150

<b>Conclusions .....</b>	<b>164</b>
--------------------------	------------

<b>Summary .....</b>	<b>165</b>
----------------------	------------

<b>References .....</b>	<b>166</b>
-------------------------	------------



## *Зміст*

Передмова .....	7
-----------------	---

### **РОЗДІЛ 1**

#### **СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ МОВНОЇ ОСВІТИ ТА КОМУНІКАЦІЇ**

1.1. Вивчення іноземними студентами українських вербально-етичних засобів спілкування.....	8
1.2. Культурний і прагматичний аспекти у вивченні мовних фактів .....	23
1.3. Вплив омонімії на комунікативний процес.....	36
1.4. Formation of foreign language competences by means of Internet technologies.....	53

### **РОЗДІЛ 2**

#### **ЛІНГВІСТИЧНИЙ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ**

2.1. Learning the phonetic aspect of English of the first-year students.....	72
2.2. Особливості викладання фонетики та фонології на всіх етапах навчання англійської як іноземної .....	87
2.3. Формування граматичної компетенції у студентів-перекладачів.....	102
2.4. Моделювання віддієслівних рядів слів із суфіксом -ment.....	115
2.5. Екранізація літературного твору як особливий вид інтерсеміотичного перекладу.....	133
2.6. Твори Чарльза Дікенса у навчанні студентів спеціальності «Переклад».....	150

Висновки .....	164
----------------	-----

Summary .....	165
---------------	-----

Література .....	166
------------------	-----



## *Preface / Передмова*

Колективна монографія представляє зацікавленому читачеві напрацювання науково-педагогічних працівників кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців у галузі навчання перекладу та іноземних мов. Розуміння та здатність використання нерідної мови вимагає не лише філологічних здібностей, але також знань іншої культури, до якої належить текст. Соціокультурні труднощі у процесі перекладу можуть набирати різних форм, починаючи від лексичного значення і синтаксису до ідеологій і способів життя у певній культурі. У процесі перекладу відбувається зіткнення не лише лексичних та граматичних систем, а й комунікативно-прагматичних, етичних, психологічних, соціокультурних компонентів, менталітету мовців. Отже, актуальність колективної монографії зумовлена потребою вирішення проблеми непорозумінь під час співставленні мовних одиниць та їх значень у процесі міжкультурного спілкування. Мета наукових розвідок, що увійшли до колективної монографії, – теоретичне та практичне осмислення лінгвістичних, літературознавчих, соціолінгвістичних та соціокультурних складників процесу сучасної мовної освіти. Досягнення цієї мети передбачає виконання таких завдань, як аналіз сучасних поглядів на проблеми мовної освіти; розширення наукового світогляду фахівців за допомогою вивчення вагомих досягнень вітчизняних та зарубіжних мовознавців, визначення основних парадигм, традиційних методів й новітніх методик дослідження мовних та соціокультурних одиниць в контексті мовної освіти, аналіз закономірностей й труднощів засвоєння мовного та соціокультурного матеріалу, розгляд доцільного використання виражальних засоби у педагогічній комунікації.

Відповідно до мети та завдань колективна монографія складається з двох розділів, які присвячено соціокультурному аспекту мовної освіти та комунікації та лінгвістичному й літературознавчому аспектам підготовки сучасних фахівців.



## **CHAPTER 1 / РОЗДІЛ 1** **SOCIOCULTURAL ASPECT OF LINGUISTIC EDUCATION AND** **COMMUNICATION**

### **СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ МОВНОЇ ОСВІТИ ТА КОМУНІКАЦІЇ**

#### **1.1. ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ УКРАЇНСЬКИХ ВЕРБАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ <sup>1</sup>**

##### **Вступ.**

У спілкуванні реалізується потреба однієї людини в іншій. Ця потреба є первинною, бо, спілкуючись, людина не лише обмінюється інформацією з іншими людьми, а й звертається до них із проханням, подякою, вимогою тощо. У спілкуванні люди не можуть обходитися без спеціальних мовних етикетних формул, засвоєння яких іноземними студентами становить певні труднощі, оскільки мовний етикет є інструментом проникнення в іншу культуру. Саме мовна освіта відіграє в цьому питанні визначальну роль.

Навчання іноземних студентів української мови полягає у формуванні та розвитку комунікативної компетенції, тобто здатності та готовності здійснювати міжособистісне та міжкультурне спілкування з носіями мови. Важливу роль у формуванні комунікативної компетенції відіграє засвоєння вербально-етичних засобів спілкування, навчання формул ввічливості та вибору інших мовних засобів у стандартних етикетних ситуаціях, і, як результат, успішних взаємовідносин, кращого взаєморозуміння між людьми. Особливо це стосується студентів-іноземців, які починають оволодівати українською мовою, оскільки будь-які навіть незначні усномовні невірності створюють психологічний бар'єр, перешкоджають свідомому сприйманню мовлення. Тому викладачеві дуже важливо, працюючи над розвитком мовлення іноземних студентів, оволодіти практичними техніками засвоєння специфічних правил мовленнєвої поведінки, втілених у системі стійких формул і виразів для прийнятих і запропонованих суспільством ситуацій ввічливого контакту із співрозмовником

---

<sup>1</sup>*Authors: Muliar Iryna / Муляр І.В.*



для створення української лексичної бази у студентів-іноземців.

Проблема формування навичок мовного етикету під час навчання української мови як іноземної вже була предметом нашої попередньої розвідки [11], [12]. Відомі дослідження лінгвістів, які навчають іноземних студентів, у цьому аспекті з методики викладання української мови як іноземної [6], [7], [8]. Крім того, розділи про вивчення формул етикету української мови вміщено в навчальних посібниках для студентів-іноземців [4], [10], [16] та ін. Проте окремі аспекти потребують уточнення.

**Актуальність теми** полягає в тому, що засвоєння формул мовленнєвого етикету має велике значення для адаптації іноземних студентів в українському соціокультурному просторі.

**Мета і завдання дослідження** полягає у висвітленні вербально-етичних засобів спілкування, які опановують іноземні студенти під час вивчення української мови як іноземної; а також у навчанні формул ввічливості та вибору інших мовних засобів у стандартних етикетних ситуаціях; засвоєння специфічних правил мовленнєвої поведінки, втілених у системі стійких формул і виразів для прийнятих і запропонованих суспільством ситуацій чемного контакту із співрозмовником.

**Об'єктом дослідження** є мовленнєва підготовка іноземних студентів під час навчання української мови як іноземної щодо вживання формул мовного етикету.

**Предмет дослідження** становить методика формування правильно застосовувати українські вербально-етичні засоби спілкування – формули мовного етикету іноземними студентами у процесі навчання української мови як іноземної.

**Виклад основного матеріалу.** Мовний етикет – найважливіший елемент мовленнєвої культури будь-якого народу. В ньому відбито неповторність звичаїв народу, його спосіб життя, систему цінностей. Кожна людина під час освоєння рідної мови одночасно вбирає і весь досвід народу, до якого належить, його культуру. Національний мовний колорит української мови постає із живої



розмовної мови народу і відбиває національні традиції, морально-етичні цінності – повагу, гречність, доброзичливість тощо. Унікальною колоритною національною ознакою мовного етикету українців є уживання форм звертання: *доню, синку, друже* тощо. Здавна побутувала національна риса української мови – пошання множина, звертання на *Ви* до старших за віком людей, незнайомих, батьків. Відомі колоритні фрази на зразок *Здоровенькі були! Сонечко, Зіронько! Серденько, Пташечко* (при звертанні до дівчинки або дівчини тощо). Типові ситуації спілкування українців мають стандартний, узагальнений характер. Фрази, словесні формули для кожної із типових ситуацій і особливості їх застосування мовець має добре знати.

Відомий дослідник культури спілкування Я. Радевич-Винницький під мовним етикетом розуміє «сукупність правил мовної поведінки, які репрезентуються в мікросистемі національно специфічних стійких формул і виразів у ситуаціях установавання контакту зі співрозмовником, підтримки спілкування в доброзичливій тональності. Ці засоби ввічливості «орієнтовані на вираження поваги до співрозмовника та дотримання власної гідності. Вони є органічною частиною культури спілкувальних взаємин, соціальної культури загалом» [13, с. 5].

Існують різноманітні види спілкування: безпосереднє і опосередковане реальне і уявне, офіційне й неофіційне, вербальне і невербальне. У сучасних умовах провідним є мовне спілкування, або вербальна комунікація, що реалізується за допомогою мовлення.

Вербальне спілкування може бути безпосереднім і опосередкованим, усним і писемним. У безпосередньому усному вербальному спілкуванні важливу роль відіграє інтонація, за допомогою якої партнери виділяють ключові слова, підкреслюють сенс фрази. Люди довіряють більше інтонації, ніж об'єктивному мовному виразу. Інтонація також використовується для вираження емоцій.

Важливо розрізняти поняття мова і мовлення.

Мова – це система засобів спілкування (звуки, слова та їхні форми, сталі звороти, схеми поєднання слів, моделі речень, закони побудови тексту), яка існує



в свідомості її носіїв. У повному обсязі мова може бути тільки в певній спільноті людей, для якої вона є рідною. Жоден окремий мовець не володіє і не користується мовою у всій її повноті. Ніхто не в змозі знати й використовувати абсолютно весь словник, усі граматичні форми, всі стилістичні фігури. Але в мові є порівняно невеликий центр і величезна периферія. Те, що становить мовний центр, має знати кожна людина, для якої ця мова рідна. Це загальновживані слова, етикетні слова, форми слів, звороти.

Мовлення – це реалізація мови конкретними людьми в конкретних актах спілкування. Через мовлення людина засвоює мову. Мова – це система засобів спілкування, а мовлення – це вибір засобів у комунікативних актах, який залежить від мовної і позамовної компетенції мовця [15, с. 34].

Відомий дослідник, який вивчав особливості спілкування між людьми, Л. Виготський писав: «Спілкування, не опосередковане мовою чи якоюсь іншою системою знаків або засобів, як воно спостерігається серед тварин, робить можливим спілкування лише найбільш примітивного типу та в найбільш обмежених розмірах... Щоб передати якесь переживання чи зміст свідомості іншій людині, немає іншого шляху, окрім віднесення цього змісту до певного класу, до певної групи явищ, а це потребує узагальнення. У такому разі, вищі, властиві людині форми психологічного спілкування можливі лише завдяки тому, що людина за допомогою мислення узагальнено відображає дійсність» [5, с. 15].

Акт вербальної комунікації – це діалог, який складається з мовлення та слухання і залежить від рівня володіння мовою, зокрема вміння трансформувати внутрішнє мовлення в зовнішнє. Зовнішнє мовлення – це говоріння, писання. Внутрішнє мовлення не має вираження у звукових чи графічних знаках, тобто позбавлене матеріалізації. Етикетне спілкування як один із складників комунікативної діяльності теж залежить від рівня володіння мовою, зокрема вміння трансформувати внутрішнє мовлення у зовнішнє.

До комунікативної компетенції належать знання про те, *що, коли, де, кому, як* тощо можна говорити (писати), а що не можна. Йдеться насамперед про певні норми літературного мовлення. Як і в інших галузях суспільного життя, в



комунікативній діяльності людина має дотримуватися взірців, регламентацій, правил, які є чинними на сучасному етапі життя суспільства.

Розрізняють норми імперативні (лат. Imperatives – «владний, наказовий»), тобто обов’язкові в усіх комунікативних ситуаціях, і диспозитивні (лат. Position – від *dispono* – «розташовую, розміщую»), які допускають варіативність залежно від часу, місця, характеру спілкування. Наприклад, нормами літературного мовлення заборонено вживати як вульгаризми, так і діалектизми. Проте якщо вульгаризм порядна людина не буде вживати за жодних обставин, то діалектизми вона може дозволити собі використати для пояснень у розмові з представниками відповідного регіону, для імітації локального мовлення, для жарту тощо.

Спілкування – це не просто обмін інформацією, воно передбачає взаємну активність партнерів. Успішність спілкування залежить від рівня соціальної чутливості до людей, психологічної пильності та емоційної чутливості. При нерозвиненості цих складових спілкування може стати нерезультативним чи взагалі не відбуватися.

Пізнання і взаємний вплив людей один на одного – обов’язковий елемент всілякої спільної діяльності, незалежно від того, що є її метою (досягнення матеріального результату, виховання тощо). Від того, як люди відображають та інтерпретують зовнішність і поведінку, багато в чому залежить характер їх взаємодії і діяльності та результати, яких вони досягають [9, с. 135].

Отже, людина постає щодо партнерів по спілкуванню не лише об’єктом і суб’єктом впливу, а й одночасно суб’єктом пізнання.

Для реалізації формул мовленнєвого етикету потрібні певні “координати”. Мовленнєва ситуація відбувається за безпосередньої участі мовця – «я» і адресата-співрозмовника – «ти» (чи співрозмовників, їх може бути кілька: етикетна ситуація завжди діалогічна, бо передбачає спілкування, навіть, якщо її учасники (мовці) розділені часом чи простором). Дія здебільшого відбувається «тут» і «тепер» (якщо йдеться про усне спілкування).

Систему мовленнєвого етикету нації складає сукупність усіх можливих етикетних формул. Структуру ж його визначають такі основні елементи



комунікативних ситуацій: звертання, привітання, прощання, вибачення, подяка, побажання, прохання, знайомство, запрошення, пропозиція, порада, згода, відмова, співчуття, комплімент, присяга, похвала тощо. З-поміж них вирізняють ті, що вживаються при з'ясуванні контакту між мовцями – формули звертань і вітань; при підтриманні контакту – формули вибачення, прохання, подяки та ін.; при припиненні контакту – формули прощання, побажання.

Мовлення – це завжди вибір із більшої чи меншої кількості альтернативних одиниць мови, які можуть бути використані мовцем для певної мети. Під час вивчення нової мови великої уваги надають не лише міжособистісному, а й міжкультурному спілкуванню. Головною умовою ефективності такого спілкування є взаємна повага до учасників комунікації, взаєморозуміння, яке неможливе без знання особливостей культури та мовного етикету. Кожна мова має свою систему етикетних норм та формул. Порушення норм, узвичаєних у культурі, може призвести до проблем комунікації, прояву неввічливості та неповаги. Мовний етикет допомагає обрати потрібні слова для спілкування з відповідною людиною, не ображаючи її, встановити позитивний контакт, порозумітися. Тому знання культури етикету є надважливим для успішної комунікації іноземною мовою. Найповніше особливості українського етикету описано в працях [1], [2], [13].

Основними формулами етикету є формули привітання, знайомства, прощання, висловлення подяки, прохання, вибачення тощо. Особливої уваги потребують такі важливі елементи етикету, як вибір звертання та правильне використання займенників *ти* і *ви*, через те що саме у використанні цих займенників трапляється найбільша кількість комунікативних помилок. Оскільки вони є центральними одиницями мовного етикету, саме зі звертань починається будь-яка взаємодія, контакт. Крім того, звертання має яскраву національну ознаку. Воно слугує для привернення уваги співрозмовника, встановлення контакту в подальшій бесіді. Від цього залежить успіх або невдача подальшої комунікації. Звертання постають у мовленні у вигляді стійких формул, які відтворюються типовими готовими словами та фразами. Це стандартні слова та фрази.



Звернення і вітання – це ті елементи мовного етикету, які передусім сигналізують про соціальні відносини, що встановлюються в рамках комунікативного акту. Тому головним чинником, який впливає на вибір того чи того звертання, є соціальний статус комунікантів, ситуація спілкування. Так, промовець, звертаючись до аудиторії, вживатиме офіційне звертання *Товариші!* з атрибутами *шановні, вельмишановні, високоповажані* або без них. Звертання *товариш*, функціонуючи в ролі власне звертання, в сучасній українській літературній мові реалізує одне із своїх значень, а саме – людина, громадянин суспільства. У такому значенні це слово функціонує як звертання і перед прізвищем людини для підкреслення приналежності її до свого середовища. Офіційна конотація цього слова-звертання в наш час є досить виразною. Тому в іншій тональності спілкування, скажімо, в нейтральній, це звертання сигналізує про наявність певної “відстані” між комунікантами. Так, звертаючись на вулиці чи в транспорті до незнайомої людини, ми цілком доречно вживатимемо слово-звертання *товариш*. А в тональності дружній звертання *товариш* є неприродним, чужорідним.

Похідне від слова *товариш* слово-звертання *Товариство!* (*шановне, дороге, любе...*) є природним як для нейтральної тональності, так і для дружньої (у колі близьких друзів). Для високої тональності спілкування звертання *Товариство!* (з означенням чи без нього) є неприйнятним. У системі дипломатичного етикету звертання *Товариш(i)* теж функціонує зі значенням людини-товариша по класу. Синонімом до слова *товариш* є *друг* і парний до нього іменник *подруга*. Ці слова вживаються для називання і звернення до людей пов’язаних дружбою, довірою, відданістю, прихильністю. Тому звертатися цими словами до незнайомих і малознайомих людей не варто: це може бути сприйнято як вияв панібратства, безпардонності. Найуживанішим означенням при слові *друг* (*подружка, друзі*) постає прикметник *дорогий*.

Старше і середнє покоління, люди, які разом працюють (науковці, лікарі, педагоги), мають однакову професію тощо люблять уживати слово *колега* – інтернаціоналізм латинського походження (лат. *College* – «співурядник, помічник,



товариш») [13, с. 84].

Щодо використання звертання *панове* в інших ситуаціях спілкування останнім часом висловлювалися різні міркування. Шанобливо ввічливі форми звертання *пане, пані, панове* поширилися в українській мові під впливом польської, цим і пояснюється те, що вживання їх переважає в західних областях України. Аналіз семантичної структури слова *пан* показує, що близько двох третин його семного вмісту зводяться до позначення людини, яка займає привілейоване становище (матеріальне, соціальне). Третина його змісту – шанобливе ставлення до співрозмовника. З таким значенням це слово-звертання вживається в усній народній мові (як правило, з прикладкою): *пане-господарю, пане-брате, панове-сватове*. Слово *пан* в українському суспільстві функціонує щонайменше сім століть. Це слово застосовувалося до князів, гетьманів, козацької старшини, а також до козаків, міщан, селян. Ще й сьогодні окремі українці відчувають дискомфорт, коли їх називають словами *пан, пані, мовляв, пан та Іван – різні дядьки*. Найбільший спротив викликають слова *панна, панночка*, які в сучасному мовленні можна почути дуже рідко. Це попри те, що вживання цих слів цілковито відповідає українському менталітетові та українським спілкувальним традиціям [14, с. 14 -15].

Широко прикладається до слів *пан, пані* також слова *товариш, брат* та інші. У функції прикладок до слів *пан, пані* виступають і слова-індекси: *пан міністр, пан міський голова, пан доцент*, якщо людина має декілька титулів, треба називати найвищий [13, с. 81].

Однією з форм звертань до незнайомої людини в сучасній українській мові є слово *громадянин (громадянка, громадяни)*. Проте сфера його функціонування вузька – правовий, юридичний контекст.

Отже, у сучасній українській літературній мові арсенал лексичних засобів вираження звертання до незнайомої людини дуже збіднений. Уникаючи прямих звертань до незнайомої людини, ми вдаємося до формул-замінників звертань, а саме до формул, головною функцією яких є функція підтримання мовного контакту, а не його зав'язування, наприклад:



- *Вибачте, як пройти до ...?*
- *Дозвольте звернутися...*
- *Можна вас запитати (попросити)...?*

В основі ввічливого поведіння лежить доброзичливість, доброзичливе ставлення до співрозмовника. Слова *добродій, добродійка, добродії* мають давню історію. *Добродія* – так називали доньку князя Мстислава Євпраксію (1108 – 1172), яка лікувала недужих. Від слова *пан* регулятив *добродій* відрізняється більшою демократичністю. Нині не говорять: *добродій міністр, добродійка професор, добродії офіцери*.

Морфема *добр-* є дуже продуктивною у формулах ввічливості. Досить поширена ця морфема і в прямих звертаннях, які функціонують переважно в дружній (фамільярній) тональності: *Чоловіче добрий! Людино добра! Добра душа! Люда добрі!*

Особливо продуктивною морфема *добр-* є у формулах привітань, які, до речі, часто використовуються і замість формул-звертань, компенсуючи дуже бідний набір останніх: *Доброго ранку! Добрий день! Добрий вечір!* та ін.

Неважко помітити, що змістом вітань є добрі побажання. Фактично формули вітань є усіченими формами побажальних конструкцій:

- *Я бажаю (вам) доброго ранку!*
- *Доброго вечора!*
- *Доброї ночі!*

Кожному відомо, що з глибини віків наші пращури з особливою увагою й шанобливістю ставилися до мовних етикетних виразів, зокрема вітань, вірили в магічну силу, що таїться в кожному слові, жили переконаннями, що добре слово потрібне людині «*як хліб і сіль, як жива вода*» (О. Довженко).

В Україні, зокрема в селах, з давніх-давен вітання було ознакою вихованості і шляхетності. Навіть незнайому людину в селі зустрічали (від старого до малого) щирим і світлим *Добрий день!* Мабуть, через те так гірко, буваючи в українських селах в останні роки, бачити, як поволі відмирає ця добра традиція нашого народу, і тільки старші люди зігріють вітальним словом незнайомого



подорожнього...[14, с. 14].

Як варіант привітання часто можна почути:

- *Привіт, як справи?*

Нічого не відповісти неввічливо, сказати *Нормально!* і пройти повз теж неввічливо, якщо не грубо; почати довго розповідати про справи – прославитись занудою. У таких випадках потрібно відповідати приблизно таке:

- *Дякую, добре;*

- *Дякую, поки скаржитися гріх!*

Своєю чергою поцікавитись:

- *Надіюсь, що у вас усе добре?*

Такі відповіді нейтральні, вони заспокоюють усіх.

Вітання, привітання – це слова або жести, звернені до кого-небудь під час зустрічі на знак прихильного ставлення, доброзичливості. Привітання належить до найчастіше вживаних етикетних виразів, з його допомогою встановлюється контакт між людьми, визначаються їхні взаємини на роботі чи вдома, водночас підтримуються стосунки чи контакти. Кожен із нас у повсякденному житті послуговується різними формами привітання, проте щоразу використовуємо лише одну з «вітального реєстру».

Про тісний зв'язок названих формул (вітань і побажань) свідчить і той факт, що формули-побажання становлять тісну діалогічну єдність із формулами-вітаннями. Так, досить часто у відповідь на привітання *Доброго ранку (дня), (вечора)!* звучить *Доброго здоров'я!*

З-поміж названих вище формул-привітань лише формула *Добрий день!* може вживатися в усіх трьох тональностях – високій, нейтральній і дружній (фамільярній), причому в останніх двох тональностях активно вживаним є її варіант *Добридень!* Інші формули-вітання (*Доброго ранку! Добридень! і под.* в офіційних сферах не вживаються. Щодо форми вітання *Здрастуй! (Здрастуйте!)*, то її слід розглядати як менш поширену, стилістично позначену.

Кількість формул-вітань, вживаних у нейтральній і особливо фамільярній тональності, значно розширюється завдяки інтонаційно оформлюваним



емоційним відтінкам, а також морфологічним засобам (суфіксам) та синтаксичним (зміною порядку слів) засобам, пор.: *Добрий день!* і *День добрий!* *Моє вам шануваннячко (вітаннячко)!* і под. У високій тональності таке розширення неможливе.

Вітати – означає «звертатися до кого-небудь під час зустрічі з привітом, виявляючи доброзичливість» і своє пошанування. Це слово є результатом видозміни давнішньої форми «*вітати*» під впливом спорідненої основи – «*віт*».

Слова *привіт* і *вітання* етимологічно пов'язані зі словами *віть*, *вітка* – *гілка*: *вітати* – прибути з символічною гілкою. Давно втрачено в словах *вітатися*, *привітання*, *привіт* значення вихідного складника «*гілка*», але семантика «*прийти з добром*», «*зустріти з добром*» залишилася. І тому, коли ми сьогодні вимовляємо коротке слово *Привіт!*, ми вкладаємо в це вітання «*прихильне, доброзичливе ставлення*». Звичайно, так вітаються молоді люди або добре знайомі товариші, колеги, ровесники [3, с. 141].

У мові інтелігенції старшого віку можна почути: *Моє вітання!*, яке звучить піднесено, урочисто. В офіційній ситуації, зокрема у звертаннях до великої аудиторії, використовують вирази: *Дозвольте привітати Вас! Радий вітати Вас! Вітаю Вас!*

Своєрідною формою привітання є дієслово наказового способу з відтінком побажання щастя, хоча вона вже виходить з активного вжитку мовців: *Щастя тобі, доню!*

Співробітники, колеги, які неодноразово зустрічаються впродовж дня, можуть скористатися вітанням-запитанням, що супроводжується посмішкою:

- *Ми вже бачились сьогодні?*

- *Ми вже вітались?*

- *Ми вже зустрічались?*

Зустрічаючись уперше на початку дня, давні друзі замість привітання можуть висловити радість від зустрічі *Радий Вас бачити! Як справи? Як здоров'я?*

Вітання може містити елементи запросин і передаватися виразом *Просимо!*



(Ласкаво просимо!).

Хоча в сучасній українській мові арсенал лексичних засобів звертання до незнайомої людини досить бідний, можна, уникаючи прямих звертань, використовувати формули-замінники, головною функцією яких є підтримання мовного контакту, а не його зав'язування, наприклад:

- *Вибачте, як пройти до...?*
- *Можна Вас запитати?*
- *Чи не скажете..?*

Найпоширенішими формулами привітань в українській мові є *Доброго ранку! Добрий день! Добрий вечір!*, які прийшли до нас з глибини віків. Як варіанти використовуємо також *Як справи? Добридень!* Щодо форми вітання *Здрастуйте!* важливо звернути увагу студентів, що це розмовна форма і її треба уникати в офіційному спілкуванні.

Як варіант привітання часто можна почути *Привіт!* Звичайно, так вітаються молоді люди або добрі знайомі, товариші, колеги. Щодо популярного серед молоді вітання *Салют!* зауважимо, що це елемент молодіжного жаргону, воно можливе лише між близькими людьми, оскільки має відтінок фамільярності. Правила доброго тону вимагають на вітання обов'язкової відповіді. Вона має бути словесною і супроводжуватися невербальними знаками вітання (поглядом, посмішкою тощо).

Репліки-відповіді нерідко є повторенням вітальних формул, ужитих адресантом:

- *Доброго ранку!*
- *Доброго ранку!*

Поширена останнім часом відповідь без іменника на зразок

- *Добрий день!*
- *Добрий!* – сприймається як вияв недостатньої поваги до того, хто вітався.

Іноземні студенти, які вивчають українську мову як іноземну, потребують розширення діапазону відповідних потрібних етикетних формул, щоб навчитися



обирати найбільш доречні в кожній конкретній ситуації мовні сполуки та досягти автоматизму у використанні цих виразів. Оволодівши цими навичками, вони зможуть почуватися вільно в будь-якій ситуації спілкування, зможуть додавати певну емоцію або виявляти творчість, застосовуючи стандартні формули спілкування. Важливо зазначити, що в сучасній українській мові система спілкування надзвичайно різноманітна. Система запропонованих завдань у такому разі має бути спрямована на те, щоб допомогти іноземним студентам зорієнтуватися в різноманітті мовних формул, кожна з яких виражає свій зміст і своє емоційне ставлення відповідно до потреби спілкування.

Особливої уваги заслуговує питання вибору звертання на *ти* чи *ви*. Помилка в такому разі може спричинити образу людини, викликати ворожість або погане ставлення, неповагу до себе. Хоча помилок зовсім уникнути не вдасться, особливо на початку, водночас досягти ввічливості та запобігти грубих помилок можна. Подекуди іноземні студенти намагаються вживати формули етикету, характерні для їхньої нації, називають викладача *мадам* або *мама*, називають на *ти* старших за себе людей або просто на ім'я, забувають вибачитися в разі запізнення, голосно говорять, сміються з незрозумілої причини тощо. Тому викладачеві важливо створювати ситуації спілкування, які допоможуть попередити труднощі під час розмови в крамниці, транспорті, інших громадських місцях.

На початку знайомства іноземців з формулами етикету в різноманітних ситуативних діалогах можна застосувати техніку наслідування. У відповідь на почуте привітання *Добрий день! Доброго ранку!* тощо студент повторить те саме. Мовленнєвим завданням може бути запитання на зразок

- *Згадай, у яких ситуаціях спілкування використовують такі мовні формули...*
- *З ким можна вітатися за допомогою таких фраз: Привіт! Пока! Салют! тощо.*

Важливо пояснити студентам, що в офіційних ситуаціях спілкування вживають назви по батькові, утворені від імені батька та навчитися їх утворювати



за допомогою суфіксів за зразком. До імен по батькові можна додавати потрібні прикметники, які будуть підкреслювати особливе ставлення або почуття до співрозмовника: *Шановний (Шановна)* + власне ім'я або ім'я та ім'я по батькові (під час офіційної ситуації спілкування) та *Дорогий* (у разі неофіційного звертання).

Під час звертань ми обираємо формули, які найповніше виражають наше ставлення до співрозмовника. Звертання на зразок *шановний (шановна)* є штампом, найбільш нейтральним у спілкуванні. Потребує пояснення для студентів, що *дорогим* або *любим* можна назвати лише дійсно добре знайому людину, щоб запобігти певної іронії.

Для звертань в українській мові нерідко використовують назви рідні або свояцтва *синку, доню, донько, брате, сестро, тітко, тітонько, дядьку, мамо, тату, бабусю, діду* тощо, наприклад:

- *Синку, іди сюди!*

- *Бабусю, дякую за пиріжки!*

Треба зауважити, що подекуди такі слова застосовують під час звертання до незнайомих людей. Наприклад, дитина може звернутися до незнайомої жінки: *Тітонько*. Між жінкою похилого віку та незнайомим юнаком чи дівчиною може відбутися діалог на зразок:

– *Синку (доню), де тут крамниця?*

Такі звертання використовують, щоб стати ближче, привернути до себе увагу співрозмовника. Однак їх треба застосовувати дуже обережно.

Подекуди звертаються за назвою професії: *професоре, вчителю, викладачу, лікарю, інспекторе* тощо.

Уживають також звертання із зазначенням ознак статі: *Юначе! Хлопчику! Жінко! Дівчино! Дівчинко! Дідусю! Дядьку!* Сьогодні такі звертання є дуже поширеними, хоча подекуди їх можна вважати просторічними.

Нейтральними слугують звертання без називання співрозмовника: *Перепрошую! Вибачте, ... Дозвольте...* . За допомогою таких слів можна швидко привернути увагу співрозмовника.



Під час спілкування подекуди виникає питання про те, як звернутися до співрозмовника: на *ти* чи на *ви*. Важливо нагадати студентам, коли використовують *ти*-звертання, а коли *ви*-звертання. Перше – до добре знайомої людини, до рівних та молодших за віком, статусом, в неофіційній ситуації під час ввічливого стриманого спілкування; друге – до незнайомої людини, в офіційній ситуації спілкування, навіть якщо в неофіційній ситуації співрозмовник на *ти*, під час дружнього стриманого спілкування до рівних або старших за віком, статусом.

Під час комунікації відбувається постійне порівняння з рідною мовою студентів, смислове навантаження процесу спілкування постійно ускладнюється. Набувши певного лексичного запасу, студенти можуть вдаватися до творчості в різних мовленнєвих ситуаціях.

Спілкування спирається не лише на слова, а й на невербальні засоби – міміку, жести, інтонацію та комфортну дистанцію. Невміле спілкування у сфері обслуговування може призвести до негативних наслідків. Важливою є також посмішка на підтвердження доброзичливості.

Система рольових ситуативних вправ для вивчення теми «Етикетні формули», які моделюють умови реального спілкування, допоможе студентам-іноземцям формувати відповідні уміння і навички, необхідні для соціокультурного повсякденного спілкування (запам'ятовування слів, виразів, що стосуються соціально-побутової сфери; розвиток самоконтролю, підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності).

**Висновки.** Отже, вивчення іноземними студентами вербальних етикетних засобів є одним із кроків до оволодіння українською мовою, мовними нормами як складниками культури. На прикладі типових ситуацій спілкування, застосовуючи багатий арсенал мовних етикетних формул, студенти мають змогу правильно обрати потрібні слова відповідно до комунікативної ситуації спілкування, враховуючи вік, стать, статус співрозмовника. Перспективними видаються подальші дослідження методики вивчення граматики зі студентами-іноземцями.



## 1.2. КУЛЬТУРНИЙ І ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТИ У ВИВЧЕННІ МОВНИХ ФАКТІВ <sup>2</sup>

### **Вступ.**

Сучасний погляд на когнітивні дослідження деяких мовних фактів розкриваються у роботах сучасних дослідників (О. Кубрякова, М. Болдирев, О. Воробйова, А. Зеленько, С. Жаботинська, Т. Монахова, Ю. Апресян, В. Манакін, М. Кочерган, З. Попова, Т. Радзієвська, Й. Стернін, О. Селіванова, Н. Уфімцева) і класиків (Ч. Філлмор, Дж. Лакофф, Р. Джекендофф, Дж. Тейлор, Р. ангакер, Л. Талмі, А. Гольдберг, Ж. Фоконьє, Г. Вежбицька) цього напрямку в лінгвістиці. В роботах українських дослідників переважно аналізується мова художніх творів (В.О. Кухаренко), особливості ідіостилю (Г.В. Поліна), мовна особистість і її мовленнєві прояви (М.О. Новікова), моделюванні концептосфери в межах української культури (Н.С. Руденко, К.Ю. Голобородько), інформаційна наповненість текстів (Л.І. Белехова, П. Рікер). В описі когнітивних процесів широко використовують такі поняття, як концептуалізація й категоризація, які є ключовими у дослідженнях когнітивного напрямку. Концептуалізація явищ спрямована на віднесення окремих елементів до структури концептуальної системи мови на підставі узагальнення лінгвоментальних знань. "Категоризація як операціональний інструмент когнітивної лінгвістики передбачає у процесі пізнання вичленування об'єктів зі сфери макросвіту. Розрізняють категоризацію світу й категоризацію мовних явищ. Об'єкт номінації сприймається як схема і відноситься до певного класу предметів у категоріальній сітці гносеологічного досвіду людини" [12].

**Виклад основного матеріала.** У розділі розглядаються питання про граматичні категорії, а саме категорію числа іменників. Сучасні дослідники вивчають різні аспекти граматичного рівня мови, та поняття про категорію числа сформоване й закріплене академічними граматиками за авторством С.О. Караман, В.О. Горпинича, О.Д. Пономарьова.

---

<sup>2</sup>*Authors: Klymenko Tetiana / Клименко Т.А.*



Актуальність дослідження зумовлена вибором матеріалів для аналізу вмісту концептів, особливо тих, які мають високе значення у відображенні процесів пізнання світу та оціночних характеристик дійсності. Традиційна лінгвістика, когнітивістика, теорія фреймів у напрямку вивчення образів знаходяться у пошуку механізмів лінгвістичного конструювання і схематизації концептів, як феноменів навколишнього світу з ментальними проекціями окремої особистості чи національного-культурної особистості.

Мета статті – висвітлити рух наукової думки стосовно концепту, як поняття когнітивної лінгвістики, розглянути структуру концепту і співвідношення концепт – особистість, розглянути категорію числа іменників з акцентом на вивчення української мови, як іноземної. Ця мета передбачає вирішення таких завдань.

1. Розглянути основні положення класиків і сучасних науковців, які вивчають проблеми концептів на тлі різних лінгвістичних напрямків.
2. Розглянути приклади концептів, які мають культурологічну цінність.
3. Розглянути концептуалізацію й категоризацію як основні поняття когнітивної лінгвістики.
4. Описати категорію числа іменників, як тему у складі дисципліни "Українська мова як іноземна".

**I. Загальні поняття в лінгвістиці.** Для сучасної лінгвістики аналіз мовних явищ у лінгвокультурних дослідженнях є актуальним аспектом, включаючи вивчення мови у багатовимірному напрямку: взаємозв'язок мови та менталітету, мови та культури, мови та звичаїв, традицій.

Останні 20 років у лінгвістиці простежуються тенденції до зіткнення та взаємного проникнення наук. Лінгвістика і культурологія, історія, психологія, нейронауки, навіть лінгвістика та екологія, математика – такі сполучення намітили зовсім нові підходи до вивчення мовних фактів на тлі когнітивного та лінгвокультурологічного підходів. Також важливими є питання, яким чином людина як окрема особистість і людина як національний характер проявляють себе в мові, які компоненти входять до складу мовної особистості, наскільки мовно-мовленнєве втілення понять залежить від мовної особистості, чи є



постійні граматичні засоби для втілення понять у мові/мовленні, які компоненти мовної особистості виявляють мовленнєві доміанти у складі культурних концептів. Також постає питання, яким чином мова пов'язана з носієм у ракурсі співвідношення об'єкт пізнання – суб'єкт пізнання. Такий акцент у вивченні мовних фактів складається в рамках антропоцентричної парадигми та розвивається в роботах відомих лінгвістів-класиків: Ю.С. Степанова, О.С. Кубрякової, Н.Д. Арутюнової, С.Г. Воркачова, В.З. Дем'янкова, Г. Вежицької, Дж. Лакоффа, Ч. Філлмора та інших. На початку такого підходу були роботи В. Гумбольдта, О.А. Потебні, О.М. Афанасьєва, згодом доповнювалися роботами Д.К. Зеленіна, Є.Ф. Карського, О.І. Соболевського.

Когнітивістика як окремий лінгвістичний напрямок остаточно сформувалася наприкінці 20-го ст. Основним акцентом когнітивних досліджень стала орієнтація на дослідження ментальної діяльності окремої людини або колективу людей. Вивчення концептосфери знайшло своє відображення в роботах Д.С. Лихачова, Н.Д. Арутюнової, О.І. Чернейка, Ю.С. Степанова, О. Долинського, Д.М. Шмельова, О.В. Нікітіна, О.О. Гришиної, В.Ю. Севрюгіної та багатьох інших лінгвістів. В межах когнітивних досліджень мова набуває значення засобу, за допомогою якого досліджують ментальні структури, оскільки «мовні дані забезпечують найбільш очевидний та природний доступ до когнітивних процесів та когнітивних механізмів; сама їх поява можна розглядати як наслідок процесу та дії певних механізмів, пов'язаних із ментальною та когнітивною діяльністю людини» [13, с. 41]. Хочеться зауважити, що в чисельних лінгвістичних роботах, пов'язаних з дослідженням проявів особистості в мовленні, лексичний прошарок вивчається з урахуванням співвідношення мови та мислення, способів вираження в мові позамовної дійсності, загальних знань про світ, законів організації мовного матеріалу окремої особистості. Когнітивна лінгвістика вивчає зв'язок ментального світу людини з семантичною складовою мови, і втілення цього зв'язку у мовленні за допомогою мовних знаків. На тлі цього іншим ракурсом у дослідженнях є аналіз засобів лінгвістичного вираження мовної особистості за обраними критеріями.



Концептуалізація – це маркер психічного вираження спільноти, унікальних духовних надбань суспільства. Концепція, що постає як образ у свідомості людини, згодом абстрагується різними уявленнями та поняттями й узагальнюється та зберігається в культурній пам'яті етносу чи нації. При цьому лінгвістичні одиниці відіграють значну роль у мовному втіленні концептів, оскільки вони відображають систему цінностей певної нації, а також передають культурні стереотипи від одного покоління до іншого. Складність природи концепту полягає в тому, що він є одиницею мислення, але в той же час постійно оновлюється засобами мови. У процесі спілкування окрема мовна особистість стає представником певної спільноти і повинна використовувати структури та форми мови й мовлення, відомі всім її представникам. Різні дослідники підкреслюють, що концепт як одна з найважливіших категорій у межах лінгвістики характеризується неоднорідністю.

Існує багато термінів, які називають концепт: "Конкретно-чуттєвий образ – це образ конкретного предмета або явища у нашій свідомості (конкретне дерево, конкретна країна); уявлення – це узагальненні чуттєві образи різних предметів і явищ; схема – це мисленнєвий зразок предмета чи явища, котрий має просторовоконтурний характер; поняття – концепт, що містить найбільш загальні, істотні ознаки предмета чи явища, його об'єктивні, логічно модульовані характеристики; прототип – це категоріальний концепт, котрий уможливорює уявлення про типовий член певної категорії; пропозиціональна структура, або пропозиція – це спосіб концептуалізації організації людських знань; фрейм – це об'ємний, багатокomпонентний концепт, що містить 'пакет' інформації, знання про стереотипну ситуацію; сценарій, або скрипт – це динамічно поданий фрейм як розгортання у часі певних послідовних етапів, епізодів та гештальт – це концептуальна структура, цілісний образ, який поєднує в собі чуттєві і раціональні компоненти у їхній єдності й цілісності, як результат цілісного, нерозчленованого сприйняття ситуації, вищий рівень абстракції: недискретне, неструктуроване знання" [12].

Існують конкретні та абстрактні, індивідуальні та групові концепти, їх



визначення охоплює також транскультурні універсалії. У кожній з них є своя особлива структура, яка має схематичну сферичну будову. Поняття сфери майже ідентично польовій структурі, яка має центр – ядро з когнітивним складником поняття, навколоядерну область з лексичними уявленнями та периферію з асоціативно-образними уявленнями. "Концепт складається з історично різних шарів – за часом утворення, за походженням, за семантикою і має наступну структуру: 1) основну (актуальну) ознаку; 2) додаткову (пасивну, історичну) ознаку; 3) внутрішню (звичайно, не усвідомлюємо) форму" [12]. Якщо порівняти національні концепти та індивідуальні, то периферія відображатиме окремі поняття, а ядро складатиметься з загальнонаціональних і універсальних понять.

Концепти виникли в результаті поєднання двох тенденцій: намагання відобразити вже існуючий світ, таким, яким він є; і бажання сконструювати світ відповідно волі та бажанню людей, у тій мірі, яка необхідна і достатня для людини у вирішенні практичних проблем. Теоретичним підґрунтям такого погляду послужили роботи Г. Вежицької, Ю.С. Степанова, Г.Ч. Гусейнова та інших лінгвістів.

Дослідження окремого концепту починається з аналізу імені концепту. Наведемо деякі приклади культурно значущих концептів з іменами, вираженими абстрактними іменниками. У збірниках серії «Логічний аналіз мови» за редакцією Н.Д. Арутюнової описані такі концепти: ІСТИНА, ПРАВДА, БРЕХНЯ, БОРГ, КРАСА, СВОБОДА та ін. Також об'єктом інтересу науковців стали концепти зі сфери емоцій КОХАННЯ, ЗДИВУВАННЯ. Загальнолюдські концепти СВІТЛО й ТЕМРЯВА як важлива складова частина мовної картини світу також привернули увагу низки дослідників. У статті О. Добош, О. Сабан розглядаються архетипні символи СВІТЛО та ТЕМРЯВА [9]. О. Галімова досліджує втілення концепту «СВІТЛО» у поезії [5]. Ж.В. Полежаєва розглядає лише дієслівне наповнення цього концепту [15]. Г.М. Гусейнова, вивчаючи концепти "СВІТЛО" і "КОЛІР", зосереджує увагу на творчості Ю. Казакова [8]. Т. В. Григор'єва зосереджує увагу на лексико-семантичних зв'язках слів, пов'язаних з концептами СВІТЛО та ТЕМРЯВА та їх словотворчим потенціалом



[7]. Є.В. Мішенькіна розглядає СВІТЛО та колір у порівняльному аспекті [14]. Інші культурно значущі концепти, закріплені у мовній свідомості та комунікативній поведінці, можна знайти у словнику, так званому концептуарії [16].

Отже, лінгвістичні дослідження на тлі когнітивного напрямку мають тенденції до руху і розвитку, і в методологічному плані, і в плані вибору матеріалів для дослідження: загальні поняття, концепти, теорія фреймів, втілення у мовно-мовленнєві одиниці різного об'єму.

У другій частині нашого дослідження в загальному вигляді розглядаються витoki формування категорії числа, зіставляються визначення в різних сферах науки про мову, також розглядаються варіанти її втілення у мовленні. Домінуючим принципом цієї частини дослідження є критерій поглиблення знань за темою категорія числа іменників на тлі вивчення української мови як іноземної, розглянути всі нюанси категорії числа іменників: від історії виникнення до граматичних елементів.

**II. Категорія числа іменників.** З боку доцільності розгортання матеріалу в межах дисципліни "Українська мова як іноземна" за методичними вимогами категорія числа вивчається як друга крупна граматична тема. Поступово вона пов'язується з категорією відмінку, паралельно доводяться до автоматизму знання за темою: "Категорія роду іменників". Категорія роду, категорія числа і категорія відмінку тісно пов'язані між собою. В одній із робіт ми всебічно розглянули категорію роду іменників, але вважаємо важливим дослідити категоризацію, як процес і категорію, як філософське й лінгвістичне поняття. Сам процес категоризації в філософії також вважається "особливою формою систематизації знань, уявляючи її як когнітивний процес, що дає людям змогу усвідомлювати світ, фіксує і структурує його у зручний для діяльності мозку спосіб. Усі ці властивості свідчать про концептуальну важливість категоризації для цілої низки наук, як-от: антропологія, філософія, соціологія, психологія, лінгвістика та ін." [3]. В загальних рисах категоризація – це здатність людської свідомості розподіляти об'єкти за їх властивостями. У лінгвістиці категоризація відбувається



на двох рівнях: на матеріальному, практичному, синтагматичному рівні – мовлення, і на ідеальному, теоретичному, парадигматичному рівні – мова.

Людське мислення працює за загальними законами логіки: щоб зрозуміти той чи той факт реальності, треба виділити ознаки і за ними проводити класифікацію. Подібні логічні дії лежать в основі створення категорій, вивчення яких починалося в межах філософії, а згодом перейшло до інших наук і до мовознавства також. Історія питання про категоризацію бере свій початок з робіт античних філософів, насамперед з класичного вчення Аристотеля. В його ідеях можна виділити два аспекти – онтологічний, категорії, які характеризують саму дійсність, та логічний – способи висловлювання про неї. Початково він розрізняв 10 категорій, кожна з яких мала необхідні та достатні ідентифікаційні ознаки, була рівноправною: субстанція, якість, кількість, відношення, місце, час, становище, володіння, дія, страждання. Потім на обговорення виносилися й інші категорії, зокрема вид, рід, загальне, окреме, вічність та інші. Згодом система таких категорій-універсалій перейшла у різні науки.

В основі лінгвістичної граматичної категорії числа частково лежить поняття про число, яке опрацьовувала піфагорійська школа. Пригадаємо їх тезу: "Все є число". В ученнях школи основна філософська спрямованість полягала у філософії числа. Взагалі числа не відрізнялися від речей і були числовим образом. У подібному числовому образі виступали не тільки фізичні об'єкти, а й абстрактні поняття, як, наприклад, добро та добродієність. Згодом вони почали трактуватися як сутності, принципи та причини речей. Згодом піфагорійці поглибилися в математичні роздуми і вважали джерелом всього числа, оскільки в числах вони знаходили багато подібного до того, що існує і відбувається, і в числах взагалі знаходиться початок усього.

З'ясуємо, які смисли входять у поняття "категорія" і розглянемо тлумачення за різними словниками. За Великим тлумачним словником (ВТС) сучасної української мови, "категорія – -ї, ж. 1» *філос. Основне логічне поняття, що відбиває найзагальніші закономірні зв'язки й відношення, які існують у реальній дійсності. Категорія часу. Категорія причини. 2» наук. Родове поняття, що*



означає розряд предметів, явищ і т. ін. або їхню важливу спільну ознаку. Граматична категорія. 3» Група, розряд однорідних предметів, осіб чи явищ, що відрізняється від інших певними ознаками. Альпініст першої категорії" [4].

За Словником іншомовних слів І. Мельничука "категорія (від грец. *катηγορία* – обвинувачення; ознака) 1. філософ. Загальне поняття, яке відображає універсальні властивості і відношення об'єктивної дійсності, загальні закономірності розвитку всіх матеріальних, природних і духовних явищ. 2. Родове поняття, що позначає розряд предметів. 3. Група однорідних предметів, явищ, осіб" [17].

Тлумачні словники дають однаковий набір семантичних елементів у визначеннях категорії. В енциклопедичній літературі наведена цитата Аристотеля "філософське поняття, яке означає: форми визначення буття самого по собі (Аристотель); апіорні поняття чистого розуму, які упорядковують досвід (к. інтелекту – І. Канта)" [18].

Розглянемо, як визначається категорія числа науковцями з різних напрямків вивчення мови.

Академічні підручники – це класичні, традиційні погляди у визначеннях: "**Категорія числа** реалізується у протиставленні двох рядів форм – однини і множини. Категорія числа в основному вказує на кількісний вияв того, що позначається самим іменником. **Однина** може означати один предмет із ряду однорідних (*місто, олівець*), а також єдність, сукупність предметів як неподільне ціле (*листя, студентство, сіль, радість*). **Множина** вказує на роздільну множинність однорідних предметів, тобто означає ряд мислимих поодиночці однорідних предметів (*заводи, олівці*), розгалужену множинність предметів зі збірним, речовинним або абстрактним значенням (*мінеральні солі, болі* тощо), складні предмети (*коралі, зябра*), парні предмети (*щипці, ножиці*), складні маси, речовини (*консерви*) та ін." [6].

"**Категорія числа** узагальнено відображає кількісні відношення предметів, позначуваних іменниками. Словозмінна категорія числа реалізується



в українській мові у протиставленні двох рядів форм – **однини** і **множини**. Ці форми становлять дві іменникові парадигми. Одиниці типу *книга* – *книги*, *стіл* – *столи*, *подія* – *події* функціонують не як окремі слова, а як форми одного й того ж слова, виражені за допомогою закінчень, які одночасно виступають і показниками відмінкових значень.

"У своєму типовому вираженні форми однини й множини поширюються на ті іменники, які виступають назвами обчислюваних предметів, явищ або подій. **Однина** означає, що названий предмет мислиться як один з якогось класу однорідних предметів. **Множина** вказує на два, три і більше (аж до нескінченності) однорідних предметів. За давньоруської доби існувала ще й третя форма числа в іменників – **двоїна**. У процесі розвитку української мови ця форма відмерла; залишки її маємо в словах *очі*, *плечі* (але тепер вона вже має значення множини)" [10].

Опис процесів творення множини іменників подібний у різних підручниках, інколи доповнюється етимологічною та історичною інформацією. У підручниках з історичної граматики йдуть посилання на думки відомих лінгвістів-дослідників:

"Категорія числа, як і категорія роду, – невід’ємна ознака іменників і має з родом спільні форми. Це дало можливість деяким вченим, зокрема Л. Єльмслеу, вважати, що категорія роду і числа об’єднались: "Це одна й та сама морфологічна категорія не тільки з точки зору форми, але вони мають одну й ту саму семантичну зону... Якщо відійти від забобонів традиційної граматики, то легко побачити й просто виділити 4 морфеми: чоловічий, жіночий, середній рід і множина". На нашу думку, така точка зору неприйнятна. Хоча форми вираження граматичного роду і числа одні й ті самі, а втім, зміст їх різний. Значення роду ми не пов’язуємо з реальною семантикою, тоді як значення числа має зв’язок із реальним світом – позначенням кількості предметів.

На перший погляд, категорія числа видається простою, такою, що відображає реальні відмінності між предметом і його множинністю. Проте вона, як і граматичний рід, є граматичною, а не логічною категорією, і їй притаманне



своє специфічне визначення на різних рівнях мови. Безперечно, категорія числа пов'язана з ЛГР іменників і категорією роду" [11].

Категорії бувають словозмінні та класифікувальні. Рід, число, відмінок є граматичними словозмінними категоріями. Наприклад, категорія числа іменників має дві морфологічні граматичні форми, які складають парадигму з набором граматичних засобів словотворення, які ми розглянемо у статті.

Категорія числа іменників вказує на кількісне співвідношення істот, предметів, явищ і понять. Назви таких об'єктів наділені вмотивованим, семантико-граматичним числом, яке передає кількісну характеристику предметів. Однак предметність реального світу не збігається з предметністю у лінгвістичному розумінні, бо значення предметності мають також іменники, що виражають опредмечені ознаки, процеси, дії, явища (біг, блакить, хвилювання, кохання і т.ін.). Предметне значення іменників підтримується граматичними значеннями роду, числа і відмінка, які є важливими для забезпечення мовного опредмечення об'єктів, які в реальному світі є непередметними. Словоформи категорії числа не однотипні і за формою, і за змістом. Система граматичних значень складається з двочленної парадигми з протиставленням числових показників з загальними значенням "один - багато", в однині семи "кількісна визначеність", "один із класу предметів". Множина має значення "невизначена, узагальнена множинність", "багато однорідних предметів". Іменники з такими значеннями складають найбільшу групу в мові. Наприклад, *студент – студенти, ріка – ріки, озеро – озера*.

Іменники, в значенні яких немає семи "обчислюваність" мають одну форму, це може бути однина або множина. Розглянемо лексико-семантичні групи іменників у однині. Наприклад, збірні іменники *ректорат, студентство, розарій*, речові *золото, молоко, мед*, іменники з абстрактним значенням *якість, дружба, реалізм*, власні імена *Ольга, "Світоч", Дніпро*. З граматичного боку ці іменники можуть мати форми множини, але в цьому випадку значенні однини і множини різняться – виникає здвиг у лексичному значенні у порівнянні значень форма однини – форма множини, найчастіше як конкретне – загальне, ім'я власне



– ім'я загальне. Наприклад, *мед* – *меди*, *масло* – *масла*, *швидкість* – *швидкості*, *сніг* – *сніги*, *жито* – *жита*, *дитинство* – *дитинства*, "Давайте Байронів, Шекспірів, Гете" (М. Коцюбинський). Названим групам лексем властиве граматичне значення однини. В іменниках, які називають речовини, відсутнє формальне протиставлення за числом, оскільки вони підлягають не рахуванню, а виміру. Їх кількісна ознака може бути передана числівником, наприклад: *одна тонна сталі*, *два літри молока*, *кілограм меду*, *десять метрів шовку*. В процесі мовлення, в реальних розмовних актах немає потреби у їх кількісних значеннях. Таке конструювання потрібне в літературі, в журналістиці для створення особливих стилістичних ефектів: "Знов розшумілись левади, пасіки, жито високе, червневі громи" (В. Терен); "...ним [димом] пахли квіти ... борошина, меди" (В. Терен); "Людина полинула у незвідані високості, допитливим оком заглянула у вічну темряву Всесвіту" (З Інтернету).

Лексико-семантичні групи іменників, які бувають лише у множині, мають у своєму значенні такі загальні семантичні елементи "парні об'єкти" *окуляри*, *штани*, *лапки*, "назви споруд або їх частин" *ворота*, *двері*, "знаряддя" *граблі*, *ваги*, *вила*, "музичні інструменти" *літаври*, *цимбали*, "речовини, матеріали" *парфуми*, *вершки*, *макарони*, "збірні поняття" *надра*, *люди*, *копалини*, *гроші*, "часові поняття" *заморозки*, *сутінки*, *річниці*, "дія, процес" *пригоди*, *витребеньки*, *посидентки*, *дебати*, *смішки*, "ігри" *шахи*, *шашки*, *жмурки*, "емоції, стани" *ресурси*, *ревнощі*, *радощі*, *неприсмності*, "власні назви" *Суми*, *Піренеї*, *Карпати*, *Кордильєри*. Також сюди належать іменники у множині, побудовані від прикметників *ярі*, *озимі*, *бобові*, *зернові*, *цитрусові*. Виділяється група іменників, які називають означену кількість предметів, наприклад, *одиниця*, *пара*, *десяток*, *сотня*, *мільйон*, *мільярд*.

Розглянемо засоби вираження категорії числа іменників, які є актуальними у викладанні української мови як іноземної.

1. Закінчення. Багато іменників мають нове закінчення у множині, в залежності від роду та відмінку. Наведемо приклади зміни закінчень іменників у початковій формі.



Рід	Закінчення	приклад
Чоловічий	-ø, -o → -и	диван – дивани, дядько – дядьки, лікар – лікарі, олівець – олівці, музей – музеї
	-ар, - ь → -і	
	-й → -ї	
Жіночий	-а → -и	кімната – кімнати кухня – кухні аудиторія – аудиторії сім'я – сім'ї
	-я → -і	
	-ія → -ії	
	-(')я → -ї	
Середній	-o → -а	місто – міста море – моря
	-е → -я	

2. Нарощення основи. Наприклад, іменники середнього роду, які називають маленьких тварин: *кошеня – кошенята, левеня – левенята, каченя – каченята*.

3. Усічення частини твірної основи. Наприклад, *киянин – кияни, дніпрянин – дніпряни*.

4. Синтаксичний зв'язок з іншими словами вказує на категорію числа. Наприклад, *заняття (одн.) – заняття (мн.)*. **Це було хороше заняття. Це були хороші заняття.**

### Висновки.

У статті в загальному вигляді в межах когнітивного напрямку вивчення концептів були розглянуті основні роботи сучасних дослідників. Окрім лексичних і фразеологічних концептів розрізняють граматичні концепти, вони знаходять своє відображення у граматичних формах, категоріях, синтаксичних конструкціях. Формальний обсяг концептів охоплює різні мовні одиниці, як засоби номінації, а також втілюється в образних засобах. Якщо структурувати мовне втілення концепту, формально ми побачимо поле з іменем концепту в центральній, ядерній частині, де різні значення імені концепту відбивають його загальний зміст; і периферію, яка заповнюється асоціативними, конотативними значеннями, різними прагматичними складовими. На периферії виникають галузі перетину з іншими концептами, так звані ланцюги концептів, які породжують



образні комунікативні системи, що характеризуються відкритістю, потенційністю, динамічністю. Мовно-мовленнєвий матеріал, в якому втілюються значення окремого концепту підлягає глибокому аналізу й систематизації. Вивчаються не лише семантичні складові, а й граматичні показники й категорії. Також була розглянута категорія числа іменників у межах вивчення української мови, як іноземної.

Досягнення цієї мети передбачало вирішення таких завдань.

1. Концепт як факт лінгвістично-когнитивної реальності цікавить дослідників, починаючи з кінця ХХ сторіччя. Концепти – ментальні сутності знаходять своє втілення в текстах різного об'єму. Самі ж концепти мають умовно польову структуру з центром-іменем концепту. Такі імена несуть культурологічне навантаження і можуть бути актуальним для різних культур і народів. Хочеться зауважити, що термін "концепт" має синонімічний ряд – концепт, культурна універсалія, образ, фрейм, гештальт.

2. Прикладами таких концептів є образи СВІТЛО, ТЕМРЯВА, КОХАННЯ, ІСТИНА, ПРАВДА, КРАСА і т. ін.

3. Терміни "концептуалізація" та "категоризація" пов'язані між собою. Категоризація може відбуватися на різних рівнях мови, в тому числі й на граматичному рівні.

4. Одна з важливих тем під час вивчення дисципліни "Українська мова, як іноземна" є тема "Число іменників". Ця тема тісно пов'язана з темами "Рід іменників", "Відмінки", а згодом з такою складною темою, як "Дієслово". Тому успіх у розумінні й запам'ятовуванні числа іменників – це подальше розуміння мови й удосконалення набутих компетенцій.

Подальший розвиток нашого дослідження ми бачимо у вивченні категорії українських відмінків.



### **1.3. ВПЛИВ ОМОНІМІЇ НА КОМУНІКАТИВНИЙ ПРОЦЕС<sup>3</sup>**

Омонімія – явище, що притаманне всім природним мовам світу. Її існування обумовлено самою природою мови та визначається умовами її функціонування як засобу спілкування. За словами Л. В. Малаховського, «омонімія є неминучим, закономірним результатом стихійного розвитку мови й, отже, є абсолютною лінгвістичною універсалією». З визнання універсальності омонімії випливає, що вона «не може розглядатися як «дефект» або «хвороба» мови, а є однією з її фундаментальних властивостей, яка повинна братися до уваги у всіх теоретичних концепціях мовознавства, а також при вирішенні різних прикладних завдань» [4, с. 15].

Оскільки омонімія є проявом тієї особливої властивості мовного знака, завдяки якому різним означувальним можуть відповідати тотожні означувані, вона є певною перешкодою під час комунікації. Омонімія також вносить труднощі у процес засвоєння іноземної мови, коли учень стикається з тим, що одна й та ж мовна форма може мати зовсім різні значення, – факт, на який у своїй рідній мові він зазвичай не звертає уваги. Аналіз таких форм значно ускладнює сприйняття іншомовного тексту чи повідомлення. Не менші труднощі викликає омонімія й під час побудови систем автоматичної обробки тексту, оскільки будь-яка неоднозначність може бути пов'язаною з проблемою неправильного розуміння смислу висловлювання, що змушує вчених шукати способи побудови речень із строго однозначною структурою та семантикою. Водночас омоніми збагачують мови, додаючи їм різноманітності та додаткового емоційного забарвлення. Наприклад, саме неоднозначність лежить в основі гри слів, або каламбурів.

Враховуючи все вищевикладене, логічно припустити, що цей мовний феномен перебуває під пильною увагою фахівців і досконало ними досліджений, проте до теперішнього часу омонімія виявилася вивченою значно слабше, ніж такі суміжні явища, як полісемія, синонімія й антонімія. Досі немає чіткого визначення основних понять омонімії, не впорядковано термінології, немає

---

<sup>3</sup>*Authors: Shkurko Olena / Шкурко О.В.*



класифікації, яка адекватно відображала б формально-сміслові відносини між різними класами омонімів [4, с. 4]. Крім того, омонімія вивчається переважно лише як лексико-граматична проблема, а ступінь розробленості проблеми синтаксичної неоднозначності все ще недостатньо висока, що дозволяє нам говорити про актуальність подальшого вивчення мовного феномену, що досліджується.

**1. Типологія омонімів.** Омоніми з'являються в мовах з різних причин. Такими причинами їхньої появи в українській мові є:

1) збіг у звучанні питомих та іншомовних слів: *міна* – «обмін» (від *мінати*), *міна* – вираз обличчя (фр.), *міна* – вибуховий заряд з підривною (лат.), *міна* – грошова одиниця Стародавньої Греції (грец.);

2) словотвірні процеси та розпад семантичної єдності: прикметники від слів *корм* «їжа тварин» і *корма* «задня частина судна» будуть омонімічними, наприклад, у словосполученнях *кормові якості* і *кормові гармати*;

3) історичні зміни у фонетичній системі мови: іменник *віз* (від давньоруського *возь*) і дієслово *віз* (від давньоруського *везти*) [9, с. 42-43].

Більшість сучасних лінгвістів виділяють на різних мовних рівнях лексичні, граматичні та синтаксичні омоніми, деякі додають до цього списку фразеологічні омоніми. А. Загнітко в «Сучасному лінгвістичному словнику» наводить загальну дефініцію цього мовного явища: «Омоніми (грецьк. *homínuta*, від *homós* – однаковий і *ónuta* – ім'я) – слова однієї частини мови або їхні окремі граматичні форми, а також стійкі словосполучення, морфеми, синтаксичні конструкції, що за однакового звучання (або написання) мають абсолютно різні значення» [3, с. 503].

Лексичні омоніми – це слова, що мають однаковий звуковий склад, але відмінні за значенням. Вони поділяються на повні (абсолютні) й неповні (часткові).

Повні омоніми – це слова, звуковий склад яких збігається в усіх граматичних формах: *газ* – стан речовини й *газ* – шовкова прозора тканина; *моторний* – такий, що приводиться в рух мотором, і *моторний* – швидкий, прудкий.



Неповні омоніми – це слова, що збігаються за звуковим складом лише в окремих граматичних формах: *жаль, слід, шкода* (іменники) і *жаль, слід, шкода* (прислівники) [9, с. 42].

До часткових омонімів належать омографи, омофони й омоформи.

Омографи – це слова, однакові за написанням, але різні за звучанням: *а́тлас* (збірник географічних чи історичних карт, зображень рослин, тварин, малюнків, таблиць тощо) – *атла́с* (гладенька шовкова тканина); *за́мок* (укріплена будівля, що використовується для захисту від ворога) – *замо́к* (пристрій для обмеження доступу будь-куди чи фіксації).

Омофони – слова, що збігаються у звучанні, але мають різне значення й написання: *Юнітер* – головний бог у давньоримській міфології і *юнітер* – електричний світильний прилад; *біль* (відчуття фізичної недуги, страждання) і *білль* (англ. *bill* – законопроект, конституційний акт). В українській мові омофонів не дуже багато, що зумовлюється особливостями її фонетичної системи (зокрема відсутністю редукції голосних і приголосних)

Омоформи – це слова, що мають однаковий звуковий комплекс тільки в певній граматичній формі та належать до різних частин мови: *мати* (наз. в. одн. іменника) – *мати* (неозн. форма дієслова); *ніс* (наз. в. одн. іменника) – *ніс* (форма мин. ч. одн. дієслова).

Слова-омоформи є одночасно проявом лексичної та граматичної (морфологічної) омонімії, оскільки не тільки мають різні лексичні значення, але й належать до різних частин мови та пов'язані з випадковим збігом граматичних форм.

Фразеологічна омонімія простежувана на контекстуальному розмежуванні фразеологізму та вільного словосполучення: *Хлопці заварили кашу в селі і втекли* (заварили кашу – фразеологізм, що виступає присудком). *Мама заварила кашу для дитини* (заварила кашу – вільне словосполучення, де кожен елемент виступає окремим членом речення) [3, с. 504].

Лексична, граматична й фразеологічна омонімія є базою для створення каламбурів, що являють собою гру на багатозначності слова, співзвучності слів



або їх смислової подібності. За В. Санніковим, каламбур – це «жарт, заснований на смисловому об'єднанні в одному контексті різних значень одного слова (або словосполучення) ...» [1, с. 47].

Дівчина телефонує подрузі:

– Чим займаєшся?

– Торт *кремую*.

– Навіщо ти спалюєш торт?!

– Чому спалюю? Покриваю торт кремом.

У цьому жарті обігрують різні значення дієслова *кремувати* (1) піддавати кремації, 2) покривати щось кремом), отже, цей каламбур базується на використанні повних лексичних омонімів.

Граматична омонімія лежить в основі наступного каламбуру: *Діти-діти, де ж вас діти?!*, де іменник *діти* збігається з неозначеною формою дієслова *діти* тільки у формі Називного відмінка множини.

Дуже багато жартів і анекдотів побудовано на базі фразеологічних омонімів:

Кенгуру: мати двох дітей мені *не по кишені*.

Добробут лікаря-отоларинголога *тримається на соплях*.

Учора мені здавалось, що моя знайома *набралася розуму*. Сьогодні вона прокинулась – ні, просто *набралася*.

Для розуміння текстів, які побудовані на грі слів, адресату доводиться докладати деяких зусиль з їхнього «дешифрування», що здатне не лише привернути та сконцентрувати увагу, а й доставити читачу певне інтелектуальне задоволення, при цьому найбільше задоволення приносять ті каламбури, на основі яких виникають дотепні висловлювання, оскільки вони надають тексту естетичної цінності та певної соціальної значущості [1, с. 48].

Попри визнання існування зазначених різновидів омонімії, типи мовної неоднозначності досліджені в слов'янській лінгвістиці по-різному. Найбільший інтерес у мовознавців завжди викликала лексична омонімія, яка на цей час вивчена найбільш повно. Досить велика кількість робіт присвячена питанням



граматичної багатозначності, а от проблема синтаксичної омонімії досліджена меншою мірою, тому саме вона є об'єктом нашого подальшого дослідження.

## **2. Омонімія на рівні синтаксису.**

**2.1. Перерозклад і варіативність як види нестандартних синтаксичних зв'язків.** Будь-яка синтаксична конструкція, що складається більш ніж з одного компонента, є ланцюжком пов'язаних між собою слів. Здатність слова приєднувати до себе інші слова й водночас приєднуватися самому є однією із його найважливіших властивостей, що дозволяє будувати речення, поширювати їх і створювати зв'язне мовлення.

Зв'язок слів у словосполученнях та реченнях виконує низку важливих функцій: по-перше, служить для вираження синтаксичних відносин між словами; по-друге, організує синтаксичну структуру словосполучень і речень; по-третє, створює умови реалізації лексичного значення слова. Отже, синтаксичний зв'язок можна визначити як загальні семантико-граматичні відносини компонентів мовленнєвого ланцюга. Це дозволяє кваліфікувати синтаксичний зв'язок як деяку синтаксичну одиницю, тобто щось осмислене, граматично впорядковане.

Традиційно виділяють такі види синтаксичних зв'язків: предикативний, сурядний і підрядний, представлений узгодженням, керуванням та приляганням. Однак більшість сучасних учених сходиться на думці, що ці види зв'язків не охоплюють усіх синтаксичних відносин між словами. В останні десятиліття лінгвісти активно досліджують такі види нестандартних зв'язків, як варіативність, перерозклад, кореляція, приєднання, деформація та інші [6, 7, 8].

Метою нашої статті є дослідження таких нестандартних синтаксичних зв'язків, як перерозклад і варіативність.

Як відомо, зв'язок між словами встановлюється не тільки контактною позицією по їхньому відношенню один до одного, але й іншими засобами: смисловим зв'язком, інтонацією тощо. Відповідно, у складі речення слово та словосполучення можуть зазнавати змін у своїх зв'язках і відносинах, що обумовлюється змістом висловлювання, його метою, стилем мовлення, емоційною забарвленістю.



Однією з таких змін, які можуть з'являтися у складі речення, є виникнення двостороннього зв'язку, тобто зв'язку, коли одне слово чи словосполучення може бути підпорядковано кільком домінантам. Наприклад, у реченні *До нас приїхала тітка з Одеси* словоформу *з Одеси* можна співвіднести й з дієсловом *приїхала*, і з іменником *тітка*. У таких конструкціях порушено принцип прямої співвіднесеності синтаксису та семантики, що, власне, і робить відносини, які існують між їхніми компонентами, нестандартними.

Перерозклад – це такий вид нестандартного синтаксичного зв'язку, у якому певне слово деякого мовного ланцюга може бути підпорядковане будь-який із можливих домінант, але при цьому смисл фрази не змінюється. Графічно цю тезу можна проілюструвати так:



В українському синтаксисі явище перерозкладу представлене досить широко й різноманітно. Виникнення цього виду синтаксичного зв'язку може бути пов'язано як зі змінами в характері відносин компонентів цього словосполучення з іншими елементами речення, так й обумовлюватися змінами в характері відносин усередині словосполучень.

Синтаксичний перерозклад нерідко виникає внаслідок навмисного виділення одного з компонентів словосполучення у складі речення, тобто внаслідок прагнення автора акцентувати на певному слові чи конструкції. Крім того, його поява може бути обумовлена тим, що одному з компонентів речення надається характер додаткового зауваження або уточнення, внаслідок чого змінюється характер зв'язку.

Нові конструкції, що виникають внаслідок перерозкладу зв'язків, збагачують і ускладнюють систему словосполучень, стимулюючи появу нових рядів. Однак слід пам'ятати про те, що такі словосполучення типові не лише для художньо-літературного стилю мовлення, а й для офіційно-ділового, наукового та особливо публіцистичного стилів. Саме в газетних і журнальних публікаціях



найчастіше спостерігається таке негативне явище, як мовні штампи, які найчастіше є не чим іншим, ніж конструкціями, що виникли в результаті перерозкладу синтаксичних зв'язків.

Двосторонній зв'язок лежить в основі й такого нестандартного синтаксичного зв'язку, як варіативність. Наприклад, речення *Будда стоїть під священною смоковницею із сімома плодами* є двозначним, оскільки компонент *із сімома плодами* можна пов'язати як з дієсловом *стоїть*, так й з іменником *смоковниця*: 1) Будда стоїть під священною смоковницею, на якій є сім плодів. 2) Будда, тримаючи в руках сім плодів, стоїть під священною смоковницею. Цей приклад ілюструє зв'язок синтаксичної структури та змісту комунікативної одиниці, коли різними мовними уявленнями відповідають різні явища дійсності.

*Варіативність* – це такий вид нестандартного синтаксичного зв'язку, коли з усіх теоретично можливих варіантів синтаксичної структури речення заданої ситуації відповідає лише один. Графічно цю тезу можна проілюструвати так:



Такий вид синтаксичної багатозначності є негативним явищем, оскільки ускладнює розуміння істинного значення висловлювань.

Терміни *перерозклад* і *варіативність*, на наш погляд, не зовсім доцільно використовувати для опису такого мовного явища, як синтаксична омонімія, оскільки вони є багатозначними поняттями [3, с. 65-66; 546], тому для позначення двох різновидів двостороннього зв'язку ми користуватимемося термінами «структурна омонімія» замість «перерозклад» і «власно синтаксична омонімія» / «синтаксична омонімія» замість «варіативність».

**2.2. Види синтаксичних омонімів.** У сучасній українській мові досить широко поширені конструкції, в основі побудови яких лежить двосторонній синтаксичний зв'язок, тобто зв'язок, за якого слово або словосполучення може бути підпорядковане одночасно кільком домінантам.



Під структурними омонімами ми розуміємо конструкції, у яких певний компонент мовленнєвого ланцюга може бути підпорядкований будь-якій із кількох можливих домінант, що не призводить до зміни смислу фрази. Структурна омонімія виникає на основі перерозкладу зв'язків усередині словосполучень двох типів: на базі іменних словосполучень з прийменниково-відмінковою групою, що примикає до імені, яке виступає в ролі стрижневого слова (*вершник на вороному коні*), і складних, як правило, трикомпонентних, дієслівних словосполучень з тією ж групою, що примикає до імені як до сильно керованого компонента, підпорядкованого дієслову (*вечеря на двох*). Оскільки структурні омоніми не спотворюють значення висловлювання і в більшості випадків надають висловлюванням більшої виразності, вони не розглядаються нами як негативне або небажане явище, що не потребує деомонімізації.

Власно синтаксична омонімія – це таке лінгвістичне явище, коли з усіх теоретично допустимих варіантів синтаксичної структури конструкції заданої ситуації відповідає тільки один. Іншими словами, у конструкціях, що містять синтаксичні омоніми, реалізується подвійний (множинний) зв'язок, при якому одне слово або група слів підпорядковується будь-якій з домінант, але при цьому змінюється семантика висловлювання. Цей вид синтаксичної неоднозначності виникає як у реченнях, так і в словосполученнях, внаслідок чого ми виділяємо два підвиди синтаксичних омонімів: 1) *омоніми-номінативи* та 2) *омоніми-предикативи*.

До омонімів-номінативів нами відносяться словосполучення, що є найменуваннями різних установ, наприклад, *Школа-центр з освіти молоді Шевченківського району*: 1) *Школа-центр з освіти молоді, яку відкрито у Шевченківському районі міста*, або 2) *Школа-центр з освіти молоді, що мешкає у Шевченківському районі*.

Омонімами-предикативами ми називаємо синтаксично неоднозначні речення, які містять компонент, котрий співвідноситься з декількома домінантами та спотворює справжній смисл висловлювання, що був закладений автором, ускладнюючи процес комунікації. Так, речення *Чужим телефоном*



користуватися не можна буде мати різні значення залежно від того, як його розділять на синтагми: *Чужим / телефоном користуватися не можна* (чужі люди не можуть користуватися цим телефоном) і *Чужим телефоном / користуватися не можна* (люди не мають права користуватися чужими речами взагалі й телефонами зокрема).

Метою нашого дослідження є власно синтаксична омонімія, яка ускладнює розуміння висловлювань, а отже, вимагає до себе підвищеної уваги.

**2.3. Причини виникнення синтаксичної омонії.** Причинами появи в українській мові омонімічних конструкцій є порядок розташування компонентів висловлювання, можливість різного членування речення на синтагми або, найчастіше, сукупність зазначених факторів, оскільки найчастіше синтаксична неоднозначність буває обумовлена наявністю в реченні компонента, що займає таку позицію, яка дозволяє співвіднести його або з попередньою, або з наступною синтагмою. Такий компонент ми називаємо омонімізуючим.

Розглянемо детальніше причини виникнення синтаксичної омонії.

*1. Можливість різного синтагматичного членування висловлювання*

В українській мові норми розташування слів чи словосполучень визначаються синтаксичною будовою висловлювання та його актуальним членуванням. Поняття синтаксичної будови належить до галузі граматичної структури мови. При синтаксичному членуванні в реченні виділяється структурне ядро (підмет і присудок) і другорядні члени, що його поширюють. Коли говорять про синтаксичну будову висловлювання, мають на увазі нейтральне розташування слів щодо один одного, що відповідає нормам мови й позбавлене будь-якої експресії. Наприклад, прикметники, які мають означуване значення, у словосполученнях зі стрижневим іменником стоять у препозиції (*польові квіти*); у дієслівних словосполученнях залежні компоненти, виражені формами непрямих відмінків іменників, займають постпозицію (*пахнути перед дощем*), а залежні члени, представлені прислівниками з обставинним значенням, передують дієслову (*терпко пахнути*). Отже, у реченні *Польові квіти терпко пахнуть перед дощем* порядок розташування компонентів відповідає його



граматичній структурі. Тому, коли говорять про синтаксичну будову речення, мають на увазі конструкцію, яку взято поза контекстом і яка має певне граматичне значення.

Але в мовленні речення однакового граматичного складу може набувати різних значень залежно від комунікативного завдання висловлювання. Наприклад, у реченні *Дівчинка добре співає* комунікативною метою може бути повідомлення про те, що робить дівчинка (співає). Смысл цього висловлювання може змінитися, якщо той, хто говорить або пише, захоче повідомити про те, як співає дівчинка (*Дівчинка співає добре*), або про те, хто добре співає (*Добре співає дівчинка*). У кожному з трьох варіантів речення ділиться на дві частини залежно від конкретного комунікативного завдання: перша частина (тема) є вихідним пунктом повідомлення, який часто, але не завжди буває відомим реципієнту або може визначатися контекстом чи ситуацією; друга частина (рема) повідомляє щось про першу частину та несе основне комунікативне навантаження. Найчастіше саме рема містить нову, невідому читачеві чи слухачеві інформацію.

Варіанти комунікативного членування переважно відрізняються розташуванням слів. Наприклад, речення *Ольга живе у Києві* містить інформацію про те, де живе Ольга. Компонент *Ольга живе* є темою цього висловлювання, а компонент *у Києві* – ремою. Під час зміни порядку слів змінюється й актуальне членування: *У Києві живе Ольга* – тут сполучення *у Києві живе* є темою, а компонент *Ольга* – ремою.

Іншим засобом вираження комунікативного членування є інтонація. Інтонаційний центр речення зосереджений на головній комунікативній частині висловлювання, тобто на ремі. Якщо вона складається з більш ніж одного слова, фразовий наголос падає на останній компонент словосполучення, що становить рему, а тема виділяється підвищенням тону. Два варіанти актуального членування речення *Хлопчик читає книгу* відрізняються інтонаційним оформленням і членуванням: *Хлопчик (Р) читає книгу (Т)*; *Хлопчик читає (Т) книгу (Р)*. Як бачимо, порядок слів та інтонація як два формальні висловлювання актуального членування перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємозалежності.



Усе вищезазначене підтверджує той факт, що порядок слів у мові не можна розглядати у відриві від смислового членування, оскільки слова та групи слів у реченні розташовуються відповідно до його комунікативної установки.

## 2. Порядок слів у реченні як причина появи синтаксичної неоднозначності

Частини речення, що відповідають окремим смисловим комплексам у складі змісту висловлювання, є певною структурною єдністю – словом і групою розташованих поряд слів, об'єднаних єдиною інтонаційною лінією та єдиним смисловим наголосом, що припадає на одне зі слів цілої групи. У складі речення такі структурні єдності, тобто синтагми, зазвичай, хоч і не завжди, відокремлюються один від одного більш-менш помітними паузами.

Залежно від того, як будуть розташовані компоненти у фразі, одне зі слів або словосполучень, що розташовані на стику двох синтагм, нерідко може бути віднесено до кожної з цих синтагм – або до попередньої, або до наступної. Внаслідок цього синтаксична єдність одного зі словосполучень руйнується, синтаксичні відносини між словами змінюються і з'являються омонімічні конструкції. Так, у реченні *За підсумками боротьби за економію палива в 4-му кварталі Петренку присуджено 1 місце* подвійний зв'язок виникає тому, що компонент у *4-му кварталі* займає у висловлюванні таку позицію, яка дозволяє співвіднести його з кожною з двох можливих домінант. При цьому існує можливість двоякого членування речення на синтагми: 1) *За підсумками боротьби за економію палива в 4-му кварталі / Петренку присуджено 1 місце*, при якому фраза набуває наступного значення: Петренку присуджено 1 місце за дії з економії палива, здійснені ним у 4-му кварталі; 2) *За підсумками боротьби за економію палива / у 4-му кварталі Петренку присуджено 1 місце*, при якому речення має інше значення: у 4-му кварталі Петренку присудили 1 місце за економію палива, здійснену їм за якийсь період часу.

Можливістю різного поділу висловлювань на складові та невдалим розташуванням слів пояснюється виникнення синтаксично неоднозначних конструкцій і в наступних прикладах:

*На помилках / податкової інспекції // можна заробити:* 1) податкова



інспекція може заробити на помилках деяких економічних суб'єктів; 2) помилками, яких припуститися працівники податкової інспекції, можна скористатися з метою збагачення.

*Після розгляду справи / у суді // стали відбуватися дивні події:* 1) після того, як справу було розглянуто, у суді стали відбуватися дивні події; 2) дивні події стали відбуватися після того, як справу було розглянуто у суді.

Ці речення можуть бути інтерпретовані двояко внаслідок наявності в них слів та словосполучень (*податкової інспекції, у суді*), що розташовані на стику двох синтагм. Залежно від того, з якою з них читач співвіднесе ці омонімізуючі компоненти, висловлювання набудуть різних значень.

Наявність синтаксичних омонімів в усному та особливо письмовому мовленні, де можливості використання інтонації та пауз значно обмежені, ускладнює процес комунікації, оскільки ставить адресата перед необхідністю вибирати одне з кількох значень висловлювання. Отже, подібні конструкції потребують елімінації, особливо ті з них, кожне зі значень яких є прийнятним з логічного погляду.

**2.4. Способи усунення синтаксичної неоднозначності.** Основний спосіб елімінації синтаксично неоднозначної конструкції полягає в прагненні розірвати стягнення омонімізуючого компонента з одним з двох елементів речення, які визначають двосторонній зв'язок. Головними деомонізаторами є контекст і порядок розташування слів у висловлюванні. Крім того, існує ряд додаткових засобів, що дозволяють позбавитися неоднозначності конструкцій: вставка нових членів речення, зміна граматичних форм слів, заміна одного компонента іншим, повтор одного зі слів, перебудова структури висловлювання, використання розділових знаків, а також екстралінгвістичні способи (розподіл віршованого тексту на візуальні синтагми, авторські примітки).

#### *1. Роль контексту в деомонізації неоднозначних конструкцій*

У системі мови кожен елемент структури має лише відносно самостійне значення. Його значущість визначається в системі цілої побудови, що координує взаємозв'язок усіх компонентів. Однією з форм прояву взаємозалежного



характеру елементів мови, що виступає у вигляді тих чи тих комунікативних одиниць, є контекст.

У сучасній лінгвістичній науці існує дві полярні точки зору на контекст як засіб деомонізації багатозначних конструкцій. В основі першої лежать погляди В. Малиновського та його послідовника Дж. Р. Ферса – найбільш видатних представників Лондонської лінгвістичної школи, – які вважали, що будь-яке висловлювання набуває сенсу не в межах своєї структури, а лише у відношенні цієї структури до суми ситуацій. Природним наслідком такої концепції було твердження про те, що одиниці мови практично не мають власного значення, а щоразу набувають його в новій ситуації, яка, таким чином, сама стає ніби новим мовним утворенням.

Протилежної точки зору дотримувався англійський вчений Ф. Р. Палмер, який виключав контекст зі сфери вивчення семантики. Як підтвердження істинності своїх поглядів лінгвіст наводив наступну тезу: будь-яке речення, в тому числі й двозначне, має бути зрозумілим незалежно від контексту, оскільки кожен, хто говорить мовою, повинен знати значення цього висловлювання.

Наш власний досвід показує, що в більшості випадків контекст дійсно допомагає вибрати той варіант розуміння неоднозначної конструкції, який відповідає авторському задуму. Наприклад, при першому читанні речення *Після його від'їзду на нашу лісову базу було доставлено все необхідне спорядження* незрозуміло, спорядження було доставлено на лісову базу після того, як людина залишила її, або його доставили кудись тоді, коли ця людина поїхала на лісову базу. З'ясувати справжнє значення висловлювання допомагає попереднє речення: *Сергій вирушив до міського начальства «вибивати» транспорт.* (Навколо світу, 2014, № 3).

Однак далеко не завжди контекст є універсальним засобом деомонізації неоднозначних конструкцій. Так, у наведеному нижче прикладі контекст не дозволяє встановити істинний зміст висловлювання:

*Чотири гранати із запалами **невстановленого зразка** знайшли під час ремонту підвального приміщення на вулиці Басаргіна. Боєприпаси перевезла у*



*безпечне місце та знешкодила спецгрупа, яка приїхала на місце події* (Наше місто, 22.10.2017): були виявлені гранати невстановленого зразка, які мали запали, чи гранати мали запали невстановленого зразка?

Таким чином, хоча в багатьох випадках контекст і сприяє усуненню синтаксичної омонімії, його не можна вважати єдиним та універсальним засобом елімінації неоднозначних конструкцій.

## *2. Порядок розташування компонентів як спосіб позбавлення висловлювань синтаксичної неоднозначності*

Позбавити речення синтаксичної омонімії дозволяє зміна послідовності слів з метою розірвати стягнення омонімізуючого компонента з однією з двох можливих домінант. Наприклад, наявність у фразі *З відкриттям посольства в Лівані значно зріс інтерес до нашої країни* омонімізуючого компонента *в Лівані*, що займає таку позицію, яка дозволяє співвіднести його одразу з двома домінантами, робить це висловлювання неоднозначним: 1) відкриття посольства, що відбулося в Лівані, сприяло підвищенню інтересу до нашої країни; 2) в Лівані зріс інтерес до нашої країни після відкриття посольства в Україні (або в якійсь іншій державі). Позбавити це речення неоднозначності можна змінивши порядок розташування слів: 1) *Інтерес до нашої країни значно зріс із відкриттям посольства в Лівані*; 2) *В Лівані значно зріс інтерес до нашої країни з відкриттям посольства* або *В Лівані з відкриттям посольства значно зріс інтерес до нашої країни*.

**2.5. Способи попередження появи синтаксичної омонімії.** Перш ніж використовувати різноманітні способи елімінації, про які йшлося вище, спочатку необхідно знайти в тексті синтаксичні омоніми. І тут може виникнути проблема, пов'язана зі специфікою омонімічних конструкцій. Річ у тому, що «мовне чуття, – за зауваженням О. М. Гвоздева, – не сприяє виявленню омонімізму, він може бути розкритий лише при свідомому розгляді мовного матеріалу, спрямованому в бік відшукування омонімів» [2, с. 382]. Учений вказував, що такі конструкції виявляються не під час написання, а згодом, коли відбувається певне «відчуження» автора від створеного ним тексту. Але коригування повідомлення



через тривалий час не завжди можливе: при виконанні студентами аудиторних робіт або при написанні класних творів учнями шкіл, а також у журналістській практиці, коли статті екстрено направляються в номер, процес відшукування синтаксичних омонімів не реальний. Саме тому авторів необхідно вміти помічати синтаксичну неоднозначність у момент створення тексту і замінювати невдалі конструкції на однозначні безпосередньо під час написання.

Виходячи з вищесказаного, можна зробити наступний висновок: якщо не кожна людина здатна виявити синтаксичну омонімію, слід вчити авторів розпізнавати такі недоліки. Для цього потрібно знати закономірності первісного сприйняття тексту та, зокрема, закономірності смислового об'єднання слів, виявлені та детально досліджені Б. С. Мучником [5, с. 228–229]: 1) кожне слово, яке може бути пов'язане або з одним словом, або з іншим (з тих, що стоять по один бік від даного), об'єднується при початковому сприйнятті з найближчим із цих двох слів, навіть якщо автор пов'язував його з іншим, більш віддаленим; 2) кожне слово, яке може бути об'єднане в реченні або з попереднім словом, або з наступним, об'єднується при первісному сприйнятті з попереднім словом, навіть якщо автор відносив його до наступного; 3) омоформа називний-знахідний, що стоїть на початку речення, як, наприклад у реченні *Кисень виділяє перекис водню*, спочатку сприймається адресатом у значенні називного відмінка, навіть якщо вона вжита адресантом у значенні знахідного відмінка.

На підставі виявлених закономірностей смислового сприйняття тексту можна сформулювати загальне правило розпізнавання таких помилок: щоб дізнатися, чи виникає між двома словами цієї мовної конструкції помилковий смисловий зв'язок, необхідно визначити 1) чи є в реченні такий компонент, який може граматично співвідноситися з кількома словами або словосполученнями; якщо такого компонента немає, це висловлювання є однозначним; якщо ж подібне слово чи група слів існує, необхідно з'ясувати 2) чи можна цей компонент пов'язати за змістом з кожним із цих слів; якщо таке співвідношення неможливо, помилковий смисловий зв'язок у цьому реченні відсутній; якщо ж одразу кілька слів пов'язані за змістом з одним з компонентів висловлювання, ця фраза швидше



за все є синтаксичним омонімом.

Як приклад розглянемо речення *Після розгляду справи в суді стали відбуватися дивні події* та спробуємо за допомогою правила виявлення синтаксичних омонімів визначити, чи є ця конструкція однозначною за своєю структурою або має два значення: 1) у цьому реченні словоформа *в суді* граматично співвідноситься з двома компонентами: *після розгляду* та *стали відбуватися*; 2) ця словоформа має смисловий зв'язок з обома компонентами: *після розгляду в суді* та *стали відбуватися в суді*. На підставі сказаного раніше, можна стверджувати, що аналізована конструкція є синтаксично неоднозначною. Як бачимо, знання розглянутого правила дає змогу автору висловлювання визначити наявність чи відсутність у створюваних ним текстах помилкового смислового зв'язку між компонентами речень.

Виявлену за допомогою цього правила синтаксично омонімічну конструкцію слід піддати деомонімізації. Для цього необхідно: 1) знайти помилковий смисловий зв'язок компонентів висловлювання; 2) визначити правильний смисловий зв'язок слів; 3) усунути помилковий зв'язок, використовуючи способи елімінації, про які йшлося вище.

Застосуємо вказане правило усунення синтаксичних омонімів до раніше розглянутого прикладу.

1. У цьому реченні помилковим смисловим зв'язком є зв'язок між компонентами *в суді* і *стали відбуватися*, внаслідок чого виникає граматична сполука слів *у суді стали відбуватися*, яка надає висловлюванню таке значення: *Після закінчення розгляду справи / в суді стали відбуватися дивні події*.

2. Правильним смисловим зв'язком у цій конструкції є зв'язок між поєднанням *у суді* та компонентом *після розгляду*. Слід наголосити, що справжній зміст висловлювання, закладений самим автором, стає зрозумілим лише при прочитанні всієї газетної статті, яка розповідає про події, які стали відбуватися після того, як відбувся суд над директором одного з ринків міста.

3. Позбавити це речення двозначності можна різними способами:

1) зміною словорозташування: *Дивні події стали відбуватися після розгляду*



справи в суді;

2) вставкою нового члена речення: *Після розгляду справи у суді на ринках стали відбуватися дивні події.*

3) перебудовою структури речення: *Після того, як справу було розглянуто в суді, стали відбуватися дивні події.*

Оскільки вищерозглянуте правило виявлення синтаксичних омонімів сприяє запобіганню виникнення в письмовому мовленні синтаксичної неоднозначності, вважаємо за доцільне ознайомити з положеннями, викладеними в цій статті, учнів шкіл і вишів. На наш погляд, важливо навчати цього правила насамперед студентів-філологів і журналістів, творчість яких у перспективі може стати надбанням мільйонів читачів.

Знання цього правила і навіть застосування його на практиці, безумовно, не дасть змогу повністю усунути синтаксичну омонімію, проте допоможе знизити до мінімуму відсоток висловлювань, що ускладнюють процес комунікації. Важливо навчити авторів контролювати створювані ними тексти, дивитися на них як з боку адресанта, так і з боку адресата висловлювання для того, щоб автори могли визначити, яке уявлення виникне у свідомості реципієнта при сприйнятті написаного і чи відповідатиме це уявлення тому, яке породило цей текст.



## **1.4. FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCES BY MEANS OF INTERNET TECHNOLOGIES <sup>4</sup>**

### **Introduction.**

In the era of constant development of information technologies and Internet resources, teaching methods undergo some changes, they are improved and modernized. The same can be applied to learning a foreign language, as the relevance and demand for knowledge of the English language increases with the globalization of society and the increase in means of communication with the outside world.

The aim of teaching foreign language students is the formation of a certain set of competencies. Linguistic competence plays a special role in this process. Often in educational establishments, teaching is limited to the same type of exercises, memorizing constructions, using which, the student is not entirely convinced of the practical benefit of what he\she is doing. A large number of terms makes learning difficult. Forms of work do not always alternate, which causes passive work of students during the lesson. Meanwhile, studying this aspect should be no less interesting and informative than, for example, learning vocabulary. In the process of learning grammatical skills, several stages can be named that correspond to the psychological phases of skill formation. At these stages, a system of exercises is built, because it is a constructed system of exercises taking into account psychological features and pedagogical principles that will best form skills. The presented contradiction made it possible to determine the problem of the research, the essence of which is how to effectively organize the methodology of teaching lexical and grammatical competence during foreign language lessons in the online environment.

Thus, the relevance of the chosen research topic is due to: 1) insufficient level of development of formation of lexical and grammatical competence in foreign language learning; 2) insufficient level of development of methodological and technological tools for the formation of lexical and grammatical competence.

**Main material.** The aim of paper is to develop a model for the formation of

---

<sup>4</sup>*Authors: Suima Iryna / Суїма І.П.*



lexical-grammatical competence, and to highlight methodological conditions and effective use in the process of learning English.

Speaking about the competence approach, it is necessary to specify such concepts as "competence" and "competency". Competency is a person's possession of appropriate competency, which includes personal relationship with the subject of activity [1, p. 71]. Competence includes a set of interdependent qualities of a person (knowledge, abilities, skills, methods of activity) that relate to a certain range of subjects and processes necessary for high-quality productive activity in relation to them [1, p. 75].

Regarding foreign languages, 2 types of competence are considered:

- general competencies;
- communicative competence.

General competencies include the ability to learn something, declarative knowledge, skills and abilities, and procedural knowledge.

Communicative competence includes such aspects:

- linguistic: lexical, phonological, grammatical, semantic;
- sociolinguistic;
- pragmatic: functional, discursive, competence of schematic language construction [3, p. 114].

Lexical competence is knowledge of the vocabulary of the language, including lexical elements, and the possibilities of their use in the language. Lexical elements include words, regular combinations of words, stable combinations (phrasal verbs), complex prepositions, phraseological units [2, p. 21].

Also, lexical competence is defined as a person's ability to determine the contextual meaning of a word, to compare the extent of its meaning in two languages, to understand the structure of a word's meaning, and to highlight the specifically national meaning of a word, based on lexical knowledge, skills, abilities, as well as personal linguistic and linguistic experience [2, p. 24].

Lexical knowledge ensures successful mastery of the basics of all types of language activity. Lexical knowledge is understood as a set of linguistic information



about a foreign word, as well as knowledge of word action programs, i.e., certain strategies for dealing with a foreign word [6, p. 156].

Together with the process of developing lexical skills of a productive and receptive nature, the formation of lexical competence takes place – the ability of students to determine the contextual meaning of a word, to compare its meaning in two languages, to identify in it a specific national characteristic of the culture of the people who speak this language.

In lexical competence, several levels can be conditionally named. By the level of formation of lexical competence is understood the ability of students to solve tasks related to the assimilation of a foreign word while using it practically in the language on the basis of acquired knowledge and relevant skills.

The development of lexical competence is ensured by a special lexical strategy that has two aspects. The first aspect is related to the organization and memorization of lexical material on the basis of special methods, based on taking into account the peculiarities of the students' cognitive activity. The second aspect of the strategy ensures the assimilation of the lexical units themselves, semantic information about them, practicing practical actions with the word at different levels of complexity, developing skills in the combined use of lexical units in the most diverse situations of language communication. The results of using the lexical strategy and its aspects are manifested in lexical creativity and lexical self-reflection [4, p. 102].

Thus, in order to successfully master a foreign language, the learner must acquire two types of language competences (lexical and grammatical), as well as speech (communicative) competence. The formation of lexical competence consists in the acquisition and consolidation in the student's mind (mental lexicon) of stable associative links between the sound (graphic) shell of foreign language lexical units (words, stable phrases) and their conceptual meaning. Thus, in order to successfully master a foreign language, the learner must acquire two types of language competences (lexical and grammatical), as well as speech (communicative) competence. The formation of lexical competence consists in the acquisition and consolidation in the student's mind (mental lexicon) of stable associative links between the sound (graphic)



shell of foreign language lexical units (words, stable phrases) and their conceptual meaning.

It can be noted that the aim of learning foreign languages is not limited to the formation of language skills and linguistic abilities. As mentioned above, students form and develop communicative competence through other competences. The main components of communicative competence are: "linguistic (knowledge of grammar and vocabulary), discursive (communicative use of language), pragmatic (achieving a communicative goal), strategic (overcoming communicative failures) and sociocultural (possession of norms of behavior)" [7, p. 241]. Thus, the following components are distinguished in linguistic competence:

1) grammatical, which includes such concepts as articles, pronouns, prepositions, auxiliary verbs, conjunctions and particles, numerals and other rules of the grammatical structure of the language;

2) lexical, which is knowledge of the vocabulary of the language, such as phraseological units and individual words;

3) semantic, where the student must learn the lexical, pragmatic and grammatical semantics of the word and operate with them in speech;

4) phonological, which is the ability to perceive and reproduce foreign speech;

5) orthoepic, which is the ability to correctly read words according to their graphic form;

6) orthographic, which is the knowledge of symbols used when creating a written text. In this study, interest is presented in linguistic competence, a component of which is grammatical competence [5, p. 56].

The use of cyberspace for educational purposes is a completely new direction of general didactics and private methods, since the changes that are taking place affect all aspects of the educational process, starting from the choice of techniques and work style, ending with changing requirements for the academic level of students.

The development of education these days is organically connected with increasing the level of its informational potential. This feature largely determines the direction of the evolution of education itself, and the future of the entire society. In the



world, the ability to receive information from various sources, use it and create it independently is necessary. For successful orientation in the global information space, it is necessary for students to master information culture, and even computer-screen culture, since priority in the search for information is increasingly given to the Internet.

As for learning foreign languages, the Internet is an indispensable assistant here. After all, as we know, priority is given to communicativeness, interactivity, authenticity of communication, learning the language in a cultural context, autonomy and humanization of education. The communicative approach involves teaching communication and forming the ability for intercultural interaction, which is the basis of the functioning of the Internet.

Communicating in a real language environment provided by the Internet, students find themselves in real life situations. Involved in solving a wide range of meaningful, realistic, interesting and achievable tasks, they learn to respond spontaneously and adequately to them, which stimulates the creation of original expressions, and not the templated manipulation of language formulas. The primary importance is given to understanding, conveying content and expressing meaning, which motivates the study of the structure and vocabulary of a foreign language that serve this purpose. Thus, students' attention is focused on the use of forms, and grammar learning is carried out indirectly, in direct communication, in addition to purely studying grammar rules.

The ultimate goal of learning foreign languages is learning to navigate freely in a foreign language environment and the ability to respond adequately in different situations, that is, communication. Therefore, in order to teach communication in a foreign language, it is necessary to create real, genuine life situations (that is, what is called the principle of authenticity of communication) that will stimulate the study of the material and produce adequate behavior.

The use of knowledge, skills, and abilities depends, first of all, on how adequate the learning conditions are to the conditions in which these knowledge, skills, and abilities are supposed to be used. Therefore, it is necessary to prepare the student to participate in the process of foreign language communication under the conditions of



foreign language communication created in the classroom. This determines the essence of communicative learning using information and communication technologies, which is that the learning process is a model of the communication process.

As mentioned above, the communicative approach is a strategy that models communication, aimed at creating psychological and linguistic readiness for communication, at consciously understanding the material and ways of acting with it, as well as at realizing the requirements for the effectiveness of speech. For the user, implementing a communicative approach on the Internet is not particularly difficult. A communicative task should offer students a problem or question for discussion, and students not only share information, but also evaluate it. It is important that such a task enables the flexible use of all students' knowledge and skills. The main criterion that distinguishes this approach from other types of educational activities is that students independently choose language units to express their thoughts. They have the opportunity to express themselves and their experience in the form of a foreign language as an individual, the individual is placed at the center of theories of future education. The communicative approach is largely aimed at the student, meeting the main criterion of modern didactics.

In addition, the computer is loyal to the variety of student responses: it does not accompany students' work with praise or judgmental comments, which develops their independence and creates a favorable social and psychological atmosphere in the lesson, giving them self-confidence, which is an important factor for the development of their individuality.

As an information system, the Internet offers its users a variety of information and resources. The basic set of services may include:

- e-mail (e-mail);
- teleconferences (usenet);
- video conferences;
- the possibility of publishing one's own information, creating one's own home page (homepage) and placing it on the Web server;
- access to information resources:



- reference catalogs (InfoSeek/UltraSmart, LookSmart, Galaxy);
- search programs (Alta Vista, HotBob, Open Text, WebCrawler, Excite);
- conversation on the network (Chat).

These resources can be actively used during the lesson.

Communicative language learning through the Internet emphasizes the importance of developing students' abilities and their willingness to use a foreign language accurately for the purposes of effective communication. Primary importance is given to understanding, conveying content and expressing meaning, and studying the structure and vocabulary of a foreign language serve this purpose. In addition to communication needs, students need to learn how to work online in order to be more responsible for their own learning. They need to develop the ability to cope with the situation when their language resources are not adequate enough; have good study skills; the ability to assess one's own language and progress, and the ability to identify and solve learning problems. The development of a student's independence with the help of a global network is a gradual process that should be constantly encouraged. Perhaps the most important task facing the language teacher is to find optimal ways to lead students to independence, which is gradually increasing.

The main technologies that can be used when learning a foreign language are technologies of synchronous and asynchronous communication.

Synchronous communication technologies are Internet tools that allow synchronous communication in real time (chat, video chat and audio chat). For example, Skype, Google Meet, Office 365, etc.

Users of Skype, for example, have the opportunity to establish an instant voice connection with a subscriber who is located at any point of the earth, if he has data programs (or call a regular landline), or communicate using a written chat. You can also connect and use a webcam.

If necessary, you can create:

- your list of friends and invite them to a one-on-one chat;
- organize conferences (group chat);
- find friends for communication by specifying the parameters of the interlocutor



(age, gender, place of residence, native language, interests, etc.).

These chat platforms, which are used for pedagogical purposes, open up new opportunities for learning a foreign language.

Using chat and voice communication, you can:

- participate in project lessons with students from other countries;
- discuss topics with a guest representative of another country who is competent in one or another field of scientific title;
- to solve radically new, non-standard tasks. (For example, to establish the first language contact between a student and a native speaker, by setting the parameters of the interlocutor, you can solve the following task: "Find an interlocutor in a certain (determined in connection with the language studied and the teacher's goals) country. Find out his name, interests, etc. Tell about yourself .... etc.").

Despite the fact that these means of Internet communication have appeared quite recently, in world practice some experience has already been accumulated in using them in the educational process. So there are 5 types of chats for learning purposes:

- chat on a free topic (free topic chat); the main task is the practice of speaking, listening and writing in the language you are learning;
- a chat aimed at solving a certain educational task (collaborative task-oriented chat);
- chat seminar or chat presentation (academic seminar or presentation chat);
- a chat aimed at practicing some specific material or action (practice chat); for example, a chat interview;
- evaluation chat (evaluation chat), which is aimed at monitoring and evaluating the degree of mastery of one or another material. Synchronous communication technologies are Internet tools that allow synchronous communication in real time (chat, video chat and audio chat). An example of such means, with the help of chat and voice communication, is Skype.

Asynchronous communication technologies are Internet tools that allow you to exchange information with a delay in time (forums, e-mail and audio mail, sites, blogs, wikis, etc.).



Integration of asynchronous means of communication in the educational process:

- allows to improve the skills of written and oral communication, listening, reading;
- provides a real unlimited audience for research works, which increases motivation and responsibility for content;
- introduces network resources that offer a lot of interesting and useful information on the topics being studied, with their help you can solve various problems;
- stimulates the discussion of topics and discussions in the language studied outside the classroom.

Thus, the integration of the latest information technologies into the educational process provides ample opportunities for:

- introduction to live communication with a native speaker in real time and with a delay in time;
- active participation in the language environment and overcoming the language barrier;
- for creative activity;
- improvement of communicative and intercultural competences;
- motivation to study a foreign language and culture.

The use of Internet resources in learning a foreign language, the integration of Internet tools into the educational process allows to more effectively solve a number of didactic tasks:

- form and improve reading skills, directly using network materials of varying degrees of complexity;
- improve listening skills based on authentic audio texts on the Internet, as well as texts prepared by the teacher;
- improve writing and speaking skills; Asynchronous communication technologies are Internet tools that allow you to exchange information with a delay in time (forums, e-mail and audio mail, sites, blogs, etc.).

Internet technologies are designed to promote the development of individual educational trajectories: to a greater degree adapt the content of educational material to



the individual characteristics of students, their level of knowledge and skills.

Thus, while teaching real language, the Internet helps in building spoken language skills and abilities, as well as teaching vocabulary and grammar, ensuring real interest and hence effectiveness. Moreover, the Internet develops skills that are important not only for a foreign language. This is primarily related to mental operations: analysis, synthesis, abstraction, identification, comparison, juxtaposition, verbal and semantic prediction and warning, etc.

Thus, the Internet develops the social and psychological qualities of students: their self-confidence and their ability to work in a team; creates an atmosphere conducive to learning, acting as an interactive approach, which in turn not only helps to create real life situations, but also forces students to respond adequately in the form of a foreign language. And when it starts to come out, you can talk about language competence. The main thing is the ability to respond spontaneously and harmoniously to the statements of others, expressing one's feelings and emotions, adjusting and rebuilding on the go to replenish the vocabulary, both active and passive, with the vocabulary of the modern English language; to learn about the realities of cultural studies, which may include language etiquette, the peculiarities of the linguistic behavior of different peoples in the conditions of communication, the peculiarities of the culture, traditions of the countries of the language you are studying; to form a sustainable motivation for students' foreign language activities in class based on the systematic use of authentic materials and adherence to the principle of connection with life.

Internet technologies are designed to promote the development of individual educational plans: to a greater degree adapt the content of educational material to the individual characteristics of students, their level of knowledge and skills.

Thus, while teaching real language, the Internet helps in building spoken language skills and abilities, as well as teaching vocabulary and grammar, ensuring real interest and hence effectiveness. Moreover, the Internet develops skills that are important not only for a foreign language. This is primarily related to mental operations: analysis, synthesis, abstraction, identification, comparison, juxtaposition, verbal and



semantic prediction and warning, etc.

Thus, the skills and abilities that are formed with the help of Internet technologies go beyond foreign language competence even within the "language" aspect. The Internet develops the social and psychological qualities of students: their self-confidence and their ability to work in a team; creates an atmosphere conducive to learning, acting as an interactive approach, which in turn not only helps to create real life situations, but also forces students to respond adequately in the form of a foreign language. And when it starts to come out, you can talk about language competence. Let even in the presence of errors. The main thing is the ability to respond spontaneously and harmoniously to the statements of others, expressing one's feelings and emotions, adjusting and rebuilding on the go

Therefore, the acquisition of communicative and intercultural competence is impossible without communication practice, and the use of Internet resources in a foreign language lesson in this sense is simply irreplaceable: the virtual environment of the Internet allows you to go beyond temporal and spatial boundaries, giving its users the opportunity to authentically communicate with real interlocutors on current topics. However, we must not forget that the Internet is only an auxiliary technical means of learning, and to achieve optimal results, it is necessary to competently integrate its use into the lesson. Therefore, we believe that a foreign language teacher should be able to navigate well in a huge number of Internet resources that ensure the mastery of a foreign language in harmony with the culture of its speakers, as well as greatly facilitate the work of the teacher, increase the effectiveness of teaching, and improve the quality of teaching.

There are six factors that influence motivation in language learning.

1. Activity of the teacher;
2. Teacher support;
3. A sense of the teacher's interest in the student's success;
4. Good relations both between students and between the teacher and the group;
5. Comfort in the classroom;
6. The opportunity for students to conduct the learning process, share ideas and



adjust the curriculum.

The use of mobile programs in class creates a comfortable atmosphere of learning and interaction within the group. Students will be able to independently evaluate knowledge, thereby individualizing learning.

Personalization, situationality, authenticity and informality are the main points of mobile learning. Mobile learning is an opportunity for students to be interested in further independent learning.

The use of mobile devices (smartphones, tablets, etc.) allows you to organize mobile learning of a foreign language. Also, mobile programs are easily integrated into everyday life by choosing your learning path: visual (graphic training using photos and videos); auditory (application of audio files, music); logical (independent reasoning).

Educational materials are formed taking into account the interests of students. In mobile applications, they store many bookmarks and links to materials that are personally managed by students. This is how an individually oriented learning space for students is created, making learning timely, sufficient and individual (just-in-time, just enough, and just-for-me) [5, c 14].

Technologies Slideshare, Showbeyond, iMovie, Windows Movie Maker, Dvolver Moviemaker, PhotoFunia are used by students when creating modern projects and performing new formats of personal tasks.

Examples of modern project tasks are:

- multimedia presentations;
- videos using photography, animation, music and voice recording.

Currently, most people have an active lifestyle, so they never sit at computers and find it inconvenient to allocate special time for learning English. It is for such people that the option of using mobile applications on their smartphone to learn English is suitable. Many websites have a mobile version in the form of a mobile app, such as Lingualeo and Duolingo. There are apps for practicing spoken language and communication practice, translator apps, dictionary apps, and so on.

Some useful applications for learning English are: Voxy. The main difference between this program and the rest is that it adapts to needs and desires of students in



real time. The app helps them to prepare for the TOEFL exam, learn phrases that may come in handy when traveling, prepare for an interview, and more. 15500 Useful English Phrases is a dictionary application containing more than 15500 interesting idioms that are often used in the process of live communication. Students can use aphorisms, words, comparisons and much more when communicating at the everyday level and in the professional and business sphere. reDict is an application that, in addition to translating words, will also provide word transcription, thesaurus, and grammar articles. Text recognition for translation is available. Merriam-Webster Dictionary is the official program of one of America's oldest dictionary publishers. There is transcription, pronunciation of words, recognition of voice input. The feature of the program is the built-in quizzes on the definition and spelling of words. AnkiApp. Only one way of learning words is available in the application – flipping flash cards. Students are shown a word, they "turn over" the card, see the translation and answer whether you remembered its translation and how difficult it was. Depending on their answer, the program changes the period after which it will show you again.

Words is an application that is considered the best in the "Education" category according to Apple. The program base contains more than 8 thousand words, in addition, the program is available in offline mode. The main advantage: the program adapts to a specific user and in tasks and tests offers exactly those words with which you previously had difficulties. The next program is Easy Ten. With the help of this program, students will be able to replenish your vocabulary daily by memorizing 10 new words. The program does not require a lot of time. It is enough to spend 20 minutes a day. The program contains more than 20 thousand English words, will help students to improve their pronunciation thanks to special simulators. In addition, they can divide new words into thematic lists, monitor progress, which is an additional lever of motivation. Rosetta Stone is a program that will help students to remember new words thanks to associations. The pronunciation evaluation program will help to pronounce the learned words correctly. English Phrasal Verbs is one of the best phrasal verb programs that includes a spaced repetition mechanism. Entirely in English, so suitable for intermediate and above language levels.



Filp and Learn, Irregular Verbs – an application in which verbs are displayed in groups on the usual flipped flash cards. Students can choose from the 50 most frequent words to all 507 words at once. When you memorize a verb, you transfer it to the "box" and so on until you learn them all. The application offers to learn transcriptions and translations of verbs. Color Verbs is a program for learning and repeating irregular verbs. Verbs are matched with pictures, examples of use, and pronunciation. The app contains only the 200 most popular verbs. FluentU is a great program, the main feature of which is the ability to watch videos for users of different language levels. Complex vocabulary for each video is explained separately, with examples and pictures. There are subtitles for the video, from which students can see an explanation for any word. Learn English. An application that will help you improve your grammar and work on mistakes in the construction of sentences, which are not uncommon even in the language of native speakers. Text materials, audio files and tests will allow students to explore weaknesses and fill gaps in knowledge. Smigin Travel is a program that helps to connect words into phrases that will be useful on trips: in a cafe, hotel, emergency situation. Solves the common problem of beginners who know individual words but cannot put them into sentences. The application is mainly intended for travel, but such standard phrases are the basis of communication, so it can be used to learn spoken language.

Learning dialogic speech by creating communication situations involves the acquisition by students of the skills and abilities necessary to implement a communication situation in accordance with the communicative tasks of those who communicate, taking into account the specific conditions of communication, as well as relying on various types of interpersonal and inter-role interaction of speakers.

Situational learning of dialogic speech can be offered in various exercises: compose a dialogue based on the information communicated, taking into account the situation and communication tasks; compose a dialogue based on the read text; compose a series of dialogues (micro-dialogues) for typical situations of communication on the topic; compose micro-dialogues on different topics for the same communication situations; compose various dialogues and microdialogues for



communication in polylogue conditions (discussions, press conferences, telebridge), etc.

Therefore, in the conditions of mixed learning, the formation of students' abilities and skills of dialogic speech can be carried out with the help of electronic training courses selected by teachers for work at home after preliminary processing of lexical and grammatical material in practical classes during classroom time.

Distance learning of foreign languages combines online, traditional and individual learning. The following forms of training are used: consultations (group and individual), individual classes, independent work, project work, video conferences, online lessons, audio recordings. Online tests are conducted, online simulators for studying grammar and vocabulary, photo, video and audio materials from YouTube were used. Teachers have the opportunity to make screen demonstrations, communicate with the group at the same time, conduct tests with instant results, work online with a PDF textbook with drawings and notes in it, connect online to sites related to the lesson, and more. Feedback takes the form of communication through audio messages and mini-projects. Distance learning of foreign languages combines online, traditional and individual learning. The following forms of training are used: consultations (group and individual), individual classes, independent work, project work, video conferences, online lessons, audio recordings. Online tests are conducted, online simulators for studying grammar and vocabulary, photo, video and audio materials from YouTube were used. Teachers have the opportunity to make screen demonstrations, communicate with the group at the same time, conduct tests with instant results, work online with a PDF textbook with drawings and notes in it, connect online to sites related to the lesson, and more. Feedback takes the form of communication through audio messages and mini-projects.

E-mail is widely used by teachers to provide feedback to students. In particular, the Internet provided access to remote databases, information and reference systems, libraries for learning foreign languages (electronic textbooks, video materials, computer testing, control and self-control of knowledge) and the possibility of online communication (modern technologies provide control of the computer screen



computer: creation of diagrams and drawings at a distance, transfer of photographic and handwritten materials).

The aim of extracurricular activities using interactive technology in a foreign language is to improve the knowledge, skills acquired in lessons; development of their creative abilities, tolerance and empathy, independence and respect for one's home country and the country of their language.

The following basic requirements are put forward to the content and organization of extracurricular work with the use of interactive technologies:

1) extracurricular activities should be based on the skills and abilities that students have mastered in foreign language lessons. However, participation in it allows students to expand their vocabulary, increase the level of mastery of foreign language speech activities;

2) the material used in the process of extracurricular activities should be informative and interesting. Lexical and grammatical material learned by students in class should be used in new natural situations;

3) the voluntary nature of students' participation in extracurricular activities should be combined with the mandatory implementation of certain assignments in group or mass events.

Extracurricular activities are determined by the following functions – developmental, educational, learning ones.

The developmental function is of great importance in extracurricular activities, it promotes the development of individual abilities, aptitudes and interests of the student. The teacher can provide students with a lot of interesting information on a particular topic of interest to students, offer relevant literature.

Educational function. A variety of extracurricular educational work promotes the development of student's interest in various activities, the desire to actively participate in productive, socially approved activities. In the case of successful implementation of extracurricular activities in a foreign language, the educational function will help provide students with useful knowledge, skills and abilities that are necessary to achieve the goals set during extracurricular activities.



Learning function. This function serves as an auxiliary for more effective implementation of educational and developmental functions. The educational function is not to form a system of scientific knowledge, learning skills and abilities, but rather to teach children certain behavioral skills, communication skills, teach how to find a common language and the ability to work in a team.

Teachers now face an important task: how to make the learning process interesting and productive so that all students are involved. How to create in the classroom such conditions under which each student would show active educational and cognitive activity. Interactivity in learning is understood by modern researchers as a constant, active interaction, in the mode of dialogue, joint action of all participants in the learning process [5; 6]. Interactive technologies are based on direct interaction of students with the learning environment.

Interactive learning is about teaching students so that they are actively involved in the learning process. There are various ways to create such an engagement:

- teacher-student interaction
- student-student interaction
- use of audio, visual, video
- practical demonstrations and exercises

Extracurricular learning effectively leads to achievement. It has been argued that the motivation that arises from the integration of interactive technologies in the language learning process encourages students to achieve better results.

It is often claim that, the functions of this work provide the following learning values:

- improving the level of foreign language learning in the classroom and providing students with the opportunity to put their knowledge and skills into practice;
- promoting the development of the student's personality, expanding interests, developing potential and providing opportunities for character formation and leadership;
- respect for the people of their region and the country whose language is being studied;



- promoting the student's social development by expanding his or her social experience, social skills, moral and social values.

One of the main components of learning English is a positive motivation for learning, which appears only after the student understands the nature of the motives for learning a foreign language. It is the right organization of extracurricular activities in a foreign language helps the student to have a desire to learn English and to feel comfortable in various situations.

So, based on the above, there are several features that can be considered in the process of organizing extracurricular activities: • for each student, the amount of work must be considered personally; • completely eliminate the ordering tone in the process of organizing extracurricular work; • it is worth listening to the thoughts of students, giving them more opportunities to work independently, to develop a sense of responsibility.

The main forms of extracurricular activity, which can be realized with the help of technologies: individual form (held with each student separately); group form (usually with a clear organizational structure and permanent members who share a common interest. These can be a variety of interest groups, extracurricular reading); form of work which combines group and individual activities.

The use of modern technologies in the organization of the educational process allows:

- increasing the level of acquired knowledge, because modern technologies include sound and video accompaniment, which improves the perception of new material;
- automating the educational process;
- distance learning;
- motivating students and increase their self-esteem;
- modern students are ready to use mobile devices in education, and thus, these devices will additionally motivate the study of a foreign language.

The use of Internet technologies these days is possible at all stages of education. With the help of Internet technology, foreign language competence of students is



formed. The use of distance learning in educational programs was a rather problematic issue, since there was no live personal communication between the teacher and the student. Today, this problem is solved with the help of the most modern tools for synchronous and asynchronous communication, which are improved every day to increase interactivity. It should be noted that only thanks to the combination of pedagogical knowledge and modern technologies can a successful distance learning course of a foreign language be implemented.

Therefore, reflecting the modern educational needs of a person, the objective processes of development, the tasks and opportunities of society, the processes of integration, democratization and informatization of education and having a system-wide (relative to the education system) status, the new educational paradigm acts as the main system-forming principle of the development of modern education and open education in particular. The presented basic knowledge and recommendations on the development and use of educational multimedia, the organization of independent work in a distance course and the organization of consultations allow pedagogically justified use of the powerful didactic capabilities of multimedia in the conditions of distance learning in general educational institutions.



## CHAPTER 2 / РОЗДІЛ 2 LINGUISTIC AND LITERARY ASPECTS OF CONTEMPORARY SPECIALIST PREPARATION

*ЛІНГВІСТИЧНИЙ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ АСПЕКТИ  
ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ*

### 2.1. LEARNING THE PHONETIC ASPECT OF ENGLISH OF THE FIRST- YEAR STUDENTS <sup>5</sup>

#### **Introduction.**

Today, in the era of globalization, when the role of interpersonal communication, including international communication, is growing every day, knowledge of a foreign language is not a luxury, but a norm; a key to the successful development of society. In addition, a foreign language plays a significant role in the formation of a person's personal qualities (because with its help it is possible to get direct access to the cultural heritage of another country), in raising the level of education. It is not surprising that in our country interest in foreign language education has increased significantly, more and more courses are being opened, mainly aimed at improving the level of English language proficiency and developing communicative competence.

In modern society, university lecturers face a huge number of problems, one of which is the search for ways to optimize the process of learning a foreign language. In the conditions of learning a foreign language, the need to include elements of the language culture of people in the content of education is increasing. Within this approach, we are talking about the need to saturate the subject content of the speech with materials oriented to the dialogue of cultures.

**Main material.** Mastering foreign competences (readiness and ability of students to communicate with the help of foreign language) has become an essential requirement for a person ready to conduct a dialogue of cultures. Many of us conduct negotiations in a foreign language, attend international conferences, exhibitions, travel, engage in or will engage in activities related to a foreign language. One way or another, knowledge of a foreign culture and the ability to successfully participate in

---

<sup>5</sup>*Authors: Novikova Olha / Новикова О.В.*



communication with a native speaker are always welcome.

Today, educational institutions bear a huge responsibility for the formation of the socio-cultural aspect of students. The lecturer of a foreign language must teach not only the phonetic, lexical and grammatical levels of the language, but also introduce students to the culture and history of the country being studied, its customs and traditions, mentality, and language etiquette. The use of cultural knowledge in foreign language lessons introduces students to the realities of another country, broadens their horizons and, most importantly, motivates them to study the subject.

A foreign language is becoming a necessary part of a competent person, and the state's demand for people with knowledge of foreign languages is only growing. In the environment of active development of foreign language importance, the sphere of learning languages is also developing. This led to active changes in the methodology of teaching foreign languages, to a rearrangement of priorities in teaching this subject. The purpose of learning foreign languages has gone beyond the simple mastery of the language as the ability to understand the interlocutor and express one's thoughts.

In modern methods of teaching foreign languages, it is generally accepted that the teaching of any type of speech activity can be effective if it is carried out on the basis of systematized texts. Rationally selected and methodically organized texts are the main means of learning.

The phonetic aspect of texts is reflected in the following characteristics: slower pace of speech (120-130 words per minute); the language of all interlocutors is usually quite measured; verbs in the first person singular are mainly used in the shortened form; the language of the interlocutors approaches the «narration» version. Individual features are expressed less clearly.

These phonetic features complicate the process of understanding foreign spoken language. But it is when they are used in the process of learning a foreign language that they allow students to be prepared for real communication with native speakers. As Ulrich Heusermann points out, there are boundaries separating listening from understanding, and one of them is the fear of not understanding what you hear. But there is a reliable remedy against fear – an action that, repeatedly, leads to success [4].



That is, you cannot learn to understand a foreign language without listening to it.

The purpose of the formation of pronunciation at the university for first-year students is the formation of auditory-pronunciation and intonation skills at an approximate level. Unlike university, at school (with the exception of gymnasiums and schools with advanced learning of foreign languages, where the goal of formation should be considered the teaching of normative or standard pronunciation) it is practically impossible to achieve the standard pronunciation of pupils, therefore the requirements for their pronunciation are determined by the principle of approximation, i.e. approximation to standard pronunciation.

For this purpose, the amount of phonetic material studied is limited, and some reduction in the quality of pronunciation is allowed. An approximated pronunciation is a pronunciation in which there are no phonological mistakes (in pronunciation of phonemes in the speech), but which allows non-phonological mistakes (in pronunciation of allophones). They cause a foreign accent, but do not hinder the understanding of the speaker.

Thus, the main requirement for students' pronunciation is the degree of correctness of the phonetic speech, sufficient for it to be understandable to the interlocutor, and the relative speed or degree of automaticity of pronunciation skills, which allows students to speak at an average normal pace.

However, in order to develop an effective method of using materials in the formation of communicative competence, it is necessary to keep in mind the psychological factors of their use. Each means of learning a foreign language can give the greatest return if it is used correctly. In cases of incorrect use of adaptive materials in education, a phenomenon called psychological shock may occur.

As part of teaching a foreign language, the lecturer is constantly searching for effective ways and methods of forming and developing socio-cultural competence outside the language environment. One of the main socio-cultural options of the educational content is the use of authentic material. Authentic material is oral and written texts, as well as other cultural objects, which are a real product of native speakers, which are not intended for educational purposes, which are not adapted to the



needs of students, taking into account their level of language proficiency.

The development of foreign language communicative competence takes place like a set of all its components:

- speech component (development of communicative skills in the four main types of language activity – speaking, listening, reading and writing); language component (mastery of new language means – phonetic, orthographic, lexical, grammatical – according to topics, spheres and situations of communication);

- sociocultural component (acquaintance of students with the culture, traditions and realities of the country whose language is being studied, within the limits of topics, spheres and situations of communication that correspond to the psychological characteristics of students, formation of the ability to represent their country in the conditions of foreign language intercultural communication);

- compensatory component (development of students' ability to find a way out in conditions of a shortage of language means in the process of transmitting or receiving information);

- educational and cognitive component (further development of general and special knowledge, abilities and skills, use of available ways of independent foreign language learning) [1].

Each textbook is based on the principles of a certain methodological concept, and therefore its main principles should be adequately reflected in the content of the activity of both the lecturer and students. A feature of foreign language classes is socio-cultural orientation and combinatory feature. Their content combines various types of educational work with the aim of learning the language (phonetics, vocabulary, grammar) and mastering all types of speech activity (listening, speaking, reading, writing). The goal of learning a foreign language as a means of communication is comprehensively realized at the combined lesson. This means that, as a rule, in each lesson, in accordance with the content of the textbook, work is carried out on the formation of knowledge (linguistic, country studies, sociolinguistic), skills and abilities in various types of speech activity [2, c. 4].

According to the Ministry of Education and Science of Ukraine: the goal of



foreign language education is the formation of foreign language communicative competence for direct and indirect intercultural communication, which ensures the development of other key competences and satisfies the various life needs of education applicants.

Education applicant: - perceives information expressed in a foreign language in terms of direct and indirect intercultural communication, and critically evaluates such information; - understands the read foreign language texts of various types for obtaining information or emotional satisfaction, uses the read information and critically evaluates it; - provides information, expresses thoughts, feelings and attitudes, interacts with other people orally, in writing and in real time using a foreign language.

There are several criteria for selecting a phonetic minimum. According to the degree of difficulty of the phonetic phenomenon, the objects of special learning in the teaching of pronunciation are only those that mean certain difficulties for students; according to the criterion of meeting the needs of communication, those sounds and intonation patterns that perform a recognition function in speech are included to a minimum; according to the criterion of normativity, all kinds of deviations from the standard pronunciation are removed from the phonetic minimum for universities, and the object of studying is the style of standard pronunciation (the standard is the pronunciation of radio and television announcers).

Exercises on the differentiation of sounds that students can confuse, not distinguish, are performed at the level of individual words or short sentences. The goal of identification exercises is to recognize a sound as known with certain characteristics. Students listen and identify sounds. If the first exercises show that the students have no problems with recognizing, identifying and distinguishing phonemes and their characteristics, then the number of such exercises can be reduced and move on to exercises on sound reproduction. In most cases, the lecturer quickly moves from purely receptive exercises to receptive (reproductive) exercises, in which two goals are combined – the formation of listening and speaking skills.

Before reproducing the sample, students should be able to hear it again, regardless of whether new material is being learned or already learned material is being



repeated. Materials for reproductive phonetic exercises are individual sounds, sound combinations, words, word combinations, phrases and mini-texts. These are mainly receptive-reproductive (non-communicative and conditional (communicative) exercises. In non-communicative imitative exercises, it is advisable to draw students' attention to certain sound characteristics (length, stress, aspiration, nasalization, etc.), which makes imitation conscious. As for conditional communicative exercises, lecturer can use the following types of them: imitation of a speech sample, substitution, expansion of samples, answers to questions – concise and complete, etc. In receptive-reproductive exercises, the object of learning can be a single sound or two or three contrasting sounds.

For especially difficult sounds, reproductive exercises can be preceded by exercises on the so-called silent articulation and visual explanations of the peculiarities of the articulation of these sounds, for example, rounding the lips/stretching the lips (with a mirror), pressing the tip of the tongue to the lower teeth, etc. The exercises listed above and similar to them can be used at almost all levels of education, but their purpose and form of implementation differ depending on the level of students' understanding of a foreign language.

The presentation of new phonetic material can be carried out in a text saturated with the selected phenomenon, but the algorithm of educational actions remains approximately the same:

- 1) perception (listening and understanding the text without support);
- 2) repeated hearing with printed support and marking in the text of the selected phenomenon for the purpose of recognition / identification / differentiation of the selected phenomenon;
- 3) listening and chorus, and then individual imitation (words/sentences from the text or a whole mini-text);
- 4) analysis and awareness of the selected phenomenon (discussion of mistakes and reasons, derivation or repetition of rules);
- 5) isolated reproduction (listening and imitation and/or listening and reading words/sentences);



6) combining while performing conditional exercises (communicative exercises on substitution, transformation, addition, etc.).

In most cases, students learn dialogue texts much more difficult than monologue texts [3]. Dialogical language involves not only mastering the formal characteristics of the language, but also the ability to use it correctly in accordance with the communicative situation. «The mastery of dialogical speech acts allows to implement any form of communication» [3], which will help to avoid situations in which students are able to understand a foreign language and even utter monologues in a foreign language, but still do not fully master this language, because they have not mastered the dialogical language.

The process of dialogical communication is not only the process of transmitting and receiving information, but also the regulation of relations between partners. «The development of the ability to communicate is connected with the development of the ability to use language means in various communicative situations in order to establish various types of interaction, as well as the ability to evaluate and analyze the communication situation, subjectively assess one's communicative potential and make the necessary decision».

As it is known, for the formation of speaking, listening, writing and reading skills, it is necessary not only to be able to pronounce the corresponding sounds, but also to know how they are connected in words and then in a sentence. In a natural language environment, this happens at the same time, while in a non-language environment, in a foreign language lesson, the production of pronunciation skills should be given significant attention.

Work on students' pronunciation begins with the first lessons of the elementary stage and continues throughout the entire course of learning a foreign language. For this purpose, a phonetic exercise is necessarily organized in a foreign language lesson – a special training exercise in pronunciation aimed at the formation, development and improvement of phonetic skills.

The goal of phonetic training is, on the one hand, to predict and eliminate the emergence of possible phonetic difficulties of any kind – auditory, pronunciation,



rhythmic and intonation, and, on the other hand, to practice phonetic skills that for some reason turned out to be insufficiently formed.

The possibilities of phonetic training are great, so the following can be included in the list of tasks for this stage of the lesson:

- Work with lexical material, «lexical» phonetic activity. The goal is to practice pronunciation when studying new lexical material. A variety of this type of phonetic exercise can be considered thematic phonetic exercise, when working on words united by one theme.

- Work on grammatical material, in other words, «grammatical» phonetic training. The goal is to practice pronunciation and intonation while studying grammatical material, repeating typical constructions.

- Relieving tension and fatigue, i.e. phonetic training or dynamic pause. The goal is to relieve the accumulated tension and fatigue of students. From the point of view of health-preserving technologies, one of the main requirements for the lesson is to keep correlation of static and dynamic components. It is the relaxing phonetic exercises, physical education minutes, and dramatizations, various kinds of games. Such types of educational activities not only prevent fatigue, but also activate the mental activity of students at the next stage of the lesson.

General development, the so-called «general educational or socio-cultural» phonetic training. The goal is to practice words denoting the realia of the countries being studied, geographical names that are difficult to pronounce, names of prominent figures of art, science and culture of the countries, other proper names related to the topic and content of the lesson.

This typology indicates the dynamic nature of the place of phonetic training in the structure of the lesson. Moreover, the lecturer has the right to organize several segments of phonetic exercises during one lesson.

The selection of difficult-to-pronounce groups of words, collected in a humorous chain, helps to master the articulation of sounds more easily. Despite the fact that a tongue twister can sometimes consist of only a few words, it «already carries a certain character, mood, color and even pace». In addition, the tongue twister is one of the



elements of the people's creativity, culture, and history. They often have proper names, as well as the names of birds and animals, which makes small texts informative and interesting for students. Sometimes in small texts there are unfamiliar words and expressions, which allow students to expand their vocabulary. Very often it is a genre like a sketch, sometimes nonsense, but funny, sounds rhythmically and is memorable. Many of the tongue twisters are quite well-known and recognizable. By reading funny lines together with students, it is possible to create a good mood. Such exercises help to attract the attention of students, to captivate them. Such methods contribute to increasing the motivation of students to study the subject. Starting the lesson with a joke is to make students more positive and be in a good mood.

Games with tongue twisters in English can be as follows: «who will be able to read the tongue twister», «who will be able to pronounce it faster» etc. The method of working with tongue twisters is similar to working on all works of small genres, but has its own peculiarity.

1. Creating a visual image for a tongue twister. In simple words, the selection of a bright picture that corresponds to the content. Here we can talk about the relevance of using presentations that allows lecturer to make good preparations for the lesson with pictures, audio and video recordings:

*- English can be understood through tough thorough thought, though; - I like New York, unique New York, I like unique New York; - Babbling baby boys blurted boldly; - Send toast to ten tense stout saints' ten tall tents; - Fred fed Ted bread and Ted fed Fred bread; - Imagine an imaginary menagerie manager managing an imaginary menagerie.*

2. Discussion with students of the translation of tongue twisters. Although meaningful translation is not always possible, because many of them simply do not have a clear meaning, it is desirable to carry out this work, since the result causes a smile and even laughter, which positively affects the mood of students and makes them want to repeat the text. If translation is not possible, it is enough to explain the words so that students can grasp the general meaning. When translating a phrase, they can rely on the illustration suggested by the lecturer. Lecturer can also diversify the task by



offering students a choice of several translation options so that they choose the most correct one.

*Betty Botta bought some butter,  
«But, she said, this butter's bitter,  
But a bit of better butter will make my batter better» .  
So, she bought a bit of butter better than the bitter butter;  
And it made her batter better.  
So, it was batter Betty Botta's bought a bit of better butter.*

3. Practicing the articulation of the sounds found in the tongue twister. They should also be displayed on the board.

*How many cookies could a good cook cook  
If a good cook could cook cookies?  
A good cook could cook as much cookies  
as a good cook who could cook cookies.*

4. Primary listening and repetition of either the entire tongue twister, or its segments, or repetition by the method of building up. It is necessary to make sure that all students have heard and understood how to pronounce the words correctly.

*The more we know, the more we forget,  
The more we forget, the less we know,  
The less we know, the less we forget,  
The less we forget, the more we know,  
Why study?*

5. Repetition and/or reading. Students listen to two or three times, paying attention to the underlined sounds. After several students have read this tongue twister, and all the mistakes have been corrected, a lecturer needs to ask pairs to correct the mistakes while reading. The task can be made more difficult by setting the task of reading a tongue twister on behalf of a sad person or a cheerful one. In the process of pair work, the lecturer must listen to the students and correct their mistakes.

*She sells sea shells on the seashore.  
The seashells she sells are seashells she is sure.*



6. Competitions of the type «Who is faster» or «Say 5 times ...», etc. It should be noted that having adopted the works of this type, one cannot limit himself to 2-3 tongue twisters, it is desirable to bring them into the system and practice them more than once.

*Very well, very well, very well ... Tie twine to three tree twigs.*

Carrying out such exercises of reading is useful and effective: students are very happy to do this type of exercise. It makes it possible to quickly move on to reading sentences and texts based on the studied material, and later to more complex texts. Among the huge number of exercises, the purpose of which is the formation and improvement of reading technique skills, we can also mention the creation of game situations. Spending just a few minutes at the beginning of the tongue twister reading lesson, we can solve several tasks at once: we work on pronunciation, introduce students to the world of the English language, and set them up for active work in the lesson.

The lack of a linguistic aspect in learning a foreign language also has a bad effect on students' phonetic skills. As a rule, schools teach the British version of English pronunciation, as it is considered more correct. At the same time, American pronunciation is practically not studied at schools, but in the modern world, the American version of the English language is popular and used no less than the British one. Many famous films and books were created and written in American English. Due to the ever-growing popularity of the American variant of the English language, many students choose it as the base for learning. Therefore, students who have finished school have difficulties in understanding the English language during the perception of English.

It is known that communicative competence involves understanding different pronunciation norms of one language, in this case both BBC English and General American. That is why it is important to pay attention to both versions of the English language: both British and American. Moreover, students should have a choice of which English option to follow based on their personal goals and interests. As modern standards of language learning do not have time to adapt to the constant growth of the popularity of the American English language and do not provide for the study of its



peculiarities within the lesson, distant learning is an excellent alternative.

The value of distant foreign language learning is difficult to overestimate, because such activities help students learn the educational material and master it with the help of accessible and interesting methods. Distant foreign language classes are aimed at solving the following tasks and developing universal educational activities: - improvement of skills and abilities acquired at English lessons (leads to achievement of objective results); - the development of communicative skills leads to the achievement of subject, and personal results; - development of memory, thinking, imagination; - development of their creative abilities, independence, aesthetic tastes; - increasing interest in the country's history and culture; - formation of love for homeland, culture and respect for other people, representatives of other cultures (personal results).

Distant activities play an important role in the development of communicative competence and increasing the general level of erudition of students. When organizing distant activities, the following principles must be observed: - the principles of voluntariness and mass character, the principle of taking into account and developing the individual characteristics and interests of students; - the principle of voluntariness means that students are involved in distant activities at their own will; - the principle of mass character implies the active participation in distant activities of the largest possible number of students with different levels of knowledge of the subject; - the principle of development the individual characteristics and interests of students taking into account students' own experience, interests, desires, worldview, emotional and sensual sphere and the individual status in the team; - the principle of connecting distant activities with lessons, first of all, is to ensure the unity of practical and educational goals of distant learning and to connect educational materials used while distant learning with material from a foreign language [5].

Phonetic knowledge and skills are formed in the process of students mastering such a discipline as «Foreign language (introductory-corrective course on phonetics and grammar)», which should ensure the formation of the following competencies: the ability to use the language system of English in practice; to understand the sense of



foreign phonetic phenomena of a foreign language; perceive and reproduce sound units of a foreign language using the appropriate stress, rhythm and intonation. In the process of mastering a foreign language, the relevant skills must be constantly improved and reach their highest level (C1 for philological department) by the time of graduation from university.

Instead, observation of the educational process and speech analysis of first-year students indicate that the level of students' phonetic competence is not so good. The reasons for this negative phenomenon are: different level of school preparation, lack of clear program requirements, lack of language classrooms, inability of students to reflect pronunciation, as well as independently work on improving the level of their own phonetic competence.

The analysis of students' speech made it possible to find out that the most common mistakes in pronunciation are identification of long and short vowel sound and not clear pronunciation of diphthongs. Students can pronounce the vowels in the same way of the English words ship /i/ and sheep /i:/, resulting in incorrect understanding the content of the sentence. When pronouncing consonant sounds, students replace dental sounds /θ/ and /ð/ similar sounds in the Ukrainian language /c, 3/, /φ/, which are more familiar to them. Instead of three /θri:/, students pronounce tree /tri:/ or free /fri:/. A similar situation is observed when pronouncing sounds /t/ and /d/ students replace them with front-lingual dental analogues /t/, /d/ of the Ukrainian language, and the back-lingual nasal /ŋ/ is replaced by the alveolar /n/. Also, the acquisition of phrasal stress and intonation models causes certain difficulties for students.

Therefore, when teaching students, it is necessary to take into account the difficulties and choose the appropriate phonetic material in order to develop and improve phonetic competence. It is necessary to learn the phonetics of the English language with support of the authentic pronunciation samples (audio and video material). It should also be taken into account that work on correct pronunciation cannot be limited only to correcting mistakes and explaining new material, it is necessary to constantly do special exercises, so-called «phonetic exercises», to achieve complete



automation of pronunciation skills among students. In the learning process, two main methods are usually used: the method of direct imitation and the method of conscious assimilation. In addition, there are many websites on the Internet for the development of students' phonetic abilities and skills, which can be used both in classroom classes and in the process of distant learning. In our opinion, the most popular are British Council, ELLO, BBC Learning English and English Central. The sites listed include a Pronunciation or Listening section where students can not only listen to authentic speech samples, but also practice their own pronunciation. It is worth mentioning online platforms (Coursera) that offer phonetic correction courses.

Modern methodological approaches to phonetic formation competences are: communicative, personal-active, reflective and cultural approaches, which are implemented through the use of various learning technologies. At the same time, each approach, taking into account its peculiarities, provides the most effective one for its implementation of English language teaching technology. When working with students of the 1st year, it is important to use multimedia tools in the formation of phonetic competence. Multimedia tools provide an opportunity to choose the pace and level of tasks, improve the speed of assimilation of grammatical constructions and accumulation of new vocabulary.

The possibility to use interactive videos and audio clips in order to teach speaking is invaluable technical advantage of this process. At the same time, the demonstration of photos and pictures on the topic of language communication is the implementation of the principle of visuality, which allows students to visualize and make exercises for the development of speaking skills. The use of multimedia technologies allows students to prepare mini-projects on the topic of communication and present them.

Mastering of phonetic competence is a necessary condition for effective foreign language intercultural communication. The correct phonetic speech makes it possible not only convey information, but also express student's own attitude to the interlocutor and the subject of conversation, influence the participants of the communicative process. Phonetic competence is the ability to correctly articulate and express individual thoughts and understand the speech of others. The process of forming phonetic skills is



quite long and complicated. The lecturer needs to be competent, take into account any complexity of inter-language interference and create a comfortable psychological environment for students. In the process of learning a foreign language, introducing students the culture of the people who use this language as a means of communication increases not only the practical, but also the educational role of learning a foreign language, as it contributes to the expansion of the general worldview of students, the formation of their interest in mastering the language, education of a socially active personality.



## 2.2. ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ФОНЕТИКИ ТА ФОНОЛОГІЇ НА ВСІХ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ЯК ІНОЗЕМНОЇ <sup>6</sup>

### **Вступ.**

Спілкування полягає не лише у використанні складних слів чи термінів, але й у правильній їх вимові. Зазвичай спілкування страждає через неправильну вимову. Звуки, слова, речення мають звучати правильно, щоб спілкування було вражаючим. Як можна дізнатися, правильна ваша вимова чи ні? Як ви дізнаєтесь, правильно ви звучите чи ні? Тут постає важливість фонетики. Тривалий час мова існувала лише у звуковій формі. Письмовий код виник набагато пізніше як відображення звукової мови. Роль звукових компонентів дуже важлива і в писемному мовленні. Оволодіння усним мовленням та читанням уголос взагалі неможливе без стійких слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок.

**Викладення основного матеріалу.** У цьому дослідженні як методологічну базу нами було використано роботи таких науковців, як О. Валігура [1], О. Гончаренко [3], В. Паращук [11], І. Красовська [7], С. Ніколаєва [10], Ю. Захарова [4] та ін.

Під час вивчення фонетики – вчення про звуки і звукову систему мови, студенти оперують одиницями трьох систем: фонетичною, фонологічною і графічною. Тому особливості засвоєння фонетики і графіки англійської мови полягають у поетапному формуванні орфоепічних та орфографічних умінь і навичок у зв'язку з вивченням фонетики, морфеміки, словотвору і морфології. Усі однотипні правописні факти англійської мови узагальнені й подаються у вигляді правил, що звільняють студентів від потреби запам'ятовувати написання кожного слова і забезпечують уміння писати правильно групу слів, об'єднаних на основі фонетичної чи граматичної спільності. Прикладом можуть бути правила читання голосних звуків у 4 типах наголошених складів. Відомості з фонетики потрібні й для засвоєння орфоєпії – норм літературної вимови, зокрема, правильної вимови звуків ізольовано, у сполучуваності їх у мовному потоці, тобто в словах і

---

<sup>6</sup>*Authors: Votintseva Maryna / Вотінцева М.Л.*



реченнях (враховуючи такі явища як акомодация, асиміляція, редукція), а також для засвоєння випадків варіантного оформлення слів і граматичних форм відповідно до закономірностей організації фонетичної системи.

Для правильного розуміння фонематичних явищ, що виникають внаслідок дії звукових хвиль на орган слуху, студентам необхідні знання про акустичні властивості мовних звуків: мовні звуки розрізняються залежно від того, що лежить в їх основі – тон чи шум, – і відповідно безпомилкового поділу їх на дві групи: голосні і приголосні, приголосні в свою чергу поділяються на дзвінкі і глухі. Наприклад, звук [ɜ:] – *голосний заднього ряду, середнього підняття, лабіалізований, довгий, напружений*. Звук [f] – *шумний приголосний, щілинний фрикативний, глухий, губно-зубний, напружений*. Анатомо-фізіологічна природа звуків у фонетиці англійської мови засвоюється практично, тому під час ізольованої вимови звуків англійської мови необхідно, щоб студенти відпрацьовували артикуляцію кожного звука. Звуки [ð, θ] не є характерними для української мови, тому особливу увагу студентів слід приділяти на артикуляцію таких звуків. Артикуляція звуків [ð, θ] відбувається за допомогою кінчика язика просунутому між верхніми та нижніми зубами. Різниця лише в тому, що звук [ð] дзвінкий, а звук [θ] – глухий.

Для відпрацювання артикуляції звуків корисними є скоромовки, як от: *Tom threw Tim three thumbtacks*. Скоромовки можна пропонувати студентам в якості фонетичної зарядки на початку заняття. Свідоме оволодіння орфографічним правилом неможливе без належних фонетичних чи граматичних знань. Саме тому в підручниках прийнято такий порядок розташування правил: спочатку подано теоретичний матеріал, наприклад, з граматики, а потім – відповідне правило правопису. Наприклад, під час пояснення формування дієслів з закінченням *-ing* вказують правила на правопис: *якщо дієслово закінчується на наголошений склад з коротким голосним, то кінцева приголосна подвоюється, swim – swimming, begin – beginning, sit – sitting*. З фонетичної точки зору це правило подвоєння можна пояснити так: якщо б не відбулось подвоєння кінцевої літери *t* у слові *sitting*, то склад перетворився би на відкритий, та змінилася би вимова слова – з



[*'*sɪt.ɪŋ] на [*'*sait.ɪŋ]. Отже, підтверджено зв'язок фонетики з орфографією.

У дидактиці однією з основних умов успішного засвоєння наукової інформації є вимога включати нові знання в систему набутих студентами раніше. Тому доцільно роботу з фонетичної орфографії проводити так, щоб теоретичні знання стали основою для розуміння суті правила.

Вивчення звукової системи англійської мови здійснюється за принципами наступності та перспективності. Зазвичай курс англійської мови включає чотири етапи вивчення фонетики: 1) навчання звуків іноземної мови, 2) навчання вимови слів, 3) навчання вимови фраз, 4) навчання вимови речень різних комунікативних типів.

Студенти початкового рівня на заняттях з англійської мови удосконалюють навички правильного вимовляння звуків мови та позначення їх буквами на письмі, вчать розрізняти поняття звук і буква, поділяти слова на склади, визначати наголошені й не наголошені склади, голосні та приголосні звуки, розрізняти дзвінкі й глухі приголосні, писати транскрипцію слів і речень, виокремлювати інтонаційні моделі найбільш поширених типів простих і складних речень. Опрацьовуються і відповідні правила правопису, зокрема подвоєння літер на кінці слів, як у слові *swim* – *swimming*, вилучення літери *e* на кінці слів: *come* – *coming* та інші.

Дотримуючись принципу наступності, викладачу необхідно організовувати систематичне повторення і закріплення знань та навичок, одержаних студентами на початковому етапі оволодіння англійською мовою. Під час опрацювання орфографічних правил важливо домогтися, щоб студенти не забували, а усвідомлювали їх зміст. Цьому сприяє індуктивний підхід до пояснення матеріалу (від спостережень над мовленнєвими явищами до висновку-узагальнення), який доцільно використовувати під час вивчення правил, що охоплюють фонетичні і морфологічні написання.

Коли студенти практикують вимову слів, вони мають концентруватися не тільки на тому як пишеться слово, а й як воно вимовляється. Таке сполучення літер, як «*ough*» може мати 6 варіантів вимови. Можна також зазначити, що 6



різних звуків можуть бути передані однаковим сполученням літер. Це можна підтвердити такими прикладами.

1. *Tough* – [tʌf] (like *uff* in *puff*)
2. *Though* – [ðəʊ] (like *o* in *no*)
3. *Through* – [θru:] (like *oo* in *zoo*)
4. *Borough* – [bʌr.ə] (like *a* in *abacus*)
5. *Ought* – [ɔt] (like *aw* in *dawn*)
6. *Bough* – [baʊ] (like *ow* in *shower*)

Пояснення щодо різниці у вимові цих слів можна знайти в історії англійської мови. Саме у словнику походження слів зазначено щодо сполучення літер «*ough*», наприклад, у слові *tough*: *the spelling remained after the pronunciation shifted to "-f"* [13].

На середньому етапі опанування англійською мовою мають бути враховані прогалини в знаннях пропедевтичного курсу мови (початковий рівень). Викладач має контролювати вміння студентів правильно артикулювати [d]- [t], [v]- [f] і розрізняти окремі звуки. Наприклад, [n] або [ŋ]. Опрацьовуючи звукову і графічну системи англійської мови, засвоюючи орфоепічні норми на етапі систематичного вивчення фонетики, графіки, орфоепії, а також на етапі розгляду фонетичних явищ під час вивчення словотвору і граматики, студенти оволодівають певною сумою теоретичних відомостей і низкою важливих практичних умінь:

- 1) визначати в слові на слух кількість звуків, розрізняти голосні і приголосні звуки, дзвінки і глухі;
- 2) виділяти в слові будь-який звук, правильно вимовляти його;
- 3) членувати слово на склади і визначати в ньому наголос;
- 4) порівнювати звуковий склад паронімічних слів, пояснювати відмінності в їх вимові;
- 5) проводити звуко-буквений аналіз слова, пояснювати співвідношення звуків і букв;



6) чітко вимовляти слова і правильно читати суцільний текст, дотримуючись правил орфоепії;

7) членувати мовний потік на слова, склади, звуки, визначати логічний наголос у простому реченні; 8) помічати і виправляти помилки у вимові звуків.

На етапі узагальнення й систематизації вивченого на просунутому етапі неабияке значення мають завдання: вдосконалювати дикцію; формувати вміння володіти своїм голосом й відтворювати інтонацію різноманітних синтаксичних конструкцій; відрізняти орфографічну правильність від орфоепічної, тобто писемну форму мови від усної.

Фонетика тісно пов'язана з граматиною, хоча вона не є частиною граматики. Без ґрунтового засвоєння основних відомостей з фонетики не можна успішно вивчати морфологію. Без умінь розрізнити в слові звуки, наголос, відрізнити звуки від букв студенти мають труднощі в проведенні морфологічного аналізу слів і написанні їх, коли доводиться виокремити основу, суфікс, префікс або закінчення в словах аби зрозуміти значення слова або визначити до якої частини мови відноситься слово. Наприклад, *to advertise (verb) – advertisement (noun)*. За допомогою суфікса *-ment* утворено іменник *advertisement* від дієслова *advertise*. За допомогою наголосу у словах *a PREsent vs to preSENT* ми можемо розрізнити іменник і дієслово.

Під час вивчення морфології з'ясовується, що знання фонетики потрібні також для засвоєння правопису. Якщо студент переконується, що слова часто слід писати не так, як їх вимовляємо: *[dɪ'skʌʃ.ən] – discussion*, що звуки і букви не можна сплутувати, він усвідомлює: не можна покладатися на слух, писати слова треба за правилами.

Звуки людської мови виконують функцію розрізнення і розмежування, виступають як в основних варіантах, так і в їх виявах. З фонетичного погляду в словах *cover – leave [v]*, *cigar – fog [g]* — різні звуки, але з фонологічного погляду — це два алофони (два варіанти тієї самої фонемі). В перших словах звуки *[v]* та *[g]* — повністю дзвінки, так як знаходяться у позиції між двома голосними, у



словах *leave* та *fog* тіж самі звуки у кінцевій позиції, тому вони лише частково дзвінкі.

На прикладі звуку *[m]* розглянемо 5 алофонів, які існують в потоці мовлення:

- 1) губно-зубні алофони *[m]* з'являється у позиції перед *[f]* або *[v]* – *comfort, nymph, I'm very*;
- 2) у позиції після глухих приголосних звук *[m]* частково втрачає дзвінкість, *utmost, smile, topmost*;
- 3) положення губ під час вимови *[m]* залежить від голосного, який стоїть після цього звуку: губи розтягнуті – *me*, губи округлені – *moon*;
- 4) перед голосними переднього ряду, середнього та високого під'йому звук *[m]* більш чіткий, ніж перед голосними заднього ряду – *mistress, mile*;
- 5) *[m]* є сілабічним, коли знаходиться у кінці слова та одразу після приголосного: *rhythm – [rɪð.əm]*, *enthusiasm – [ɪn 'θjuː.zi.æz.əm]*.

Під час навчання фонетики, слід розрізняти два типи помилок при сприйнятті і відтворенні звуків іноземної мови: фонетичні та фонологічні помилки. Фонетичні помилки не змінюють зміст речення, а лише змінюють якість вимови. Фонологічні помилки є більш грубими, вони спотворюють зміст і порушують правильність розуміння [10, с. 56].

Виправлення фонетичних помилок є складним, оскільки ці помилки не ведуть до спотворення сенсу висловлювання і виникають внаслідок великих відмінностей у фонетичних базах досліджуваної і рідної мов. Наприклад, слово *city* в цілому може бути вимовлене правильно, але зайва палаталізація звуків *[s]* і *[t]* і довгі звуки *[i:]* замість короткого звуку *[ɪ]* роблять ритміку і вимову близькими до української мови.

Особливі труднощі при навчанні вимови іноземною мовою складають слова, які не читаються за правилами. Наприклад, *sew (шити)* читається як *[səʊ]*, *bosom (груди, пазуха)* читається як *['bʊzəm]*. Подібна вимова не за правилами читання може стати причиною серйозних фонологічних помилок, що



спотворюють значення слів. Деякі слова, що читаються не за правилами, однак, є часто вживаними і не викликають труднощів у студентів. Наприклад, *push* [u], *give* [g], *our* [auə]. Студенти запам'ятовують написання цих слів і їх звуковий відображення через часте повторення.

Іноді у вимові частотних слів студенти також допускають фонологічні помилки. Як приклад можна навести слова: *company* ['kʌm.pə.ni] – студенти вимовляють звук [o] замість [ʌ], *dangerous* ['deɪndʒrəs] – зі звуком [ж].

До фонологічних помилок також можна віднести помилки на глухість і дзвінкість приголосних, які також ведуть до нерозуміння значення фрази. Наприклад, *beds – nets, dock – dog, hat – head*. Сюди ж відноситься відмінність щільного звуку [v] і сонанту [w], наприклад, в парі слів *vent – went*; відмінність звуків [s] і [θ] в парі слів *sick – thick*. Усі ці помилки є фонологічними, навіть якщо в результаті невірно виголошеної фонемі прозвучить слово, якого немає в мові. Корисною є вправа на розрізнення таких звуків, як от:

*Complete the conversation using words from the box. Then listen and check.*

*Words: lock, log, Loch*

*Joe: Hey, there is a monster!*

*Sid: That's just a ... .*

*Joe: Yes, it is .... Ness.*

*Sid: No, not .... I mean ...., you know, from a tree!*

*Joe: I've never seen a tree with a ... .*

*Sid: No, not a ... that you open with a key; a .... with a G!*

Фонологічні помилки часто призводять до невірного перекладу лексичних одиниць. Наприклад, коли студент не може розрізнити довгий і короткий звук: *moon – book, deed – did, fool – full*. Вправи на усвідомлену імітацію варто базувати на подібному мовному матеріалі, який не викликає труднощів у студентів.

Особливої уваги заслуговує вимова закінчення *–ed* в 2 та 3 формі дієслів. Невірною вимовою цього закінчення є розповсюдженою помилкою серед студентів, що вивчають англійську як іноземну. Існують відповідні правила правопису та читання таких дієслів, наприклад, в словах *excited, shouted, reminded* закінчення



вимовляється як [id]; в словах *finished, dripped, laughed* – як [t]; в словах *remembered, called, imagined* – як [d].

Під час вивчення фонетики варто звернути увагу на особливості вимови назв географічних об'єктів, наприклад, британських міст. У таблиці 1 зазначено варіанти вірної та невірної вимови деяких назв. Наприклад, місто *Durham* може мати 2 вірних варіанти вимови ['dʌr.əm], US ['dæ:rəm], які розповсюджені серед населення Британії та Америки, але можливий варіант вимови ['dæ:rhəm], який вважається невірним [12].

Таблиця 1. Приклади географічних назв та їх вимова

Слово	Вірно	Невірно
<i>-ham [əm] =settlement A.S.</i>		
Birmingham	[ˈbɜː.mɪŋ.əm]	[ˈbɜː.mɪŋ <b>h</b> əm]
Nottingham	[ˈnɒt.ɪŋ.əm]	[ˈnɒt.ɪŋ <b>h</b> əm]
Tottenham	[ˈtɒtəm]	[ˈtɒtə <b>n</b> həm]
Durham	[ˈdʌr.əm], US [ˈdɜːrəm]	[ˈdɜːr <b>h</b> əm]
West Ham	[ˈwest ,həm]	[ˈwestə <b>m</b> ]
<i>-bury [bʌri] or[bri]=fort A.S.</i>		
Shrewsbury	[ˈʃruːsbʌri] or	[ˈglæstɒnbʌri]
Glastonbury	[ˈʃrɒusbʌri]	
	[ˈglæstɒnbri]	
<i>-wich [wɪtʃ] = place from Latin</i>		
Ipswich	[ˈɪpswɪtʃ]	[ˈnoːr <b>wɪtʃ</b> ]
Norwich	[ˈnoːrɪdʒ]	
<i>-mouth [məθ] = river mouth from M.E.</i>		
Plymouth	[ˈplɪməθ]	[ˈplɪma <b>u</b> θ]
Bournemouth	[ˈboːn.məθ]	[ˈboːn.ma <b>u</b> θ]

Ще однією проблемою під час навчання англійської мови як іноземної є розрізнення омофонів (слова, що звучать однаково, але пишуться по-різному та мають різне значення). В таких прикладах, як *I'll [aɪl] – I will, aisle [aɪl] – walkway, isle [aɪl] – short for island (I'll meet you in aisle 3. The Isle of Man is in the*



*Irish Sea*) ми маємо розрізнати значення цих слів за місцезнаходженням у реченні і оточуючими їх членами речення, коли сприймаємо подібні приклади на слух. Більше прикладів представлено у Таблиці 2.

Таблиця 2. Приклади омофонів

Слово	Значення	Приклад
groan	a complaining noise	Don't groan.
grown	or phrase, or sound mature	You're a grown adult.
he'll	he will	He'll heal your heel.
heal	to make well / better	
heel	a back of a foot	
choose	select	She chews gum
chews	3 <sup>rd</sup> person of <i>chew</i>	when trying to choose her clothes.
aloud	vocally / with a loud sound	You're allowed to speak
allowed	permitted	your thoughts aloud!

Одним з важливих видів роботи в процесі вивчення фонетики є фонетико-графічний розбір, що передбачає проведення аналізу «від звуку до букви». Вправи на відтворення прямої фонетичної транскрипції відіграють значну роль у підвищенні рівня орфографічної грамотності студентів: студенти чують слово, записують його спочатку звуковим письмом, а потім звичайним буквеним. Наприклад, *[frəm ˌlɒndən]* – *from London*, *[hiəz ən ˌæpl]* – *Here is an apple*.

Така робота сприяє розвитку орфоепічного слуху, привчає студентів уважніше вслухуватися в мову, усвідомлено порівнювати звучання і написання. Оволодівши цим видом роботи, студенти вчаться оперувати зворотною транскрипцією. Після цього вони одержують готовий, записаний звуковим письмом текст, за яким повинні відтворити буквений запис і усне звучання. Такий вид роботи повною мірою імітує реальну ситуацію диктанту, дозволяє проконтролювати свої дії, оскільки часу на це відводилося значно більше, ніж під



час написання тексту диктанту. У процесі виконання таких вправ студенти відпрацьовують автоматизм дій, чіткіше співвідносять зорові і слухові образи слів. Але, щоб навчитися писати транскрипцію не тільки слів, а і цілих речень та текстів, студенти мають ознайомитися не тільки із звуками і буквами іноземної мови, а і розуміти їх співвідношення, розрізняти слабкі і сильні позиції звуків у потоці мовлення, їх модифікації, вивчити типи складів та наголосу, знати інтонаційні схеми речень.

Під час мовленнєвої діяльності контраст між наголошеними та ненаголошеними складами є помітним. Змістовні слова, а саме: іменники, прикметники, дієслова (окрім допоміжних та модальних), прислівники, числівники, питальні та вказівні займенники у реченні наголошені. Щодо артиклей, прийменників, часток, сполучників, допоміжних та модальних слів, особових та присвійних займенників, вони майже завжди не є наголошеними у потоці мовлення, тому їх слабкі редуковані форми зазвичай використовуються у розмовній мові. Розглянемо декілька прикладів, в яких виокремимо сильні та слабкі форми службових слів та допоміжних і модальних дієслів.

#### 1. Артикль «a» та «the»:

**a** – ei (сильна форма) – ə (слабка форма): *Here is a letter* [hiəz ə ,letə].

**the** – ði: (сильна форма) – ðə +C (слабка форма): *Look at the book* – [→luk ət ðə ,buk].

#### 2. Прийменник «to» та «at»:

**to** – tu: (сильна форма) – tə+ C та tu+V (слабка форма).

В залежності від інтонаційного рисунку можемо мати як сильну так і слабку форму прийменника «to», як от:

*I'm not talking to you* – 1) [aim →nɒt ,tɔ:kiŋ **tu:** ju] – сильна форма;

2) [aim \ nɒt `tɔ:kiŋ **tə** ,ju:] – слабка форма.

**at** – æt (сильна форма) – ət (слабка форма).

*He's at home* – [hi:z **ət** ,həʊm] – слабка форма.

Якщо прийменник *at* знаходиться в кінці інтонаційної групи або фрази, то буде використано сильну форму *æt*:



*What are you looking at? – [wɒt ə ju ˌluːkɪŋ æt].*

3. Допоміжні та модальні дієслова мають сильні форми, якщо:

1) знаходяться у кінці інтонаційної групи або фрази:

*Who has done it? – Mary has [ˌmeəri hæz]*

*Are you free? – I am [ai ˌæm];*

2) у скорочених негативних формах:

*I don't know the man. – [ai →dʌnt ˌnəu ðə mæn].*

В усіх інших випадках – слабкі форми, наприклад:

*can – kæn (сильна форма) – kən ta kn (слабка форма)*

*They can stay - [ðei kən ˌsteɪ]*

Аби студенти уникали помилок у використанні слабких форм службових слів та допоміжних і модальних дієслів, та замість слабких форм не використовували сильні форми та навпаки, слід на заняттях з англійської мови приділяти увагу відпрацюванню різноманітних інтонаційних груп і звертати увагу на наголошенні та ненаголошені слова у потоці мовлення.

Доцільним є розглянути особливості навчання інтонації студентів. Як зазначає В. Паращук, що фонетисти дійшли згоди щодо того, що на рівні сприйняття комплексна єдність, сформована значними варіаціями 1) тону, 2) гучності (сили вимовляння) і 3) темпу (тобто швидкості мовлення та розстановки пауз), називається інтонаційним оформленням висловлювання, або ж інтонацією [11]. Інтонація є одним з мовних засобів спілкування. Мовна інтонація – це сукупність засобів звукового оформлення речення чи синтагми в усній мові. Її основні компоненти: акцентний лад і мелодійний рисунок фрази, які допомагають легше оформити фразу граматично й семантично. Саме лінгвістична функція інтонації сприяє певній комунікативній спрямованості висловлювання. Завдяки інтонації можна також розпізнавати стилістичні особливості мови.

Донедавна багато фонетистів (Д. Джоунз, Л. Армстронг, І. Ворд, Г. Суїт та ін.) ототожнювали інтонацію з мелодикою мови, вважаючи, що мелодика мови є рухом основного тону в процесі мовлення і зміни висотних характеристик мовної



інтонації можна визнати основним, провідним фактором усього складного процесу інтонування [8, с.192].

Проте останнім часом фонетисти почали ширше аналізувати всі компоненти інтонації, розглядаючи інтонацію в єдності мелодійного рисунка й інтонації у фразі. Разом з тим вивчення лише фразового наголосу й мелодики було б недостатнім для всебічного описання засобів вираження людської мови.

У вітчизняному мовознавстві останнім часом сформувалася думка про складну єдність низки фізичних компонентів інтонації, яка впливає на манеру передачі змісту висловлювання. Крім зміни основного тону в звуковому оформленні фрази, велику роль відіграють зміни в тембрі голосу, додаткові наголоси, подовження чи, навпаки, скорочення довготи складів тощо. Ці положення відбито в працях В. Валігури [1], Ю. Захарової [4], А. Калита [5], І. Красовської [7], І. О. Лисичкіної [9] та інших дослідників.

Неможливо уявити потік зв'язного усного мовлення без інтонаційного оформлення (без пауз та будь-яких змін у швидкості чи гучності). У найширшому значенні, інтонація полегшує розуміння слухачем інформації, котру прагне донести мовець [6]. Залежно від ситуації спілкування, потреб комунікації та інтенцій мовця, певні компоненти інтонації набувають провідної ролі у вираженні смислу англійського емоційного висловлювання [5, с. 16].

Оволодіння іншомовною інтонацією передбачає формування аудитивних навичок сприйняття інтонаційного малюнка та його адекватне відтворення в процесі говоріння та читання [цит. по 3, с.7]. Отже, метою навчання інтонації є формування:

- рецептивних ритміко-інтонаційних навичок, або “інтонаційного слуху” в аудіюванні;
- продуктивних ритміко-інтонаційних навичок в говорінні та при читанні вголос.

Найбільш важлива функція інтонації пов'язана з виразом мети висловлювання: вона характеризує його як повідомлення, питання, заперечення, звернення тощо (тобто вказує на його так звану іллокутивну функцію (силу)). Ця



функція реалізується в основному за допомогою тональних акцентів різних конфігурацій.

Під час навчання інтонації слід брати до уваги, що різні інтонаційні моделі використовуються в різних типах речення. Наприклад, інтонація пониження – найпоширеніший тип стандартної неемфатичної інтонації в англійській мові використовується на останньому ударному складі пропозиції:

- в кінці окличних речень;
- в кінці коротких оповідних речень;
- в кінці наказових речень, що виражають наказ, команду або заборону;
- в кінці спеціальних питань, що починаються з питальних займенників:

*What? When? Where? Who? Why? How?*

- в кінці другої частини альтернативного питання, яка передбачає вибір із двох можливих варіантів: *Were you at the cinema or at the theatre last week?*

- в кінці першої частини розділового питання, яка представляє собою оповідне речення: *You know him, don 't you?*

- в кінці другої частини розділового питання, коли запитувач впевнений у правильності першої частини і не чекає ніяких додаткових відомостей, а лише висловлює бажання підтвердити, що певне твердження вірне: *It 's warm today, isn 't it?*

- вимовляючи вітання при зустрічі;

- виділяючи додаток в кінці речення: *This is my friend, an artist.*

- наприкінці підрядного речення, що стоїть перед головним, якщо остання пропозиція вимовляється з висхідним тоном: *When you come home, will call me?*

Зміна стандартних моделей інтонації пониження також має своє значення. Дуже важливо розуміти, про що може повідомляти така зміна: 1) розповідне речення з інтонацією зниження повідомляє інформацію, в той час як розповідне речення з інтонацією підвищення стає здивованим питанням або має на увазі прохання повторити; 2) спеціальне питання з інтонацією зниження запитує інформацію, в той час як спеціальне питання з інтонацією підвищення повідомляє про більший інтерес або здивуванні з боку мовця або на увазі прохання



повторити; 3) загальне питання з інтонацією підвищення запитує інформацію і очікує відповіді «так» чи «ні», в той час як загальне питання з інтонацією зниження повідомляє про впевненість мовця в отриманні позитивної відповіді; 4) прохання у вигляді загального питання з інтонацією підвищення нормальне і ввічливе, в той час як прохання з інтонацією зниження звучить як команда і може бути неввічливою.

Важливо пам'ятати про деякі особливості інтонаційних моделей в англійській мові:

- 1) перший ненаголошений склад вимовляється на найнижчому рівні діапазону;
- 2) перший ударний склад шкали має найвищий рівень голосу (вище середини нормального діапазону);
- 3) початкові ненаголошені склади до першого ударного вимовляються поступово підвищуючи тон або на самому низькому рівні діапазону;
- 4) загальне зниження голосу в шкалі відбувається на ударних складах і продовжується на наступних, за ними ненаголошені;
- 5) підвищення голосу відбувається тільки на останньому ударному складі;
- 6) якщо за останнім ударним складом йдуть ненаголошені, він вимовляється рівним тоном, а підвищення голосу відбувається на останніх ударних словах.

На етапі ознайомлення учнів з новими інтонаційними моделями завдання вчителя – продемонструвати нову інтонаційну модель та її комунікативне значення в різних ситуаціях мовлення. Так, щоб продемонструвати інтонаційну модель наказу та прохання, вчитель віддає різні розпорядження учням, використовуючи спочатку спадний тон, а потім – висхідний. Паралельно він пояснює комунікативне значення (у першому випадку – наказ, у другому – прохання). Після першої демонстрації обох моделей потрібно представити їх студентам у письмовому вигляді, вдаючись до мінімального графічного відтворення інтонаційної моделі. Далі прослухати невеличкі діалоги у звукозапису, де вживаються нові інтонаційні моделі, що сприятиме становленню



такої ознаки навички як гнучкість; потім слід перейти безпосередньо до автоматизації дій учнів з новими інтонаційними моделями, щоб формувати такі ознаки навички як автоматизованість та сталість.

**Висновки.** Як і в процесі автоматизації дій учнів з окремими звуками, при автоматизації дій учнів з новими інтонаційними моделями використовуються вправи на рецепцію та вправи на репродукцію інтонаційної моделі. У зв'язку з мовленнєвим характером інтонаційних навичок при навчанні інтонації необхідно виконувати умовно-комунікативні вправи.

Отже, можемо підсумувати, що вивчення особливостей фонетики та фонології є невід'ємною частиною під час навчання англійської мови як іноземної.



## 2.3. ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ <sup>7</sup>

### Вступ.

На сьогоднішній день питання професійної підготовки студентів-філологів є особливо мотивованим та відповідальним. Така потреба зумовлюється глобалізаційними перетвореннями сучасного світу. У загальному значенні іншомовною комунікативною компетенцією вважається сформована здатність людини виступати в якості суб'єкта спілкування в іншомовному середовищі. Серед її складових частин зазвичай розрізняють лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну та орфоепічні компетенції [3]. Важливою складовою частиною здобуття іншомовної компетенції є опанування граматики мови. Якщо ми порівняємо такий глибинний процес, як засвоєння іноземної мови з процесом зведення будь-якої споруди, то граматика тут буде за значенням відповідати її фундаменту. Усі ж інші комунікативні компетенції можна уналежнити до цеглин, які матимуть своє місце вже зверху нього, але триматися протягом довгого часу зможуть лише за умови, що фундамент був залитий досить якісно та надійно. Чи також, не менш влучне порівнянням буде, якщо ми зіставимо значення граматики з планом такого будівництва. Цеглинки, що закладаються не у відповідності з ним, нахилять споруду чи й зовсім зруйнують її.

**Актуальність** цієї роботи зумовлена тим, що граматична компетенція є невід'ємною частиною іноземної комунікативної компетенції та метою навчання граматики, а отже, оволодіння граматичними засобами спілкування. Володіння ними забезпечує правильне розуміння висловлювання та повідомлення, яке сприймається, і запобігає помилкам під час перекладу. Без граматичних навичок вірна побудова речення та адекватний переклад практично неможливі.

Наукова **новизна** роботи в тому, що у ній об'єднано та узагальнено наявні теоретичні знання щодо викладання граматики іноземної мови у

---

<sup>7</sup>*Authors: Shevchyk Kateryna / Шевчук К.Ю.*



перекладацькому аспекті; окреслено та проаналізовано систему узгоджених граматичних вправ та завдань, виконання методичних рекомендацій, а також можливі складнощі для студентів та виклики для викладачів, що можуть виникати під час занять.

**Метою** дослідження є теоретичні засади викладання граматики студентам-перекладачам, аналіз вправ та завдань для практики перекладу граматичних явищ, окреслення методичних рекомендацій, враховуючи всі наявні складнощі та виклики.

**Методи** дослідження. Під час написання статті використано метод порівняння, узагальнення, аналізу та зіставний метод.

**Предметом** дослідження є способи формування граматичної компетенції у студентів філологічних факультетів за напрямом підготовки «Переклад».

**Об'єктом** дослідження є структура та ефективність тренувальних вправ та завдань для практики граматики іноземної мови в перекладацькому аспекті.

**Методологічною основою** для подальшої розробки вправ та завдань для практики граматики іноземних мов послуговують наукові роботи таких зарубіжних науковців, як Kandel E. [14], Cook V. [11], Oomen-Welke [16], Budach G. [10], Fasold. R. [17], Moll L. [15]. Серед вітчизняних науковців застосовувались роботи О. О. Карпова [4], С. В. Король [5], Т. О. Стеченко [8] та ін.

**Формування мовних компетенцій.** З огляду на потребу опанування учнями вищих навчальних закладів перелічених мовних компетенцій, за останній час було помітно замінено підходи до викладання іноземних мов. Поняття «підхід» визначають у педагогіці як сукупність поглядів та ідей, що реалізують у теорії і практиці. Окрім того, цей термін характеризується сукупністю єдиноспрямованих за змістом та суттю принципами та методами. Тобто такими, які не повинні виходити за його основні рамки. Іншими словами, він має під собою всю сукупність змісту, методів, засобів і способів діяльності, що використовують під час навчального процесу [4].

На зміну застарілим та значно менш ефективним підходам, як лексико-граматичний (його ще називають граматико-перекладацький), аудіо-лінгвальний,



прямий чи метод фізичного реагування, прийшли нові та більш результативні, як «комунікативно-когнітивний, інформаційний, інноваційний, комунікативний, інтуїтивно-свідомий, «тематичний», прагматичний та інші підходи до вивчення іноземних мов» [4]. Щиро кажучи, лексико-граматичний чи граматико-перекладацький підхід завжди вважався класичним способом викладання мови, суть якого виходить із самої назви. Вона полягає у вивченні мови як єдиної цілісної системи, яка складається з формул та правил, що необхідно просто завчити. Набір слів здійснюють за рахунок численного перекладу текстів за різними темами [1].

Незважаючи на те, що цей підхід є одним із найдавніших шляхів до опанування мови, вперше застосований ще до кінця XVIII ст., він й досі подеколи практикується у освітніх закладах [1]. Його дієвість є досить низькою, бо із всіх необхідних навичок студент отримує лише уміння читання та опрацювання тексту мови, що вивчає. До того ж, ті особливості методу, що зазвичай вказують як його переваги, а саме, дійсно зручні граматичні схеми та таблиці з чіткими правилами, анулюють свою цінність для тих, кому бракує гарної пам'яті чи посидючості в процесі навчання.

В той же час аудіо-лінгвальний метод прямо орієнтований на говоріння та розуміння співрозмовника. Будучи заснований на біхевіоризмі, він покладається на формування знань у студентів за допомогою великої кількості механічних повторень граматичних та фонологічної структур. При цьому вчитель має пильно слідкувати за недопущенням помилок [5].

Як відомо, цей підхід був розроблений у воєнний період для швидкого опанування мови союзників та супротивників. Постійні повторення мовних структур, коротких текстів та діалогів у класі з вчителем чи у спеціальних тренувальних кабінках аж до автоматичного використання мови учнями дійсно давало швидкий результат. Тим не менш, наполягання методу на повторенні та запам'ятовуванні стандартних фраз ігнорує роль контексту та знань у вивченні мови. З часом, досягши стрімкий ріст у вивченні лінгвістики, було виявлено, що мова не засвоюється через процес формування звички, і що помилки не



обов'язково є поганими [5]. Хоча у наш час цей підхід важко назвати популярним, він все ще використовується. Викладачі іноземних мов здебільшого звертаються до аудіо-лінгвального методу на практичних чи індивідуальних заняттях, аніж на лекційних.

Серед нових підходів до викладання іноземних мов в теперішній час особливо виділяють комунікативний. В контексті сучасних вимог глобалізаційного світу до підготовки спеціалістів, що зможуть бути дієвим учасниками міжкультурної комунікації як у освітній, так і у професійній сферах, популярність цього підходу є дійсно виправданою. Комунікативний підхід відносно молодий, його появу уналежнюють до середини минулого століття. За цей час він встиг пройти декілька хвиль так званої «комунікативної революції», і, врешті-решт, закріпитись у певних провідних принципах та ідеях. Їх головним напрямком стало навчання мовлення, під час якого реалізується його головна функція – комунікативна. Цей підхід покликаний розвивати всі необхідні навички для вільної комунікації – від усного та писемного мовлення до читання та аудіювання. Крім того, засвоєння граматики відбувається безпосередньо у процесі спілкування: студент вбирає якомога більше мовних одиниць та формул і тільки потім починає аналізувати, що вони означають з боку граматичних структур [9].

Такий шлях до викладання іноземних мов значно змінює застаріле уявлення про хід навчального процесу, що виходить із переважаючої, керівної ролі вчителя та досить суворого дотримання плану навчального посібника, матеріалів підручника тощо. На заняттях, що проходять у рамках комунікативного підходу, характерно застосування автентичних матеріалів, таких як статті з газет та журналів, відео-лекції, уривки з фільмів, рекламні ролики. Дуже активно використовується робота в парах та групах, це можуть бути дискусії, спільне виконання вправ чи проектів. Особливе місце тут також посідають ігри: перші з яких мають рольовий характер та мають на меті навчити студента використовувати мову, за допомогою потрапляння у максимально наближені до реального життя ситуації, де виникає така гостра потреба, другі ж описують



проблему, яку студенти мають розв'язати в умовах колективних обговорень. Як правило, в описаному форматі уроку, вчитель намагається створити відповідні умови для комунікації студентів, посідає керуючу роль у процесі, та разом з тим бере учать у дискусіях. У порівнянні з усіма іншими підходами до викладання мови, що діють за моделлю «навчитися, щоб використовувати», модель комунікативного підходу – «використовувати, щоб учитися». В будь-якому випадку цей підхід до викладання іноземних мов сьогодні обирає більшість вищих навчальних закладів європейських країн, включаючи нашу державу. У контексті сучасних вимог глобалізаційного світу до підготовки спеціалістів, що зможуть бути дієвими учасниками міжкультурної комунікації як у освітній, так і у професійній сферах, популярність цього підходу є виправданою. Проте, досвід показує, що застосування одного лише комунікативного підходу для формування сумлінної іншомовної лексико-граматичної компетенції у студентів-філологів часто буває недостатньо [2]. Саме з цим пов'язана поява когнітивно-комунікативного підходу до викладання.

Існує навіть думка, що на сьогодні повноцінне вивчення мови без його застосування взагалі є неможливим. Комунікативний підхід базується на принципі вивчення іноземної мови за аналогією з реальними мовленнєвими ситуаціями, що взяті просто з повсякденного життя. Тоді як когнітивний підхід має на меті організувати пізнавальні процеси так, щоб вони відповідали природній когнітивній поведінці людини. Під терміном «когнітивний» розуміється процес особистісного сприйняття нового, шляхом застосування власної уяви та логіки. Отже, навчаючись, студент поступово, природнім шляхом складає уявлення про мовні явища, спираючись на особистий життєвий досвід та знання [2]. Розглядаючи когнітивний підхід окремо, варто також зазначити, що він базується на когнітивній психології, що є одним із сучасних різновидів психологічної науки. В його межах проводиться вивчення процесів пізнавальної діяльності людини, що здійснюються нею свідомо. Отже, під когнітивно-комунікативним підходом до навчання іноземним мовам ми маємо розуміти злиття усіх фундаментальні положень когнітивного підходу з його



комунікаційним складником. Це означає, що усі вправи повинні містити питання і завдання на розвиток пам'яті, уваги, логіки, мислення, завдання проблемного та творчого характеру, активізувати розумову та емоційну діяльність студентів.

Інтерес до когнітивно-комунікативного навчання іноземних мов помітно зростає, тому вже зараз ми можемо говорити про можливість запровадження такого типу викладання в освітніх закладах України. Разом з тим, на фоні зміни вимог щодо більш якісного рівня опанування мов студентами ЗВО, пошук нових, найбільш ефективних шляхів до їх викладання не був зупинений. Фахівці з мовознавства винайшли підхід, який не лише в повній мірі відповідає всім критеріям до підготовки сучасного студента філологічного відділення, а й водночас забезпечує йому успішну соціальну адаптацію у глобалізованому світі. Ці та інші переваги нового підходу мають місце завдяки його суттєвій відмінності від будь-яких інших способів викладання іноземних мов, що були представлені раніше. Його фундаментальною основою є явище багатомовності.

**Граматика як складова іншомовної компетенції.** У загальному значенні іншомовною комунікативною компетенцією вважається сформована здатність людини виступати в якості суб'єкта спілкування в іншомовному середовищі. Серед її складових частин зазвичай розрізняють лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну та орфоепічні компетенції [3]. Основною складовою частиною здобуття іншомовної компетенції є опанування граматики мови. Якщо ми порівняємо такий глибинний процес як засвоєння іноземної мови з процесом зведення будь-якої споруди, то граматика тут буде за значення відповідати її фундаменту. Усі ж інші комунікативні компетенції можна уналежнити до цеглин, які матимуть своє місце вже зверху нього, але триматися протягом довгого часу зможуть лише за умови, що фундамент був залитий досить якісно та надійно.

Люди, які розмовляють однією мовою, можуть спілкуватися, тому що вони інтуїтивно знають граматичну систему цієї мови, тобто формують власні речення, розташовуючи цеглу відповідно до плану будівництва.

Граматична компетенція є невід'ємною частиною іноземної комунікативної



компетенції та кінцевою метою навчання граматики, а отже, оволодіння граматичними засобами спілкування. Володіння ними забезпечує правильне розуміння висловлювання та повідомлення, яке сприймається, і запобігає помилкам. Без граматичних навичок слова і побудови речення повноцінне спілкування практично неможливе. Граматика не є самоціллю, а засобом для досягнення мети – покращити рівень знань у чотирьох мовленнєвих навичках: говоріння, аудіювання, читання та письмо. Учні, які навчаються в іноземних мовних ситуаціях, повинні вивчати та відпрацювати ці чотири мовні навички в такому чи іншому порядку залежно від цілей навчання. Граматика є основою мови, і без неї створений текст, усний чи письмовий, буде класифікуватися багатьма ярликами: зламаний, неосвічений, незрозумілий або просто той, що не належить до мови [12].

Роль і місце граматики в історії вивчення іноземних мов змінювалися в залежності від мети навчання, методичних підходів, віку учнів тощо. Якщо в минулому їй надавали великого значення, активно використовувався граматично-перекладний підхід до викладання мов, то в останні десятиріччя граматика вивчається більш раціонально і в поєднанні з мовленням.

Досить тривалий час планомірне вивчення граматики під час навчання іноземної мови вважали непотрібним. У практиці були різні альтернативи: познайомити учнів з мовою, яка є трохи більш просунутою, ніж та, що подана у підручниках; чекати, поки комунікативна ситуація вимагатиме певної структури, перш ніж вводити її, щоб граматика виникла природним шляхом із вивчення лексики або з живого контексту класної кімнати. Кожен підхід був захищений ретельно структурованими аргументами та розглядався як доцільний, та врешті-решт був спростований [17].

Враховуючи це, все ж таки маємо брати до уваги, що самі по собі теоретичні знання все ще не є метою навчання, але знання граматичних понять, категорій та структур значно полегшує розуміння, що сприяє формуванню міцних граматичних навичок [13].

Певною мірою застосування практичних знань також тут має місце, це



знання правил, керуючись якими студенти й оперують граматичним матеріалом. До практичних знань висувують такі вимоги, як [7]:

- граматичні правила мають бути подані у вигляді спеціально підібраних прикладів, схем і таблиць, на основі яких студент сам може сформулювати правило;
- правильне дозування граматичного матеріалу дає змогу будувати вправи за принципом обмеження труднощів;
- необхідна систематизація практичних знань, що допомагає іноземним студентам у необхідний момент відшукати потрібне правило у пам'яті [7].

Про сформованість граматичних навичок можна буде говорити тоді, коли в іншомовному спілкуванні студент самостійно утворює ту чи ту конструкцію за граматичними правилами для вирішення певної комунікативної задачі.

**Завдання та вправи для відпрацювання граматичних явищ.** Детальний та, водночас, комплексний розгляд граматичної системи та термінології кожної окремої мови, що вивчається студентами, є однією з основних умов якісного багатомовного навчання. Як зазначає Oomen-Welke, професор Університету освіти Фрайбурга, переважна частина багатомовного навчання має відбуватися через порівняння та сприяння металінгвістичній обізнаності учнів [6].

Тим не менш, теоретична обізнаність сукупності граматичних систем все ж не дасть належного результату без практичного застосування здобутих знань. Для швидкого засвоєння нових граматичних тем разом із поданням граматичного матеріалу в план уроку мають входити практичні завдання та тренувальні вправи [10], наприклад вправи націлені на відпрацювання правильного порядку слів у оповідальному реченні. Ці вправи можуть бути виконані з метою зіставлення та порівняння будови речення іноземних мов, що вивчаються учнями. З боку стратегії універсальної граматики, такий тип вправ допоможе формування цілісного сприйняття мов світу, як єдиної системи. Такий різновид вправ зосереджує увагу учнів на коректній передачі змісту речення, що подано рідною мовою та першою іноземною мовою, виконуючи його переклад. Третій тип вправ: *з'єднайте першу частину речення, що подано англійською мовою зліва, з другою*



частиною речення, що подано українською, справа. Це дає змогу студентам зіткнутися з проблемами, що часом виникають під час спілкування з багатомовною спільнотою. Як видно із запропонованої вправи, ці «частини», що додаються з іншої мови, часто є не тільки одиничними словами, вони також можуть бути цілими фразами або навіть реченнями.

Виходячи з функційної універсальності стратегії перемикування та стратегії змішування коду, ми вирішили створити це одну тренувальну вправу: *заповніть пропуски у реченнях словами, що подані у рамці. Перекладіть речення та переписуйте їх у стовпчик ліворуч у такому порядку, щоб отримати короткий, змістовний текст.*

Такі запропоновані вправи уналежнюють до стратегії категоризації, яка в загальному уявленні представляє собою групування поданих іноземною мовою слів, словосполучень або речень, що вивчаються студентами, на основі граматичних чи лекційних параметрів [6]. Прикладом можливої реалізації вправ та завдань, де категоріями виступають граматичні теми за іноземними мовами, що вивчаються студентами є така вправа: *впишіть подані речення у стовпчики таблиці за їх часовими формами. Перекладіть речення, подані українською та англійською мовою.*

Таке завдання буде уналежнюватися до продуктивного типу, де студент самостійно створює речення чи навіть короткий текст. Виконання такого типу вправ та завдань може бути як усне, так і письмове. Як правило, цей вид роботи до вподоби більш творчим та відритим людям. Розглянемо варіант письмового виконання такого завдання. Студенти, використовуючи власний робочий зошит, мають вигадати три, чотири або більше речень, кожне з яких буде написано різною мовою, за граматичною темою, що визначена вчителем на початку виконання роботи. Кількість речень залежить від того, скільки іноземних мов вивчається у цьому класі одночасно та на додаток до них в цю групу також має ввійти речення рідною мовою студентів задля порівняння граматичних структур речень з опором на неї. Наприклад: *напишіть по одному реченню українською, англійською, німецькою мовами за граматичною темою, що названа вчителем.*



Речення мають бути довільної теми та не повторюватись за змістом. Якщо ви помітили граматичні відповідності у реченнях, що написали, – підкресліть їх, або зробіть коротку замітку, щоб обговорити згодом у класі.

### **Рекомендації щодо застосування вправ для практики граматики.**

Формування багатомовної граматичної компетенції є одним з провідних складників мовної підготовки й розвитку особистості, що забезпечує ефективне використання іноземних мов у сучасних реаліях глобалізаційного світу. Для пізнання та опанування граматичних систем іноземних мов використовують спеціальні граматичні вправи та завдання [56]. Як правило, під час підготовки до навчального процесу вчитель самостійно складає або бере із надійних джерел «раціональну систему узгоджених вправ та завдань, що мають забезпечити: - підбір таких вправ, що відповідають характеру навички чи вміння; - визначення необхідної послідовності вправ; - розташування навчального процесу та співвідношення його компонентів; - систематичність і регулярність виконання вправ; - взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності» [7].

З метою досягнення більш швидких та ефективних результатів існують певні рекомендації щодо застосування вправ для практики граматики, які дбайливо розроблюються вченими-методистами [8]. Розглянувши деякі з них з боку організації навчального процесу у багатомовному класі, ми створили ряд власних рекомендацій щодо виконання граматичних вправ та завдань.

1. Перш ніж починати виконувати граматичні вправи та завдання, потрібно, щоб студенти чітко розібрались з теоретичним складником теми, що розглядається, а також перевірили, чи всі слова з представленого списку вправ та завдань є їм знайомі. Якщо теоретичній частині було присвячено недостатню кількість часу, це може призвести до значно більшого ряду питань у практичній частині заняття, що не дасть учням змогу належним чином зосередитись на самому процесі відточування вивчених граматичних структур та форм [9].

2. Вправи та завдання, що застосовуються для вивчення граматики іноземних мов, мають чітко відповідати темі уроку. Бажання отримати достатньо швидкий та разом з тим ефективний результат робить цю умову обов'язковою.



Також, не менш обов'язковим, тут є регулярне повторення пройденого матеріалу.

3. Необхідно розмежовувати іноземні мови, які задіяні в рамках заняття, під час пояснення чи уточнення певних питань, що можуть виникати в процесі виконання граматичних вправ та завдань. Беручи до уваги особливості вищої освіти, в процесі комунікації всі учасники, включаючи викладача, можуть, самі того не усвідомлюючи, постійно перемикатися з одного мовного коду на інший. Інколи студенти вдаються до цього задля демонстрування своєї здатності виражати думки та розуміти інших на всіх мовах, що вивчаються в класі, чи навпаки, коли виникає проблема недостатнього словникового запасу.

Однак потрібно розуміти, що перемикавання та змішування коду є неприпустимою умовою під час пояснення та, відповідно, засвоєння матеріалу учнями. Здобуття граматичних навичок повинно визначатися такими рисами, як автоматизованість, стійкість і гнучкість, їхнє формування повинно відбуватися поетапно, при цьому студенти мають бути звільнені від напруження та швидкої втоми, що може виникати за цих умов [14].

4. Намагайтесь використовувати всі види мовленнєвої діяльності під час виконання граматичних вправ. Це означає, що виконання граматичних прав поодиночці та мовчки в процесі навчання не сприятиме якісному розвитку комунікативної компетенції студентів. Важливо вдаватись до обговорення тих вправ та завдань, які виконуються під час уроку, застосовуючи по чергово всі іноземні мови, що вивчаються [15].

5. Пам'ятайте, що робота з граматичними вправами та завданнями може проводитись як самостійно, так і в групах чи парах. Самостійну роботу під час заняття слід регулярно поєднувати з роботою в парах і групах, оскільки така форма організації навчальної діяльності дає кожному студенту можливість висловитись і бути вислуханим. У цій роботі можуть застосовуватися, наприклад, такі прийоми, як:

- самостійний переклад фрагмента тексту і обговорення можливого рішення в парах;
- переклад фрагмента тексту в парах і обговорення результату роботи в



групі з двох чи трьох пар;

- відновлення деформованого тексту тощо [17].

Разом з усім вищезазначеним, основна відмінність поетапного вивчення іноземних мов полягає у тому, що усі мови тут розглядають паралельно. Це означає, що глибше засвоєння однієї мови не можливе без засвоєння іншої. Надаючи роз'яснення складних граматичних тем та понять, необхідно враховувати рівень володіння мовою та за недостатньої компетенції студентів використовувати більш доступну мову [16].

Завершуючи цей підрозділ, можна зробити висновок, що здобуття якісної багатомовної граматичної компетенції є можливим лише за умов раціональної системи узгоджених вправ та завдань, а також обов'язкового виконання методичних рекомендацій вчителем та студентами.

Дослідивши та проаналізувавши рекомендації щодо виконання граматичних вправ та завдань, що були розроблені вченими-методистами, з боку організації навчального процесу у багатомовному класі, в межах цього підрозділу ми навели ряд власних рекомендаційних положень для вчителів та студентів.

**Висновки.** У результаті проведеної роботи, в першу чергу, необхідно сказати, що особливості викладання іноземних мов для студентів філологічного відділення у ЗВО України виходять з їх потреби самореалізації в умовах прискорених інтеграційних та уніфікаційних процесів сучасного світу, що торкаються всіх сфер нашого життя, а отже, й освітньої галузі. Так, для того, щоб підготувати молодих фахівців і науковців та відповідати встановленому державою європейського вектору освіти, програма навчання, а також підходи до подання учбового матеріалу постійно змінюються та модернізуються. На зміну застарілим поглядам до вивчення іноземних мов: граматико-перекладацькому та аудіо-лінгвальному, прийшли нові та прогресивні: комунікативний, когнітивно-комунікативний та інші підходи.

Для досягнення зазначеної мети було впроваджено у використання низку стратегій, що відповідають провідній концепції цього підходу. В ході статті ми розглянули стратегію категоризації, перенесення, параметрів та принципів, що



більше відома як теорія універсальної граматики, а також широковживані явища перемикавання та змішування кодів. Ці стратегії застосовують як для опанування лексичних одиниць мови, так і для здобуття граматичної компетенції. Тому, на прикладі теорії універсальної граматики та стратегії категоризації нами були розглянуті декілька варіантів можливого опрацювання граматики іноземних мов. Для дійсно ефективного формування граматичної компетенції, під час заняття необхідно застосовувати раціональну систему вправ та завдань, яка має забезпечити взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності. Саме тому у запропоновану нами низку вправ та завдань увійшли обидва з можливих типів практик. Перший тип спрямований на прийом або видачу інформації. Це різноманітні вправи та завдання на впізнання, підстановку, трансформацію, завершення вже поданого матеріалу, ідентифікацію, вибір за контекстом тощо. Такий тип вправ може бути застосований як для групових робіт, так і для самостійної роботи багатомовних учнів. Другий тип спрямований виключно на комунікативність, тобто це типи вправ та завдань, що штучно організовують такий формат навчально процесу, де кожен залучений до спілкування.

Надання якісної багатомовної граматичної компетенції студентам-філологам в умовах прискорених глобалізаційних перетворень, що ускладнюють участь в світовому освітньому просторі, є можливим лише з використанням раціональної системи узгоджених граматичних вправ та завдань, обов'язкового виконання методичних рекомендацій, а також урахування можливих складнощів для студентів та відповідних викликів для викладачів, що можуть виникати під час занять, та їх своєчасного запобігання.



## 2.4. МОДЕЛЮВАННЯ ВІДДІЄСЛІВНИХ РЯДІВ СЛІВ ІЗ СУФІКСОМ *-MENT*<sup>8</sup>

### Вступ.

У статті розглядаються моделі та структури словотвірних рядів слів із суфіксом *-ment*. Для визначення моделей та аналізу R-структур застосовано реляторну мову аплікативної породжувальної моделі. Автор аналізує словотвірні ряди, слова у яких походять лише від дієслова, тому ряди вважаються віддієслівними. Належна увага приділена мотиваційним відносинам у словах, що дало змогу прослідкувати процес творення слова і, як наслідок, уторити R-структури слів. Зазначимо, що походження слів розглядається з синхронічної точки зору, тобто діяхронічний аспект не вивчається. Визначено складність та глибину рядів, а також їхній характер за передостаннім кроком, а саме гомогенність та гетерогенність рядів.

На сучасному етапі розвитку мовознавства спостерігається недостатня кількість теоретичних та практичних досліджень, присвячених словотвірним рядам в англійській мові, що і визначає актуальність статті. Мета розвідки полягає у дослідженні моделей та структур слів із суфіксом *-ment*, які входять до складу віддієслівних словотвірних рядів. У роботі використовується реляторна мова аплікативної породжувальної моделі С. К. Шаумяна та П. А. Соболевої. Віддієслівні словотвірні ряди з суфіксом *-ment* слугують об'єктом дослідження, а моделі та R-структури слів представляють предмет статті. Теоретичну основу дослідження складають роботи Р. М. Гейгера [4], Н. О. Катагощиної [5], С. С. Пономаренко [6], О. О. Селіванової [7], П. А. Соболевої [8], Ю. О. Шепеля [11-15].

Мовознавці дещо по-різному трактували поняття словотвірного ряду, часто ототожнювали його з словотвірним ланцюжком чи гніздом, у яких похідні слова об'єднуються за принципом схожості їхньої твірної основи. На противагу цьому, слова у словотвірному ряді мають різну твірну основу і не є взаємопов'язаними

---

<sup>8</sup>*Authors: Dotsenko Olena / Доценко О.О.*



одне з одним, чого не можна сказати про словотвірний ланцюжок. В цьому і полягає теоретична значущість дослідження поняття словотвірного ряду.

**Основні теоретичні положення.** Зустрічаються різні трактування поняття «словотвірний ряд». Так, Р. М. Гейгер [4] розуміє словотвірний ряд як сукупність похідних різних словотвірних ланцюжків на одному ступені деривації. Вчений додає, що елементи словотвірного ряду характеризуються парадигматичними відношеннями. На думку Н. О. Катагощиної [5, с. 43] словотвірний ряд постає як сукупність ланок, які формально і семантично співвідносяться зі своїми похідними і на цій основі утворюють певну послідовність. В основу нашої розвідки покладено визначення терміну «словотвірний ряд», яке запропонував Ю. О. Шепель [11; 13], так «словотвірний ряд – це парадигматичний ряд [11, с.134]. Це сукупність похідних, які об'єднуються на основі варіативно-інваріантного принципу: інваріантна складова для ряду – це словотвірний формант останнього дериваційного шагу, а варіативна складова – це основа або корінь мотивованого слова. В цьому відношенні ряд є схожим на словотвірну парадигму, тип, пару, ланцюжок і утворює разом з ними систему класифікаційних одиниць словотвору [11, с. 135].

Засновником породжувальної граматики вважається Н. А. Хомський [9], а його послідовниками є С. К. Шаумян та П. А. Соболева [10]. Об'єктивацію словотвірної структури слова П. А. Соболева [8] розуміє як зображення дериваційних кроків. Для належної репрезентації словотвірних відношень необхідною є реляторна мова аплікативної породжувальної моделі (АПМ) С. К. Шаумяна та П. А. Соболевої [10]. Ця модель являє собою абстрактну дериваційну систему з обмеженою кількістю вихідних об'єктів та правил деривації похідних об'єктів [14, с. 170].

Ця мова використовується для опису та знаходження лінгвістичних інваріантів мови. У роботах Ю. О. Шепеля також міститься опис аплікативної породжувальної моделі (АПМ) С. К. Шаумяна та П. А. Соболевої [10].

Базовими складниками АПМ є непохідний корінь або морфемна основа слова, що зображується як *О*. Водночас у аплікативній моделі наявні так звані



релятори (морфема або група морфем), що позначають як  $R$  і надають слову частиномовного значення. У залежності від цього визначення,  $R$ -слова можуть позначатись як  $R_1$ , що відповідає дієслову,  $R_2$  – іменнику,  $R_3$  – прикметнику,  $R_4$  – прийменнику. Так, аплікативна породжувальна модель відображає частиномовну організацію дериваційних кроків.

У дослідженні використано три афікси-релятори:  $R_1$  – вербалізатор,  $R_2$  – номіналізатор,  $R_3$  – ад'єктиватор. Морфемна основа  $O$  виступає первинним операндом, а три релятори – це оператори. Процес аплікації пояснюється як процес приєднання функції (релятора) до свого аргументу (морфемної основи). Як приклад, розглянемо модель та структуру іменника *harassment*. Модель цього слова зображено як  $R_2V$ , де  $R_2$  – це похідний іменник, а  $V$  – віддієслівна основа слова, а структура –  $R_2R_1O$ , де  $R_1O$  – це віддієслівна основа слова і нульовий крок деривації (нульовий він є тому, що це – основа, тобто актив деривації не відбувається). У зазначеній моделі  $R_2V$  *harass* відповідає позначці  $V$ , а *harassment* – це  $R_2$ . У структурі  $R_2R_1O$  *harass* відповідає позначці  $R_1O$ , тобто є морфемною основою слова, яка позначає дієслово, а *harassment* – це  $R_2$ , тобто похідне слово, в якому суфікс *-ment* як словотворчий формант в ролі функції додається до свого аргументу *harass*.

Будуть розглянуті мотиваційні відносини у похідних словах. У статті дотримуємось класифікації мотиваційних відношень, запропонованої С. С. Пономаренко [6]. Дослідниця розрізняє безпосередню / опосередковану, бінарну / одиничну, пряму / переносну / периферійну мотивацію.

За якісною ознакою мотивованих слів, тобто за їхньою словотвірною структурою, розмежовують безпосередню та опосередковану мотивації. За безпосередньої мотивації мотивоване слово відрізняється від мотивувального одним словотвірним формантом, наприклад, *tanglement* (*tangle<sub>v</sub>* → *tanglement<sub>n</sub>*), де твірною основою є як дієслово *tangle*, від якого походить іменник *tanglement*, слова відрізняються лише одним словотвірним формантом *-ment*. У відносинах опосередкованої мотивації між словами може бути інша похідна і вони відрізняються один від одного декількома словотвірними формантами.



Наприклад: *en-liv-en-ment* ( $live_v \rightarrow live_n \rightarrow enlive_n \rightarrow enlivenment_n \vee live_{adj} \rightarrow live_n \rightarrow enlive_n \rightarrow enlivenment_n$ ), де твірною основою є як дієслово, так і прикметник *live*, від якого походить дієслово *live*, на наступному кроці утворюється дієслово або іменник *enlive*, до якого на останньому кроці додається суфікс *-ment*.

Множинна мотивація відбувається тоді, коли «слово може мотивуватися одночасно декількома словами, що відрізняються від нього однаковою кількістю формантів» [6, с. 129]. Прикладом множинної мотивації слугує слово *enthronement*, яке мотивується як іменником ( $throne_n \rightarrow enthronement$ ), так і дієсловом ( $throne_v \rightarrow enthrone_v \rightarrow enthronement$ ), слово *dazzlement* походить як від іменника ( $dazzle_n \rightarrow dazzlement$ ), так і від дієслова ( $dazzle_v \rightarrow dazzlement$ ). Зазначимо, що переважна більшість слів не мають множинної мотивації.

Одинарна мотивація притаманна словам, які мотивуються лише одним словом, а будь-яким іншим мотивуватися не можуть, наприклад: *aver*  $\rightarrow$  *avertment* (стверджувати – твердження), *dizen*  $\rightarrow$  *dizenment* (наряджати – нарядження). Похідні іменники мотивуються лише дієсловом.

Залежно від типу лексичного значення твірного слова та співвідношення лексичних значень твірного та похідного слів розрізняють *пряму*, *переносну* та *периферійну* мотивацію.

Пряма мотивація встановлюється між твірним та похідним словами згідно з прямим лексичним значенням: *jolly*  $\rightarrow$  *jolliment* (веселий – веселоці), *argue*  $\rightarrow$  *argument* (сперечатися – сварка). У цих словотвірних парах твірне слово має пряме лексичне значення, такий самий тип значення має і похідне слово, тому між ними встановлюються відношення прямої мотивації.

Переносна, або метафорична, мотивація встановлюється за переносним значенням твірного слова, наприклад, *basement* (підвал) походить від *base* (фундамент, база; засновувати, розміщувати) тому, що підвал зазвичай знаходить під будинком, у його фундаменті, тому це є метафорична мотивація. Ще яскравіше відношення переносної (метафоричної) мотивації видно тоді, коли семантика похідного слова базується на переносній семантиці твірного.



С. С. Пономаренко [6] представляє периферійну мотивацію як таку, що встановлюється між твірним та похідним словами, якщо вони мають живі семантичні зв'язки, але семантика похідного слова не охоплює семантику твірного в повному обсязі, проте пов'язана з семантикою твірного лише частиною свого значення. Семантика мотивуючого слова ширша за мотивоване. Наприклад, слово *detachment* – це “1) *a group of soldiers who are separated from the main group*; 2) *a feeling of not being emotionally involved*” [Collins] вмотивоване дієсловом *detach* зі значенням “*to separate or remove something from something else that it is connected to*” [Collins]. Мотивуюче дієслово *detach* позначає дію відокремлення чогось від того, до чого воно було приєднано, тобто воно ширше за значення мотивованого *detachment*, що позначає відокремлення групи солдат або почуття емоційного відчуження. Периферійні мотиваційні відносини простежуються між твірною основою та похідним словом у таких словах, як *enthronement* (*throne<sub>n</sub> → enthrone<sub>v</sub> → enthronement<sub>n</sub>*), де *throne* має номінативне значення трону “*the special chair used by a ruler, especially a king or queen*” [Collins] і мотивує дієслово *enthron* зі значенням возводити на трон “*to put a king, queen, etc. through the ceremony of sitting on a throne*” [Collins].

За структурою мотивувального слова розрізняють вихідну та невихідну мотивацію. Якщо слово вмотивоване непохідним, то відбувається вихідна мотивація. Наприклад, *develop → development* (непохідне дієслово *develop* мотивує ім'я дії *development*), *pay → payment*. Невихідна мотивація відбувається, якщо слово походить від слова, що вмотивоване іншим словом, наприклад: *restate → restatement* (дієслово *restate* вмотивоване дієсловом *state*), *forebode → forebodement* (дієслово *forebode* вмотивоване дієсловом *bode*).

**Методологія дослідження.** Використано метод моделювання, який пов'язаний з аплікативною породжувальною моделлю. Особливістю та відмінністю аплікативної моделі від інших моделей, наприклад за безпосередніми складниками або трансформаційної моделі, є те, що в аплікативній породжувальній моделі розглядають два види лінгвістичних об'єктів – класи слів і комплекси слів, і відповідно до цього в ній передбачено два



різні, хоча і пов'язані один з одним породжувальні механізми – пристрій породження класів слів і пристрій породження комплексів слів [3, с.224].

У моделі використовують дві різні операції: аплікація, що є єдиним правилом створення об'єктів, та трансформація, що є єдиним правилом їх інваріантного перетворення [1, с. 224]. Операцію аплікації можна пояснити додаванням суфіксу *-ment* до твірної основи, яка може бути однією з чотирьох класів ідеальних основ, а саме N для позначення іменникової основи, V – для дієслівної, A – для прикметникової, D – для прислівникової. Комплексами вважаємо символи N, V, A, D, а також будь-яку n-ну кількість символів, що утворюються під час аплікації.

У статті використано метод аплікативної породжувальної моделі П. А. Соболевої та С. К. Шаумяна [10], яка базується на принципі двоступінчатості. Це виявляється у наявності основи слова (*O*) та дериваційних кроків, операції аплікації, представленої у вигляді реляторів, які позначаємо літерою *R*. Релятори надають слову частиномовного значення, а саме  $R_1$  відповідає дієслову,  $R_2$  – іменнику,  $R_3$  – прикметнику,  $R_4$  – прийменнику. Наведемо приклад операції аплікації: іменник *achievement* утворено завдяки додаванню суфікса *-ment* до твірної основи *achieve*, яка за частиномовною приналежністю є дієсловом. Основа слугує первинним операндом і позначається *O*, тому твірну основу *achieve* зобразимо як *O* (бо це морфемна основа) та додамо позначку  $R_1$ , щоб показати частиномовну приналежність цієї основи, тож буде виглядати як  $R_1O$ , потім відбувається перший дериваційний крок, а саме процес аплікації, тобто доєднання суфіксу *-ment* до основи *achieve* і утворюється іменник *achievement*, який позначимо  $R_2$ . R-структура буде виглядати як  $R_2R_1O$  ( $achieve_v \rightarrow achievement_n$ ), а модель буде  $R_2V$ .

У статті віддієслівні словотвірні ряди охарактеризовано з точки зору їхньої гетерогенності та гомогенності. У зв'язку з цим, розглянемо роботи Ю. О. Шепеля, який зазначає, що ряд може бути гомогенним, якщо значення *i* (тобто будь-якого релятора) збігається на передостанньому *n* кроці [13, с. 15]. Якщо значення релятора на передостанньому дериваційному кроці не співпадає,



то ряд вважається гетерогенним [13, с. 16]. Наприклад, у ряді *detachment* ( $R_2R_1O$ ), *nonattachment* ( $R_2R_2R_1O$ ), на передостанніх кроках спостерігаємо релятор  $R_2$  у обох словах, тому вважаємо, що значення релятора за частиномовною приналежністю співпадає, тому ряд є гомогенним. Якщо значення релятора на передостанньому кроці не збігається, то ряд є гетерогенним, наприклад, *amendment* ( $R_2R_1R_1R_1O$ ), *rearrangement* ( $R_2R_2R_1R_1O \vee R_2R_2R_1O$ ) демонструє  $R_1$  та  $R_2$  на передостанньому кроках, тобто різні релятори за частиномовною приналежністю, тому ряд є гетерогенним.

Поняття глибини та складності ряду згадується у роботах Ю. О. Шепеля [12; 14]. Вчений зазначає, що глибина ряду та ступінь деривації визначаються кількістю дериваційних кроків у найдовшому похідному слові. Кількість словотвірних структур, що входить до складу ряду, є складністю ряду. П. А. Соболева [8] вводить поняття складності ряду, що вимірюється кількістю R-слів у відповідній R-структурі.

Методом суцільної вибірки із словника Collins [16] та Merriam Webster [2] виокремили 231 слово з суфіксом *-ment*

**Виклад основного матеріалу.** Найчисленнішу групу словотвірних рядів із формантом *-ment* складають віддієслівні ряди (Таблиця 1). Це ряди, морфемною основою яких є дієслово. R=структури таких рядів розглянуто і впорядковано нижче. У результаті виокремлено комбінацію чисел, які відповідають чотирнадцяти віддієслівним словотвірним R=структурам і виглядають 21, 321, 211, 221, 221 (221), 231 (221), 211 (221), 2111, 2211 (221), 2111 (221), 2231, 2111 (2211), 2221 (2111), 2221 (2211) (2111). Запишемо ці послідовності у вигляді R=слів (штучна мова) й покажемо слова цієї послідовності відповідними L=словами (природна мова):

**$R_2R_1O$**  *pavement, commitment, obligation, commencement, secondment, argument, lavement, attachment, detachment, amercement, management, ejectment, recruitment, chastisement, treatment, deploiment, harassment, development, minishment, revetment, publishment.*

**$R_2R_1R_1O$**  *eracement, procurement, immurement, attemperment, incitement,*



*intendment, incensement.*

$R_2R_2R_1O$  *midargument, maldevelopment, overattachment, nonagreement, noninvestment, micromanagement, microenvironment.*

$R_2R_1R_1O \vee R_2R_2R_1O^9$  *forebodement, diminishment, outsettlement, misgovernment, reinvestment, restatement, reassessment, replenishment*

$R_2R_2R_2R_1O \vee R_2R_1R_2R_1O^{10}$  *repolishment, assortment, adjudgement, admeasurement.*

Серед вищеперерахованих слів наведемо приклад гетерогенного ряду *forebodement, repolishment*, у якому передостаннім релятором є як  $R_1$  так і  $R_2$ .

Посилаючись на монографію Ю. О. Шепеля [14], назвемо впорядкований ряд  $R$  = слів макрорядом віддієслівних словоутворень на рівні метамови аплікативної породжувальної моделі [11]. Наведемо приклад макроряду з використанням перелічених вище слів: *pavement, erasement, midargument, forebodement, repolishment* ( $R_2R_1O$ ,  $R_2R_1R_1O$ ,  $R_2R_2R_1O$ ,  $R_2R_1R_1O \vee R_2R_2R_1O$ ,  $R_2R_2R_2R_1O \vee R_2R_1R_2R_1O$ ).

**Таблиця 1.** Віддієслівні словотвірні  $R$ = і  $L$ =ряди з суфіксом *-ment*

<b>R=ряд</b>	<b>L=ряд</b>
$R_2R_1O$	abatement, abridgement, abutment, accrument, achievement, acquitment, adjournment, adjustment, admonishment, agistment, ailment, amercement (=amerciament), appeasement, argument, arraignment, assailment, assessment, atonement, attachment, attainment, attornment, averment, bequeathment, cashierment, chastisement, cloyment, commencement, commitment, concealment, condolment, consignment, containment, contrivement, debasement, debridement, decruitment, deducement, defacement, defilement (в значенні загрязнения), deferment, defrayment, demolishment,

<sup>9</sup>У цих словах на другому кроці деривації може бути як дієслово, так і іменник

<sup>10</sup> У цих словах морфемна основа є і іменником, і дієсловом



R=ряд	I=ряд
	deploiment, deportment, deraignment, despisement, detachment, development, discernment, distraintment, divestment, divulgement, <i>dizenment</i> , ejectment, eloignment (=eloinment), embarrassment, embellishment, embezzlement, embruement (=imbruement), encroachment, endorsement, enhancement, enjoinment, enjambment, enurement, equipment, extinguishment, fundament, harassment, impairment, imbuement, impalement, impeachment, impediment, impingement, indictment, inducement, indument, infringement, internment, involvement, investment, languishment, lavement, management, minglement, minishment, obligation, pavement, parchment, perjurement, preachment, publishment, recruitment, requirement, relentment, relinquishment, resentment, retirement, revetment, secondment, sediment, seducement, <i>stranglement</i> , strewment, treatment, vanguishment, wilderment
R <sub>3</sub> R <sub>2</sub> R <sub>1</sub> O	nongovernment, nonmanagement
R <sub>2</sub> R <sub>4</sub> R <sub>1</sub> O	appartement (=apartment)
R <sub>2</sub> R <sub>1</sub> R <sub>1</sub> O	allayment, attemperment, attendment, bereavement, besetment, bewilderment, <i>confutement</i> , convincement, definement, <i>derailment</i> , derangement, devolvement, disbandment, dismantlement, disownment, dispartment, dispiritment, disrobement, disseverment, dwindlement, embodiment, encompassment, engenderment, engorgement, enticement, entrenchment, erasement, escapement, evincement, forestallment, immurement, incitement, intendment, interlacement, nutriment, postponement, premonishment, procurement, refrainment, refurbishment, reconcilement, requitement



<b>R=ряд</b>	<b>I=ряд</b>
R <sub>2</sub> R <sub>2</sub> R <sub>1</sub> O	microenvironment, nonagreement, nonargument, nonattachment, noncommitment, nondevelopment, nonengagement, noninfringement, noninstallment, noninvestment, nontreatment, over-assessment, overattachment, postretirement
R <sub>2</sub> R <sub>2</sub> R <sub>1</sub> O R <sub>2</sub> R <sub>2</sub> R <sub>1</sub> O	nonachievement
R <sub>2</sub> R <sub>3</sub> R <sub>1</sub> O	dishevelment
R <sub>2</sub> R <sub>1</sub> R <sub>1</sub> O R <sub>2</sub> R <sub>3</sub> R <sub>1</sub> O	astoundment
R <sub>2</sub> R <sub>3</sub> R <sub>1</sub> O (R <sub>2</sub> R <sub>2</sub> R <sub>1</sub> O)	maldevelopment
R <sub>2</sub> R <sub>1</sub> R <sub>1</sub> O (R <sub>2</sub> R <sub>2</sub> R <sub>1</sub> O)	affixment, apprenticeship, arrayment, bedizenment, diminishment, disagreement, disarmament, disarrangement, disembarkment, disengagement, disfurnishment, disinterment, <i>disinvestment</i> , enravishment, enticement, entreatment, forebodement, interminglement, maltreatment, misgovernment, mistreatment, overachievement, overadjustment, overcommitment, overembellishment, overexcitement, overinvestment, overtreatment, readjustment, reassessment, reassignment, reattachment, recommitment, redeployment, redevelopment, reequipment, reindictment, reinterment, reinvestment, replenishment, resettlement, restatement, revengement, underachievement, undernourishment, understatement
R <sub>2</sub> R <sub>1</sub> R <sub>1</sub> R <sub>1</sub> O	amendment, assoilment,
R <sub>2</sub> R <sub>2</sub> R <sub>1</sub> R <sub>1</sub> O (R <sub>2</sub> R <sub>2</sub> R <sub>1</sub> O)	rearrangement
(R <sub>2</sub> R <sub>2</sub> R <sub>1</sub> O) R <sub>2</sub> R <sub>1</sub> R <sub>1</sub> R <sub>1</sub> O	overfulfillment, overrefinement



R=ряд	I=ряд
$R_2R_2R_3R_1O$	noninvolvement
$R_2R_1R_1R_1O$ ( $R_2R_2R_1R_1O$ )	denouncement, disembodiment, pronouncement, underinvestment
$R_2R_2R_2R_1O$ $R_2R_1R_1R_1O$	reapportionment, reestablishment
$R_2R_2R_2R_1O$ ( $R_2R_2R_1R_1O$ ) ( $R_2R_1R_1R_1O$ )	disentanglement

Результатом дослідження віддієслівних іменників із суфіксом *-ment* є 17 моделей, детальний аналіз кожної наведено нижче.

Модель  $R_2V$  (структура  $R_2R_1O$ ) нараховує 94 іменника, твірної основою яких є дієслово. Є чотири слова, що мають словотвірні варіанти, це – *amercement* (= *amerciament*), *eloignment* (= *eloinment*), *embruement* (= *imbruement*), *enurement* (= *inurement*). У слові *argument* спостерігається випадіння літери *-e* при додаванні суфікса *-ment*. У всіх інших словах до твірної основи додається суфікс *-ment* на першому і єдиному кроці у цій моделі. Наприклад, іменник *adournment* мотивується дієсловом *adourn*, до якого додається суфікс *-ment*. У двох словах твірна основа частково зберігається у похідному слові, так, наприклад, у слові *fundament* твірною основою є дієслово *found*, яке при додаванні суфікса змінюється на *fund*, у слові *sediment* твірною основою є дієслово *sit*, яке змінюється на основу *sedi* при додаванні суфікса.

Модель  $R_3R_2V$  (структура  $R_3R_2R_1O$ ) представлена двома атрибутивними іменниками *nongovernment*, що є словотвірним варіантом прикметника *nongovernmental* та *nonmanagement* зі словотвірним варіантом *nonmanagerial*. Під атрибутивним іменником розуміємо іменник, що означає інший іменник, наприклад, *a nongovernment organization*, де *nongovernment* виступає як атрибутивний іменник. На першому кроці додається суфікс *-ment*, а на другому – префікс *non-*. *nongovernment* ( $govern_v \rightarrow government_n \rightarrow nongovernment_n$ ),



*nonmanagement* (*manage<sub>v</sub> → management<sub>v</sub> → nonmanagement<sub>n</sub>*)

Модель  $R_2R_4V$  (структура  $R_2R_4R_1O$ ) представлена одним іменником *appartement* зі словотвірним варіантом *apartment*, особливістю якого є те, що на першому кроці твірна основа *part* у якості дієслова мотивує прийменник *apart*, від якого походить іменник *appartement* за допомогою додавання суфікса *ment*.

Модель  $R_2R_1V$  (структура  $R_2R_1R_1O$ ) налічує 44 слова *allayment*, *attemperment*, *bereavement*, *besetment*, *bewilderment*, *confrontment*, *confutement*, *convincement*, *definement*, *derailment*, *derangement*, *devolvement*, *disbandment*, *dismantlement*, *disownment*, *dispartment*, *disrobement*, *dispiritment*, *disseverment*, *dwindlement*, *embodiment*, *encompassment*, *engenderment*, *engorgement*, *enticement*, *entrenchment*, *eracement*, *entrainment*, *escapement*, *evanishment*, *evincement*, *forestallment*, *immurement*, *incitement*, *intendment*, *interlacement*, *nutriment*, *postponement*, *premonishment*, *procurement*, *refrainment*, *refurbishment*, *reconcilement*, *requitement*, твірною основою яких є дієслово. Наявний такий морфонологічний процес, як усічення твірної основи на першому дериваційному кроці, так, наприклад, слово *convincement* походить від дієслова *convince*, яке, в свою чергу, мотивується дієсловом *convict* (*convict<sub>v</sub> → convince<sub>v</sub> → convincement<sub>n</sub>*), тобто твірною основою слугує основа *convic*, до якої у процесі історичного розвитку додавались форманти *-ct*, *-nce*. Словам *dwindlement* (*dwine<sub>v</sub> → dwindle<sub>v</sub> → dwindlement<sub>n</sub>*), *reconcilement* (*conciliate<sub>v</sub> → reconcile<sub>v</sub> → reconcilement<sub>n</sub>*) також притаманне зазначене явище. У слові *embodiment* (*body<sub>v</sub> → embody<sub>v</sub> → embodiment<sub>n</sub>*) спостерігається морфонологічне чергування. У словах *evincement* (*win<sub>v</sub> → evince<sub>v</sub> → evincement<sub>n</sub>*) та *nutriment* (*nurse<sub>v</sub> → nourish<sub>v</sub> → nutriment<sub>n</sub>*) твірна основа не зберігається на першому та другому кроках, проте вони пов'язані мотиваційними відносинами. У слові *requitement* (*quit<sub>v</sub> → requit<sub>v</sub> → requitement<sub>n</sub>*) спостерігається додавання літери *-e* до твірної основи *quit*. Для 27 слів характерно додавання префікса на першому дериваційному кроці та збереження твірної основи у похідних словах, чого не можна сказати про слово *reconcilement*, у якому на першому кроці також додається префікс, проте від твірної основи *conciliate* залишається лише *concile* у складі дієслова *reconcile*. Слово *refrainment*



походить від дієслова *refrain*, яке мотивується словом *bridle*, тобто твірна основа відображена у похідному за змістом, а не за зовнішньою формою.

Модель  $R_2R_2V$  (структура  $R_2R_2R_1O$ ) представлена 14 словами *microenvironment*, *nonagreement*, *nonargument*, *nonattachment*, *noncommitment*, *nondevelopment*, *nonengagement*, *noninfringement*, *noninstallment*, *nontinvestment*, *nontreatment*, *over-assessment*, *overattachment*, *postretirement*, які утворюються за допомогою додавання суфіксу *-ment* на першому дериваційному кроці, а на другому кроці додаються префікси *micro-*, *non-*, *over-*, *post-*. Наприклад, іменник *microenvironment* походить від дієслова *environ*, яке мотивує іменник *environment* шляхом додавання суфікса *-ment* на першому кроці та префікса *micro-* на другому. Слово *noninstallment* є атрибутивним іменником і має орфографічний варіант *noninstalment*.

Серед віддієслівних іменників із суфіксом *-ment* зустрічаються такі, що можуть бути одночасно співвіднесені з двома моделями, які представлені нижче.

Модель  $R_2R_2V$  (структура  $R_2R_2R_1O$ ) або  $R_2R_2V$  (структура  $R_2R_2R_1O$ ) представлена одним словом *nonachievement*, структури якого виглядають однаково. Різниця полягає в тому, що в моделі  $R_2R_2V$  (структура  $R_2R_2R_1O$ ) на другому кроці іменник *achievement*, а в іншій моделі – іменник *non-achiever*. Це явище свідчить про те, що, незважаючи на однакові моделі та структури, на першому кроці можуть бути різні слова, але однакові за частиномовною приналежністю.

Модель  $R_2R_3V$  (структура  $R_2R_3R_1O$ ) представлена одним іменником *dishevelment*, твірною основою якого є дієслово *dishevel*, від якого походить прикметник *dishevelled*, який мотивує іменник *dishevelment* ( $dishevel_v \rightarrow dishevelled_{adj} \rightarrow dishevelment_n$ )

Модель  $R_2R_1V$  (структура  $R_2R_1R_1O$ ) або  $R_2R_3V$  (структура  $R_2R_3R_1O$ ) представлена одним іменником *astoundment*, твірною основою якого є дієслово *astonish*, яке мотивує або дієслово *astound* або прикметник *astound*, до яких на другому кроці додається суфікс *-ment*.

Модель  $R_2R_3V$  (структура  $R_2R_3R_1O$ ) або  $R_2R_2V$  (структура  $R_2R_2R_1O$ )



представлена словом *maldevelopment*, яке походить від дієслова *develop*, яке, в свою чергу, на першому кроці може мотивуватись прикметником *maldeveloped* або іменником *development*.

Модель  $R_2R_2V$  (структура  $R_2R_2R_1O$ ) або  $R_2R_1V$  (структура  $R_2R_1R_1O$ ) нараховує 46 іменників *affixment*, *apprenticement*, *arrayment*, *bedizenment*, *diminishment*, *disagreement*, *disarmament*, *disarrangement*, *disembarkment*, *disengagement*, *disfurnishment*, *disinterment*, *disinvestment*, *enravishment*, *enticement*, *entreatment*, *forebodement*, *interminglement*, *maltreatment*, *mistreatment*, *misgovernment*, *overachievement*, *overadjustment*, *overcommitment*, *overembellishment*, *overexcitement*, *overinvestment*, *overtreatment*, *readjustment*, *reassessment*, *reassignment*, *reattachment*, *recommitment*, *redeployment*, *redevelopment*, *re-equipment*, *reindictment*, *reinterment*, *reinvestment*, *replenishment*, *resettlement*, *restatement*, *revengement*, *underachievement*, *undernourishment*, *understatement*, твірною основою яких є дієслово

У 42 словах, що можуть утворитися за моделлю  $R_2R_2V$  зі структурою  $R_2R_2R_1O$  на першому кроці додається суфікс *-ment*, а на другому – префікси *be-*, *di-*, *dis-*, *en-*, *inter-*, *mis-*, *over-*, *re-*, *under-*. У моделі  $R_2R_1V$  зі структурою  $R_2R_1R_1O$  навпаки на першому кроці додаються вищезазначені префікси, а на другому – суфікс *-ment*. Наприклад, у слові *bedizenment* твірною основою є дієслово *dizen*, до якого у структурі  $R_2R_2R_1O$  на першому кроці додається суфікс *-ment* і утворюється іменник *dizenment*, а на другому кроці додається префікс *be-* і утворюється іменник *bedizenment*. У структурі  $R_2R_1R_1O$  на першому кроці додається префікс *be-* і утворюється дієслово *bedizen*, до яких на другому кроці додається суфікс *-ment*.

Варто звернути увагу на чотири слова *affixment*, *apprenticement*, *arrayment*, *revengement*, які також утворені за цими моделями та структурами, проте на першому кроці в обох моделях використовується одне і те ж слово, що різниться за частиномовною приналежністю – в одній структурі це – іменник, а в іншій – дієслово. Наприклад, у слові *affixment* на першому кроці у двох структурах наявне слово *affix*, яке в одній моделі є іменником, а в іншій – дієсловом ( $fix_v \rightarrow$



$affix_n \rightarrow affixment_n \vee fix_v \rightarrow affix_v \rightarrow affixment_n$ ). Теж саме явище спостерігається у слові *revengement* ( $venge_v \rightarrow revenge_n \rightarrow revengement_n \vee venge_v \rightarrow revenge_v \rightarrow revengement_n$ ). Тому в розглянутій моделі суфікс *-ment* додається як на першому кроці (у 42 словах), так і лише на другому (у чотирьох словах).

Модель  $R_2R_1R_1V$  (структура  $R_2R_1R_1R_1O$ ) представлена двома словами *amendment*, *assoilment*. Твірною основою *amendment* є *mend*, що може бути як іменником, так і дієсловом. Проте, вважаємо, що *amendment* походить від дієслова *mend*, тому що наявні мотиваційні відношення між похідними словами, чого не можна сказати про слово *mend* у значенні іменника (детальніше про таке явище див. Розділ 3). На другому кроці дієслово *mend* мотивує дієслово *emend*, від якого, в свою чергу, походить дієслово *amend*, до якого на третьому кроці додається суфікс *-ment*.

Модель  $R_2R_2R_1V$  (структура  $R_2R_2R_1R_1O$ ) або  $R_2R_2V$  (структура  $R_2R_2R_1O$ ) налічує одне слово *rearrangement*, в якому може бути як два, так і три дериваційні кроки. У структурі  $R_2R_2R_1R_1O$  суфікс *-ment* додається на другому кроці, а у структурі  $R_2R_2R_1O$  – на першому.

Модель  $R_2R_1R_1V$  (структура  $R_2R_1R_1R_1O$ ) або  $R_2R_2R_1V$  (структура  $R_2R_2R_1R_1O$ ) представлена чотирьома словами *denouncement*, *disembodiment*, *pronouncement*, *underinvestment* які походять від дієслова. У словах *denouncement* та *pronouncement* однакові твірні основи, які мають словотвірні варіанти, а саме *enounce* та *announce*, які, як може видатись на перший погляд, походять від слова *pooup*, але ми так не вважаємо, адже не прослідковуються мотиваційні відносини між ними. У іменнику *disembodiment* відбувається чергування голосної у на і під час додавання суфіксу *-ment* на другому та третьому кроках. Для структури  $R_2R_1R_1R_1O$  характерно додавання префіксу на другому кроці, а суфіксу *-ment* – на третьому, а у структурі  $R_2R_2R_1R_1O$  навпаки – на другому кроці додаємо суфікс *-ment*, а на третьому – префікс.

Модель  $R_2R_2N$  (структура  $R_2R_2R_2O$ ) або  $R_2R_2R_2V$  (структура  $R_2R_2R_2R_1O$ ) або  $R_2R_2R_1V$  (структура  $R_2R_2R_1R_1O$ ) або  $R_2R_1R_1V$  (структура  $R_2R_1R_1R_1O$ ) представлена словом *disentanglement*, яке походить від слова *tangle*, яке може



бути як іменником, так і дієсловом. У структурах  $R_2R_2R_2O$  та  $R_2R_2R_2R_1O$  на першому кроці додається суфікс *-ment* до твірної основи і утворюється іменник *tanglement*, до якого на другому кроці додається префікс *en-*. У структурах  $R_2R_2R_1R_1O$  та  $R_2R_1R_1R_1O$  на першому кроці до твірної основи додається префікс *en-* і утворюється дієслово *entangle*, а на другому кроці або додається суфікс *-ment* або префікс *dis-*, а на останньому третьому кроці або додається суфікс *-ment* або префікс *dis-* і утворюється іменник *disentanglement*.

Розглянемо мотиваційні відносини у словах, які входять до складу моделей.

Слово  $R_2R_1O$  характеризується повною основною мотивацією, наприклад, у слові *abridgement* ( $abridge_v \rightarrow abridgement_n$ ) зі значенням “*a book play, or piece of writing that has been made shorter by removing some details*” [Collins] повністю збережено значення мотивувального дієслова *abridge* зі значенням скорочення, зменшення “*to make a book, play, or piece of writing shorter by removing details and information that is not important*” [Collins].

R-структура  $R_2R_1R_1O$  характерна для слів *bereavement*, *bewilderment*, *embodiment*, *replenishment*. Наприклад, іменник *bereavement* має значення втрати чогось через смерть або значення самої смерті “1) *the condition of having been deprived of something or someone valued, esp through death*; 2) *a death*” [Collins]. Твірне дієслово *reave* має значення краді, викрадення “1) *carry out raids in order to plunder*; 2) *rob (a person or place) by force*; 3) *steal smth*” [Collins], а похідне від нього *bereave* має значенням втрати близьких внаслідок їхньої смерті “(be bereaved) *be deprived of a close relation or friend through their death*” [Collins]. Значить, на першому кроці ( $reave_v \rightarrow bereave_v$ ) будуть відносини метафоричної мотивації у значенні викрадення життя, тобто позбавлення життя через смерть. Відношення повної мотивації відбуваються на другому дериваційному кроці ( $bereave_v \rightarrow bereavement_n$ ), адже значення мотивуючого *bereave* повністю збережено і похідному *bereavement*. Часткова мотивація спостерігається на першому дериваційному кроці у слові *bewilderment* ( $wilder_v \rightarrow bewilder_v \rightarrow bewilderment_n$ ) зі значенням збентеженості, плутанини “1) *the fact or condition of being bewildered*; 2) *a confusion; jumble*” [Collins]. Твірне дієслово *wilder* має два



значення – одне пряме (збитися зі шляху, тобто втратити дорогу), друге – непряме (заплутатися, збити з пантелику, тобто загубити шлях у переносному сенсі) “1) *cause to lose one’s way; lead or drive astray*; 2) *perplex; bewilder*” [Collins], з яких лише друге зберігається у похідному дієслові *bewilder* зі значенням спантеличувати “*cause to become perplex or confused*” [Collins]. Відношення повної мотивації відбуваються на другому дериваційному кроці (*bewilder<sub>v</sub> → bewilderment<sub>n</sub>*), адже слово *bewilderment* повністю зберігає значення його твірного слова *bewilder*.

Диз’юнкція  $R_2R_1R_1O \vee R_2R_2R_1O$  відповідає словами *disagreement, disengagement, misgovernment, overinvestment, readjustment, reassessment, redeployment, redevelopment, resettlement, reinvestment, restatement, underachievement, undernourishment*. R-структура  $R_2R_1R_1O$  (*agree<sub>v</sub> → disagree<sub>v</sub> → disagreement<sub>n</sub>*) має часткову мотивацію на першому дериваційному кроці, тому що твірне дієслово *agree* має три значення 1) мати однакову думку, тобто погоджуватись з чимось “*to have the same opinion*; 2) вирішити щось разом “*to decide something together*” [Collins] та 3) прийняти ідею “*to accept a suggestion or idea*” [Collins], з яких лише одне (погоджуватись з чимось) зберігається у похідному *disagree* зі значенням непогодження (*to not have the same opinion, idea, etc*” [Collins], яке, в свою чергу, повністю відображено на другому дериваційному кроці у похідному *disagreement* зі значенням непогодження “*an argument or a situation in which people do not have the same opinion*” [Collins], тому на другому кроці – повна мотивація.

R-структура  $R_2R_2R_1O$  (*agree<sub>v</sub> → agreement<sub>n</sub> → disagreement<sub>n</sub>*) має повну мотивацію на першому дериваційному кроці, тому що значення твірного дієслова *agree* повністю відображені у похідному *agreement* зі значенням “1) *the situation in which people have the same opinion, or in which they approve of or accept something*; 2) *a decision or arrangement, often formal and written, between two or more groups or people*; 3) *a decision or arrangement that has been made and accepted by two or more people, groups, organizations, etc.*” [Collins]

Має місце і часткова метафорична мотивація, що підтверджується таким



значенням похідного *agreement* у значенні граматичного узгодження двох слів “*the situation in which two words have the same grammatical form*” [Collins], тобто має місце погодження, але у переносному сенсі. На другому дериваційному кроці відбувається часткова мотивація, тому що у слові *disagreement* зі значенням непогодження “*an argument or a situation in which people do not have the same opinion*” відображено лише одне значення слова *agreement*, а саме значення погодження “*the act of agreeing*”, а значення договору чи контракту “1) *a settlement, esp one that is legally enforceable; covenant; treaty*; 2) *a contract or document containing such a settlement*” [Collins] не відображено.

### **Висновки.**

Отже, віддієслівні словотвірні ряди слів із суфіксом *-ment* є складними тому, що нараховують чотирнадцять R=структур, які представлені 231 іменником. Найдовше R-слово налічує три дериваційні кроки, тому будемо вважати віддієслівний ряд не глибоким. Проаналізованому ряду притаманна гетерогенність через частиномовне варіювання реляторів на передостанньому кроці. Мотиваційні відносини у словах є різноманітними, адже наявна не лише повна мотивація, а й часткова та периферійна. Наявність диз’юнкцій свідчить про варіативний характер слів на різних кроках деривації, тобто навіть якщо твірною основою слова є лише дієслово, то на першому або другому кроках може бути два слова – одне має властивості іменника, а інше виявляється дієсловом. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у детальному вивченні віддієслівно-відіменникових словотвірних рядів, які можуть бути представлені варіативними моделями.



## **2.5. ЕКРАНІЗАЦІЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ ЯК ОСОБЛИВИЙ ВИД ІНТЕРСЕМІОТИЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ<sup>11</sup>**

Кіномистецтво сьогодні є чи не найпоширенішим видом мистецтва, а завдяки сучасним технічним досягненням ми маємо змогу дивитися фільми режисерів різних країн, перекладені українською мовою. Терміном «кінопереклад» зазвичай називають переклад текстів художніх та анімаційних фільмів, а також серіалів. Однак не завжди ми маємо справу лише із перекладом кінотексту з однієї мови іншою. Протягом останнього століття виникають специфічні полікодові системи, які побудовані на поєднанні текстів різної семіотичної природи, а тому поряд із явищем кіноперекладу постає явище інтерсеміотичного перекладу, тобо перекодування твору з однієї знакової системи в іншу [4, с. 233]. Одним із результатів процесу інтерсеміотичного перекладу є екранізація. Р. Якобсон визначає екранізацію різновидом інтерсеміотичної інтерпретації [4, с. 234], у працях У. Еко вона називається «трансмутацією» [3, с. 50]. Оскільки екранізація як акт інтерсеміотичного перекладу надає ширші можливості для інтерпретації оригінального твору, система відношень між літературним джерелом та його кіноадаптацією потребує більшої уваги дослідників, до того ж, в кінематографічній індустрії спостерігають розвиток нових тенденцій. Отже, дослідження у цій галузі наразі є актуальними, зважаючи, зокрема, на недостатню кількість теоретичних та практичних праць вітчизняних дослідників, присвячених цій проблемі.

Метою дослідження є виявлення та аналіз особливостей інтерсеміотичного перекладу на матеріалі екранізованого літературного твору.

Коли Якобсон висунув ідею інтерсеміотичного перекладу, це відкрило нескінченні можливості для дослідження відносин, у які вступають різні форми мистецтва. Однак це також потребувало зміни поглядів щодо питань вірності оригіналу твору та його статусу.

Використовуючи термін «трансмутація» для опису перекладу між різними

---

<sup>11</sup>*Authors: Khutorna Hanna / Хуторна Г.П.*



носіями інформації, Еко виокремив п'ять його основних характеристик.

1. Адаптація забезпечує гармонійне співіснування оригінального та цільового текстів у сфері культури, де вони взаємно підтримують один одного. Наприклад, «адаптація музичного твору для балету передбачає одночасну присутність музики (вихідний текст) і хореографічної дії (цільовий текст)» [3, с. 100].

2. Адаптація може маніпулювати джерелом. Так, адаптація музичного твору може радикально реконтекстуалізувати джерело відповідно до власної інтерпретації автора [3, с. 101].

3. Адаптація іноді може показувати те, що не було безпосередньо висловлено в оригінальному тексті. Наприклад, кіноадаптація додасть аудіовізуальні деталі для кращої передачі дизайну, одягу чи хроматичних відтінків персонажа чи історії, чого літературне джерело не передбачало [3, с. 101-103].

4. Адаптація може підкреслювати аспект оригіналу, якому автор адаптації бажає надати особливої уваги. Наприклад, для екранізації можуть взяти роман, виокремити рівень оповіді та відмовитися від збереження його стилістичних аспектів [3, с. 89].

5. Адаптацію можна сприймати як абсолютно новий твір. Наприклад, глядачі не обов'язково оцінюватимуть екранізацію, розмірковуючи, чи вона краща чи гірша за оригінальний текст, а натомість зосередять свою увагу на тому, як адаптація транслює джерело за допомогою інших семіотичних мов [3, с. 90].

Інтерсеміотичний переклад забезпечує роботу на різних «рівнях опису», даючи змогу обирати релевантні аспекти з оригінального твору та відтворювати їх у перекладі. Так, відповідні властивості певних аспектів перетворюють на нові матеріали та процеси. Наприклад, мовні аспекти літературного твору (ритмічні, синтаксичні або психологічні) трансформують у динаміку руху, організацію простору, світлове оформлення, костюми, сценографію тощо.

Екранізація як особливий вид інтерсеміотичного перекладу передбачає перетворення словесного тексту на аудіовізуальний. В Енциклопедії Сучасної



України [11] подано таке визначення екранізації: інтерпретація засобами кіно творів прози, драматургії, поезії. Із семіотичного погляду таке перетворення зумовлює інтерсеміотичне залучення кодів з інших знакових систем, тобто використання кіномови, зображально-виражальні засоби якої – побудова кадру, його предметно-духовне наповнення, акторська гра, монтаж, музичний супровід тощо – суттєво відрізняються від художніх засобів мистецтва слова.

Проблема кіномови була актуальною ще в епоху німого кіно. У 1910-1920 рр. виникло уявлення про мову кіно як про універсальний феномен, вільний від будь-яких умовностей, а тому досконаліший, ніж вербальна мова. У 1960-1970 рр. настав новий етап у дослідженні мови кіно, чому посприяв вплив структурної лінгвістики і семіотики. Особливий внесок у дослідження цих проблем зробив французький фахівець у галузі теорії кіно і семіотики – К. Метц (1931-1994). Він виділяє дві головні відмінності між мовою кіно і вербальною мовою: знаки вербальної мови з погляду сучасного мовознавства є умовними знаками (за Ч. Пірсом – символами), в той час як кіно оперує іконічними знаками [7, с. 50]. Це дало привід вважати, що кіномова є автономною системою, яка не поступається вербальній мові в універсальності.

Однак така теорія зазнала критики. Згодом виникає нова ідея аналогічності структур вербальної мови і всіх інших знакових систем, зокрема, кіномови. Виникла теорія потрібної артикуляції мови кіно, на відміну від подвійної артикуляції природної мови. Так, на думку У. Еко, кіномова виглядає настільки багатше і незвичайніше за вербальну мову, що зустріч з нею нагадує зустріч двовимірної істоти із третім виміром. У. Еко пропонує відмовитися від ілюзії трактувати реальність кіно як первинну і спробувати виявити ті конвенції та правила, на яких базується кіномова. На його думку, іконічні знаки – це слабкі, нестійкі коди, обмежені рамками сприйняття окремих людей. Іконічний знак відповідає не слову, а висловлюванню у вербальній мові: зображення людини не означає просто «людину», а «чоловіка похилого віку європейського типу, у шляпі» тощо [3, с. 45]. Будь-яке зображення отримують з цілого ряду послідовних транскрипцій, це складний і багаторазово опосередкований процес,



який навряд чи можна назвати безумовним замінником предмета, який позначають.

Ольга Линтвар пропонує такі основні положення щодо порівняння кіномови з природною вербальною мовою:

1) уявлення про конвенційну природу візуальної репрезентації означає повернення до ідеї про подібність структури мови кіно і вербальної мови, але на новому рівні;

2) ідея багаторівневого кодування іконічного знаку мови говорить про те, що мова кіно є не простіша, і не універсальніша за мову вербальну, просте відрізняється більшою мірою умовності;

3) далеко не будь-який комунікативний акт базується на мові, подібній до вербальної (наприклад, зображення) [12].

Кіномова принципово відрізняється від мови літератури. З погляду семіотики, знаки природної мови є умовними знаками, а знаки кіномови – іконічними знаками. Кожен навіть природний об'єкт у кадрі завжди має певний смисл, що нерозривно пов'язаний із головною ідеєю, яку режисер прагне донести до глядача за допомогою розмаїття засобів кіномови.

Переосмислення літературного твору для екранізації неминує породжує новий твір мистецтва, який починає власне життя в культурному середовищі, для якого він призначений.

Доступність ширших можливостей для інтерпретації оригінального твору під час створення екранізації, з одного боку, зумовлено необхідністю додати візуальний компонент до історії, що складається з думок та переживань героїв. Проте кінематографісти використовують роман як основу для власного твору, подекуди маніпулюють хронологією подій, які представлені в романі, доповнюють їх новими подіями та звертають особливу увагу на музичний супровід, щоб розповісти дещо іншу історію. Такий підхід може бути зумовлений специфікою комунікації і засобів транслявання смислів у літературі та кіно, а також відмінностями в цільовій аудиторії автора та творців фільму.

Якщо певний ступінь мовної еквівалентності є необхідною передумовою



для якісного перекладу, екранізація є більш орієнтованою на соціокультурний контекст і творчість. «Процес адаптації зараз розглядається як творча практика, що залежить від соціально-політичного контексту, який впливає на адаптацію, і кіноіндустрії, рушійною силою якої він є» [9, с. 171].

Отже, переклад перестає розглядатися як односторонній процес, де превалює оригінал. Фільм, знятий за мотивами книги, є унікальним витвором мистецтва, який передбачає «багаторівневі перемовини» [8, с. 67].

Однак звичайно, такий складний процес не можуть не регулювати певні закони, принципи, за якими здійснюють адаптацію літературного твору.

Питання про принципи екранізації ставили ще здавна. Вже на початку століття розділилися завдання «кіноілюстрації» та «кіноінсценування». Для першої важливо відобразити на екрані літературний твір, не перетворюючи його на іншу форму, не змінюючи композиції, системи і характеристики героїв, змісту окремих частин. Кіноінсценування – це перетворення літературного матеріалу на нову форму органічного твору кінодраматургії, близького до свого літературного оригіналу, який відтворюють виражальними засобами кіно. Останнім часом термін «екранізація-інтерпретація» вживають на позначення суті поняття «кіноінсценування».

Естонський дослідник П. Тороп [10] виокремив такі типи екранізацій на основі їх співвідношення з літературним джерелом.

1. Макростилістична екранізація, яка має домінанту в тексті або його формальних ознаках. Автори таких фільмів не прагнуть буквальної відповідності літературному тексту, водночас зберігають рамки тексту, його основних персонажів, співвідношення сюжету-фабули, оповідача (навіть у тих випадках, коли він змінюється). Велика вага надається стилізації хронотопу.

2. Точна екранізація, в основі якої лежить інформація і зміст. У таких фільмах робиться спроба максимально докладно викласти зміст і навіть за потреби коментувати його. З цією метою часто використовується прийом закадрового оповідача; кіномитці прагнуть до точності в костюмах, меблях, посуді тощо.



3. Мікростилістична екранізація зорієнтована насамперед на конкретного персонажа. Вона передбачає психологічне заглиблення в його характер і допускає відхилення від сюжету, хронотопу. Таким, наприклад, є фільм А. Куросави “Трон у крові” (1957), в основі якого лежить “Макбет” В. Шекспіра. Події цієї кіноверсії п’єси перенесено в Японію XVI ст.

4. Цитатна екранізація, домінантою якої є мотив. Такі фільми є близькими першому типу, але їх зв’язок з оригіналом слабший. На мотивному рівні можлива екранізація не лише певного тексту, а кількох творів одного автора, поєднаних лейтмотивом творчості.

5. Тематична екранізація зберігає насамперед тематику літературного твору, що може бути архаїзованою або модернізованою. Таким є фільм «Украдене щастя» (режисер А. Дончик, 2004) — сучасна версія знаменитої п’єси Івана Франка. Дію перенесено на початок XXI ст., класичну першооснову наповнено сучасними реаліями, трагедію перетворено на мелодраму. Саундтрек до фільму створив лідер легендарної української групи «Океан Ельзи» С. Вакарчук.

6. Описова екранізація виходить з конфлікту і прагне як описовий фільм усіма засобами підсилити й узагальнити цей конфлікт. Досягається це за допомогою «асоціативного хронотопу».

7. Експресивна екранізація, де домінантою є жанр. Залежно від жанру текст вільно перероблюють, осучаснюють або намагаються створити фільм, звернений у вічність. Тому ступінь близькості до тексту тут досить різна. Наприклад, “Пігмаліон” Б. Шоу успішно екранізований як мюзикл “Моя чарівна леді” (режисер Дж. Кьюкор, музика Ф. Лоу США, 1964), а п’єса В. Шекспіра “Гамлет” в екранізованому вигляді (режисер Г. Козинцев, 1964) повністю зберігає експресію трагедії.

8. Вільна екранізація відображає підкреслено індивідуальну версію тексту. Головним у таких фільмах є не стиль автора оригіналу, а стиль перекладача.

Вивчення типології екранізацій дає підстави стверджувати, що з метою аналізу літературного тексту крізь призму кіномистецтва доцільно звертатись



насамперед до макростилістичних і точних екранізацій.

Однак «оптимальною» екранізацію вважають здебільшого тоді, коли метою кінематографістів стає створення мистецької аналогії екранізованого твору, переклад його на мову кіно із збереженням головних особливостей змісту і стилю першоджерела. При цьому цілком природним стає факт відмови від «буквалізму перекладу», скорочення супутніх сюжетних ліній, більша концентрація дії чи духовного сенсу зображуваного. Прикладом саме такого, небуквального наближення до художніх глибин екранізованого твору може слугувати всесвітньо відомий фільм «Тіні забутих предків» С. Параджанова.

З одного боку, як форма образотворчого мистецтва, фільм є більш експліцитним, але з іншого, режисери закликають своїх глядачів брати активну участь у процесі інтерпретації. Фільми поєднують мову, візуальні образи та музику. Проте від акторів та їхньої гри залежить, насамперед, чи резонуватиме фільм із почуттями глядача. Водночас як книги створюють сприятливе середовище для опису емоцій і переконань персонажа, на екрані має значення талант актора.

Вдалим прикладом може слугувати однойменна екранізація роману Ієна Мак'юена «Спокута» ("Atonement", 2007) режисера Джо Райта. Це – воєнна романтична драма, знята спільно Великою Британією і Францією, де головні ролі виконують Кіра Найтлі та Джеймс Мак-Евой. З огляду на те, що цей роман – своєрідна симфонія, в якій англійський майстер слова поєднав кохання і війну, провину і прощення, багатий стиль і провокацію, перед режисером були поставлені досить складні завдання. Однак фільм мав значний успіх; наразі стрічка має 17 нагород і 63 номінації [1], що стало можливим, зокрема, завдяки вдалій адаптації тексту літературного твору до вимог кінотексту та кіно взагалі, а також завдяки професійному акторському складу. Однак чи можна стверджувати, що такий успіх обмежено суто вдалим процесом інтерсеміотичного перекладу, внаслідок чого відбулася трансмутація кодів твору літератури у коди твору кіно, без зміни структурних та смислових елементів вихідного твору?

Перш ніж звернутися до деяких прикладів матеріалу, який було



досліджено, варто визначити, якому типу екранізації за класифікацією П. Торопа відповідає фільм «Спокута». Оригінальний твір є метафікційним романом, у якому увага спрямована на процес розгортання композиції художнього твору [6], а читачам періодично ніби нагадують, що перед ними – вигадана або частково вигадана історія, що можна порівняти з театром, який не дає глядачам забути, що перед ним – гра. Найбільш очевидним прикладом метафіктивного твору є роман про романіста, який пише роман. Це є, зокрема, одним із ключових елементів твору «Спокута»: молодша сестра головної героїні, Брайоні, напише врешті роман «Спокута», в якому буде втілено відчайдушну спробу змінити долю своєї сестри та її коханого. А оскільки основні формальні ознаки та рамки тексту збережені і в екранізації, буде доречним класифікувати екранізацію роману «Спокута» як макролістичну екранізацію, яка має домінанту в тексті або його формальних ознаках, натомість автори таких фільмів не прагнуть буквальної відповідності літературному тексту, водночас зберігають рамки тексту та приділяють увагу хронотопу.

Якщо ж досліджувати безпосередньо результат здійснення переходу твору з однієї знакової системи (література) у іншу (кіномистецтво), можна помітити такі основні тенденції:

1) мова кіно дає змогу недвозначно показати деякі емоції та почуття, які було приховано або ж інтерпретація яких під час прочитання літературного твору може суттєво залежати від особистості інтерпретанта;

2) водночас, щодо елементів, які не пов'язані з емоціями та почуттями людей, екранізація може створювати нові смислові коди або ж взагалі нівелювати значення деяких елементів, які з'являються у кадрі, надаючи глядачеві можливість самому робити висновки щодо цінності та важливості тієї чи тієї речі;

3) оскільки вербальні можливості кіномови вужчі за мову літератури, неминуче значне скорочення тексту, яке може призводити до спрощення деяких смислів, які були закладені автором оригінального твору у той чи той елемент побуту; водночас можлива компенсація, яка дозволяє показати значущість тієї чи



тієї речі, однак трохи пізніше або ж в іншому кадрі.

Наведені тенденції можна проілюструвати прикладами зі сцени, яка є однією з ключових у всьому творі, а отже, була збережена і під час кіноадаптації без суттєвих змін чи спотворень. Згаданий епізод показує протистояння двох головних героїв, Сесилії та Робі, їхні дії, які у певний спосіб призведуть до суттєвих зрушень у їхніх стосунках.

Перше, що є неминучим наслідком процесу кіноадаптації – відсутній опис загального настрою, який панує між двома головними персонажами, водночас як у літературній версії цієї історії подані досить докладні описи настроїв головних героїв (із особливою увагою до жіночого персонажа):

*Awkwardly, for she still had her cigarette, she picked up the vase and balanced it on the rim of the basin. It would have made better sense to take the flowers out first, but she was too irritable. Her hands were hot and dry and she had to grip the porcelain all the tighter. Robbie was silent, but she could tell from his expression—a forced, stretched smile that did not part his lips—that he regretted what he had said. That was no comfort either. This was what happened when they talked these days; one or the other was always in the wrong, trying to call back the last remark. There was no ease, no stability in the course of their conversations, no chance to relax. Instead, it was spikes, traps, and awkward turns that caused her to dislike herself almost as much as she disliked him, though she did not doubt that he was mostly to blame. She hadn't changed, but there was no question that he had. He was putting distance between himself and the family that had been completely open to him and given him everything. For this reason alone—expectation of his refusal, and her own displeasure in advance—she had not invited him to dinner that night. If he wanted distance, then let him have it [5, с. 22].*

*Незграбно, бо все ще з цигаркою в руці, вона підняла вазу й поставила, притримуючи, на край кам'яної чаши. Розумніше було б витягти спершу квіти, але вона була надто роздратована. Руки мала гарячі й сухі, тож повинна була ще міцніше тримати порцеляну. Робі мовчав, але з виразу його обличчя — силувана, нещира усмішка, стиснені губи — було ясно, що він уже жалкує, що*



таке сказав. Легше від цього все одно не стало. Саме так тепер найчастіше їй бувало, коли вони розмовляли; хтось завжди почувався винуватим, прагнучи взяти назад останні слова. В їхніх розмовах не було легкості, стабільності, неможливо було розслабитися. Зате були шпильки, пастки, незграбні виверти, які примушували її ненавидіти себе майже так само, як і його, хоча вона не сумнівалася, що вина найчастіше лежить саме на ньому. Вона не змінилася, змінився він — тут навіть нема про що говорити. Він встановлював дистанцію між собою і тією родиною, яка завжди була відкрита для нього й давала йому все. І тільки з цієї причини — передчуваючи його відмову і своє незадоволення — вона не запросила його на обід сьогодні ввечері. Хоче дистанцію — нехай йому буде [13, с. 25].

Як бачимо, автор подає розлогий опис атмосфери емоційної напруги, яка панувала на той момент між героями; у екранізованому творі такий опис компенсовано поглядами, нервовими жестами головної героїні, а також різким тоном голосу у розмові з членами родини, коли вона сказала, що не запрошувала його на вечерю. Відсутність та майже неможливість перекласти такий опис у кадр, звичайно, позбавляє глядача цілісної картини відносин між головними героями, однак мова кіно дозволяє візуалізувати емоції та почуття, що, у свою чергу, уможливорює адекватну інтерпретацію смислів, які були закладені автором першотвору.

Наступний приклад (Таблиця 1) епізоду композиційно є своєрідним розвитком дії і пов'язаний безпосередньо з характерами та почуттями головних героїв. Саме на прикладі цього, насамперед мовного, матеріалу можна побачити, що можливості кіномови є більш обмеженими за можливості мови літератури.

Таблиця 1

	Оригінал (англійською)	Переклад (українською)
Літературний твір	Her idea was to lean over the parapet and hold the flowers in the vase while she lowered it on its	Вона хотіла перехилитися через парапет і, не виймаючи квітів із вази, занурити її боком у воду, але



	Оригінал (англійською)	Переклад (українською)
	<p>side into the water, but it was at this point that Robbie, wanting to make amends, tried to be helpful. "Let me take that," he said, stretching out a hand. "I'll fill it for you, and you take the flowers." "I can manage, thanks." She was already holding the vase over the basin. But he said, "Look, I've got it." And he had, tightly between forefinger and thumb. "Your cigarette will get wet. Take the flowers." This was a command on which he tried to confer urgent masculine authority. The effect on Cecilia was to cause her to tighten her grip. She had no time, and certainly no inclination, to explain that plunging vase and flowers into the water would help with the natural look she wanted in the arrangement. She tightened her hold and twisted her body away from him. He was not so easily shaken off. With a sound like a dry twig snapping, a section of the lip of the vase came away in his hand, and split into two triangular pieces which dropped into the water and tumbled to the bottom in a synchronous, seesawing motion, and lay there, several inches apart, writhing in the broken light.</p>	<p>саме в цей момент Робі, прагнучи загладити свою вину, вирішив допомогти.</p> <p>— Давай мені вазу, — сказав він, простягти руку. — Я наберу води, а ти потримай квіти.</p> <p>— Дякую, я сама, — вона вже тримала вазу над фонтанною чашею. Але він наполягав.</p> <p>— Та подивись, я вже тримаю її. — Він і справді міцно схопив її великим і вказівним пальцями. — Твоя цигарка намокне. Витягни квіти.</p> <p>А це вже була команда, якою він намагався утвердити неодмінну чоловічу владу. Сесилію це лише примусило сильніше схопитися за вазу. У неї не було ні часу, ні, безумовно, бажання пояснювати, що занурення вази у воду разом із квітами допоможе надати букетові того природного вигляду, якого вона прагнула. Вона міцно стиснула вазу й крутнулася всім тілом убік від нього. Проте його не так легко було спекатися. З таким звуком, наче хруснула суха гілка, шматочок шийки відломився від вази й розпався у нього в руці на два трикутнички, які впали у воду й, синхронно погойдуючись, пішли на дно і тепер лежали там у кількох сантиметрах один від одного,</p>



	Оригінал (англійською)	Переклад (українською)
		здрігаючись у переломленому світлі.
Екранізація	-Let me help with that. -No. I'm all right, thanks. -You take the flowers. -I'm all right!	-Дай допоможу. -Я сама. -Тримай квіти. -Я впораюся!

Як бачимо, мова кіно апелює передусім до мови тіла героїв, поглядів, жестів тощо. У цьому випадку персонажі фільму діяли відповідно до своїх літературних прототипів, а неперевершена гра акторів та недвозначність дій не залишила жодних інших сценаріїв інтерпретації, окрім того, який було закладено у першотвір. Однак, коли щодо почуттів та емоцій героїв сумнівів немає, можуть виникати питання щодо різної інтерпретації сенсу певного об'єкта у літературному тексті та у кадрі. Так, антикварна ваза, яку випадково розбили Сесилія та Робі, згідно з першотвором, є надзвичайно коштовною річчю не лише з огляду на її матеріальну цінність, а і як культурна пам'ятка, як згадка, яка вціліла і «пережила» багато всього; батько не хотів, щоб вазу «ховали під склом», хотів, щоб сім'я нею користувалася, своєрідне бажання «надати життя» цій старовинній речі:

*Sometime in her teens a friend of Cecilia's father who worked in the Victoria and Albert Museum had come to examine the vase and declared it sound. It was genuine Meissen porcelain, the work of the great artist Höroldt, who painted it in 1726. It had most certainly once been the property of King August. Even though it was reckoned to be worth more than the other pieces in the Tallis home, which were mostly junk collected by Cecilia's grandfather, Jack Tallis wanted the vase in use, in honor of his brother's memory. It was not to be imprisoned behind a glass case. If it had survived the war, the reasoning went, then it could survive the Tallises. His wife did not disagree [5, с. 19].*

*Колись давно – вона ще була підлітком – батьків приятель, який працював у Музеї Вікторії й Альберта, приїздив оглянути вазу й заявив, що вона*



автентична. Це була справжня майсенська порцеляна роботи видатного художника Герольдта, який розписав її в 1726 році. Ваза майже напевно належала колись королю Августу. І хоча вважалося, що вона значно цінніша, ніж інші речі в домі Толлісів – переважно мотлох, зібраний дідом Сесилії, – проте Джек Толліс хотів, щоб на згадку про його брата вазою користувалися, його дружина не заперечувала. Її не слід ховати під скло. Аргументи зводилися до того, що якщо вона пережила війну, то переживе й Толлісів [13, с. 22]

Отож, ваза має певну цінність, яку не виміряти лише матеріально. У певному сенсі розбиття цієї вази знаменує щось неминуче, трагічне, зокрема, для людей, які її, власне, розбили. У кадрі таке знамення також можна прочитати, однак цінність вази обмежена лише матеріально (без наведення доказів тому) через відсутність інформації про історію цього витвору, натомість як у тексті роману автор вкотре нагадав про значущість вази описом думок Сесилії, які промайнули, коли уламки впали у фонтан:

Таблиця 2

	Оригінал (англійською)	Переклад (українською)
Літературний твір	Cecilia and Robbie froze in the attitude of their struggle. Their eyes met, and what she saw in the bilious mélange of green and orange was not shock, or guilt, but a form of challenge, or even triumph. She had the presence of mind to set the ruined vase back down on the step before letting herself confront the significance of the accident. It was irresistible, she knew, even delicious, for the graver it was, the worse it would be for Robbie. <i>Her dead uncle, her father's dear brother, the wasteful war, the treacherous crossing of</i>	Сесилія і Робі застигли, наче вражені громом. Їхні очі зустрілися, і в тій осоружній мішанині зеленого й жовтого вона побачила не жах, не вину, а свого роду виклик чи навіть торжество. Їй ще вистачило глузду поставити пошкоджену вазу назад на сходинок і лише тоді осмислити всю вагомість того, що сталося. Вона знала, що не здатна опиратися цьому бажанню, навіть насолоджувалася ним, бо чим похмуріше все це виглядало, тим гірше для Робі.  <i>Її мертвий дядечко, улюблений брат її батька, руйніницька війна, небезпечний</i>



	Оригінал (англійською)	Переклад (українською)
	<p><i>the river; the preciousness beyond money, the heroism and goodness, all the years backed up behind the history of the vase reaching back to the genius of Höroldt, and beyond him to the mastery of the arcanists who had reinvented porcelain.</i></p> <p>“You idiot! Look what you’ve done.” He looked into the water, then he looked at back at her, and simply shook his head as he raised a hand to cover his mouth. By this gesture he assumed full responsibility, but at that moment, she hated him for the inadequacy of the response. He glanced toward the basin and sighed. For a moment he thought she was about to step backward onto the vase, and he raised his hand and pointed, though he said nothing. Instead he began to unbutton his shirt. Immediately she knew what he was about. Intolerable. He had come to the house and removed his shoes and socks—well, she would show him then. She kicked off her sandals, unbuttoned her blouse and removed it, unfastened her skirt and stepped out of it and went to the basin wall. He stood with hands on his hips and stared as she climbed into the water in her underwear. Denying his help, any</p>	<p><i>перехід через річку, дорогоцінність, яку не виміряти ніякими грішми, героїзм і великодушність, усі ті роки, які стоять за історією вази, сягаючи таланту Герольдта і ще далі — аж до секретів тих умільців, які вдруге відкрили таємницю порцеляни.</i></p> <p>— Ідіот! Дивися, що ти наробив.</p> <p>Він глянув у воду, потім знову на неї і лиш похитав головою, прикривши долонею рота. Цим жестом він брав на себе всю відповідальність, але в ту мить вона ненавиділа його за неадекватність реакції. Він ще раз подивився на фонтан і зітхнув. Йому раптом здалося, що вона збирається ступити назад, просто на вазу, і він показав на неї рукою, але нічого не сказав. Тоді почав розстібати сорочку. Вона одразу ж здогадалася, що він хоче зробити. Це нестерпно. Він прийшов у дім і зняв черевики й шкарпетки — гаразд, вона йому тепер покаже. Вона скинула босоніжки, розстебнула блузку, зняла її, розстебнула спідницю, вискочила з неї і рушила до фонтану. Він стояв, поклавши руки на пояс, і зачудовано дивився, як вона, в самій лиш нижній білизні, влезла у воду. Відмовитись від його допомоги, від</p>



	Оригінал (англійською)	Переклад (українською)
	possibility of making amends, was his punishment. The unexpectedly freezing water that caused her to gasp was his punishment. She held her breath, and sank, leaving her hair fanned out across the surface. Drowning herself would be his punishment.	будь-якої можливості примирення — ось йому кара. Неочікувано холоднюща вода, від якої в неї перехопило дух — ось йому кара. Затримавши подих, вона пірнула, а її волосся розпливлося віялом по поверхні води. Якщо вона потоне — отоді він буде покараний.
Екранізація	-You idiot! You realise this is probably the most valuable thing we own. -Not any more, it isn't. -Careful!	-Ти – ідіот! Це – найкоштовніша річ у будинку! -Тепер вже ні. -Обережно!

Натомість, репліка Сесилії *You realise this is probably the most valuable thing we own* – *Це – найкоштовніша річ у будинку!* дозволяє припустити, що ваза просто дорого коштує. Тобто усі спогади, почуття, пов'язані з цією вазою, а також її матеріальна цінність вмістилися в одну репліку.

Цей приклад також ілюструє, якою мірою мова кіно відрізняється від мови літературної. Водночас ми маємо можливість побачити, як мова кіно використовує емоційно-експресивні засоби. Так, у тексті роману читаємо: *For a moment he thought she was about to step backward onto the vase, and he raised his hand and pointed, though he said nothing.* – *Йому раптом здалося, що вона збирається ступити назад, просто на вазу, і він показав на неї рукою, але нічого не сказав.* На екрані ж бачимо, що Робі не просто мовчки підняв руку, він голосно закричав «Обережно!», маючи страх, що дівчина наступить на уламок вази; Сесилія виструнчилася і застигла на місці, стоячи кілька секунд, а уламки лежали безпосередньо біля її босих ніг. Така інтерпретація може наштовхнути глядача на думки про зовсім близьку небезпеку, що є доволі вмотивовано з огляду на сюжет твору.

Своєрідний смисловий розвиток можемо спостерігати під час перекладу



такого елементу тексту в екранний кадр: *Their eyes met, and what she saw ... was not shock, or guilt, but a form of challenge, or even triumph.* – Їхні очі зустрілися, і ... вона побачила не жах, не вину, а свого роду виклик чи навіть торжество. На екрані ж емоції Робі можна прочитати не лише у погляді – він посміхнувся, дещо нахабно, ніби цілковито тріумфуючи над Сесилією. Фінал цього епізоду у романі – доволі емоційний, однак ключовим є те, що персонажі уникають дивитися один на одного:

*When she emerged with a piece of pottery in each hand, he knew better than to offer to help her out of the water. The frail white nymph, from whom water cascaded far more successfully than it did from the beefy Triton, carefully placed the pieces by the vase. ... Her movements were savage, and she would not meet his eye. He did not exist, he was banished, and this was also the punishment. He stood there dumbly as she walked away from him, barefoot across the lawn, and he watched her darkened hair swing heavily across her shoulders, drenching her blouse. Then he turned and looked into the water in case there was a piece she had missed. It was difficult to see because the roiling surface had yet to recover its tranquillity, and the turbulence was driven by the lingering spirit of her fury. He put his hand flat upon the surface, as though to quell it. She, meanwhile, had disappeared into the house [5, с. 27].*

Коли вона виринула з черепком у кожній руці, він збагнув, що не слід допомагати їй вибратися з води. Тендітна біла німфа, з якої вода стікала значно ефектніше, ніж із кремезного Тритона, обережно поклала черепки біля вази. ... Рухи в неї були розлючені, вона уникала його погляду. Він не існував, він був ігнорований — і це теж була кара. Він мовчки стояв і дивився, як вона йде геть від нього, босоніж по траві, і бачив, як із її потемнілого, обважнілого волосся, що ритмічно колихалося, тече на блузку вода. Потім він обернувся й заглянув у фонтан — раптом там є ще черепок, якого вона не помітила. Проте важко було щось розгледіти, бо збурена вода ще не заспокоїлася, немов ті хвилики й досі котив незримо присутній демон її розлюченості. Робі поклав долоню на поверхню води, наче хотів утихомирити її. Сесилія тим часом вже зникла в будинку [13, с. 29].



У романі ж момент, коли Сесилія та Робі зустрілися поглядами, це мить, коли вони обоє схопилися за вазу. Натомість в екранізації декілька секунд після того, як Сесилія виринула із води, обоє не відводять очей один від одного, що створює неймовірне емоційне напруження у кадрі та демонструє красу і силу, а водночас – приреченість обох героїв. Зовнішність, емоційність та майстерна гра акторів, зокрема, зумовлює належну реалізацію цього епізоду у кадрі.

Отже, під час здійснення процесу перекладу із мови літератури мовою кіно суттєву роль відіграють майстерність та емоційність акторів, а також вміння режисера та сценариста виокремити ключові елементи літературного твору, які мають бути обов'язково перекладені мовою кіно. Екранізація як вид інтерсеміотичного перекладу є складним явищем, а кінцевий продукт – фільм – є синтезом мови кіно та вербальної мови, що створює нові можливості для інтерпретації смислів, закладених в оригінальний твір. Інтерсеміотичний переклад уособлює сферу нових мовних процесів, оскільки вони мають тенденцію створювати різні інтерпретації знаків. Крім того, це передбачає прагматичний погляд на процеси, що є результатом прямого порівняння зовсім різних семіотичних систем. Оскільки наразі існує невелика кількість теоретичних та практичних робіт, присвячених цьому явищу, подальші дослідження є актуальними та будуть проведені.



## 2.6. ТВОРИ ЧАРЛЬЗА ДІКЕНСА У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПЕРЕКЛАД»<sup>12</sup>

### Вступ.

У процесі навчання майбутніх перекладачів є сенс звертатися до витоків класичної англійської мови та засобів її перекладу. На наш погляд, споконвічною неперевершеною постаттю є Чарльз Дікенс, а його твори є невичерпним джерелом зразків мови, мовлення та перекладацьких знахідок. Тому метою цієї розвідки є формування своєрідного «меню» яскравих прикладів, аналіз яких має і прикладний, і теоретичний характер.

Зарубіжна та вітчизняна дікенсіана представлена значною кількістю монографій та статей, авторами яких є А. Адріан, П. Девіс, Дж. Кінсайд, Ф. Колінз, С. Маннінг, М. Слатер, Б. Харді, Дж. Честертон та багато інших. Книги І. Катарського, Н. Михальської, М. Нерсесової, Т. Сільман, М. Тугушевої, Д. Урнова, Ю. Фрідлендера відзначаються ретельним аналізом мистецького доробку Ч. Дікенса, з'ясуванням становлення художньо-творчого методу та його органічних складників, зосередженням уваги на ідейно-тематичній та естетичній цінності творів, дослідженням жанрової специфіки літературної спадщини письменника. В україномовній дікенсіані окремі грані художньої майстерності Ч. Дікенса досліджували С. Гречанюк, В. Мацапура, І. Матвєєва, Л. Скуратовська, М. Стріха, К. Шахова, З. Лібман та ін.

Про природу дікенсівського стилю тонко й проникливо писав відомий англійський письменник середини ХХ ст. Ч. П. Сноу, зауважуючи, що гумор Дікенса не має нічого собі рівного у творчості інших англійських письменників ХІХ століття. У гуморі Дікенса немає ніякої недовомовленості. Багато в ньому від комізму характерів і ситуацій. У той же час це гумор молодої людини, яка перебуває у щасливій упевненості, що тільки вона знає відповідь на загадку, яку їй задали оточуючі дурні. Його сміх видається добрішим, ніж він сам, тому що саме абсурдність людської поведінки викликає в нього ці напади шалених

---

<sup>12</sup>Authors: Panchenko Olena / Панченко О.І.



веселощів. Часто такий сміх примушує відчувати себе незатишно [1].

Низка дікенсоведів зосереджує увагу на різних аспектах стильової майстерності Дікенса. Питанням, пов'язаним з індивідуальним стилем Чарльза Дікенса, приділяють увагу такі вчені, як Джеймс Томас, Піт Орфорд, Керрі Сікманн Хан, Кен Айрленд, Мікаель Малберг, Ендрю Міллер та ін. Вони досліджують такі аспекти його творчості, як стиль у художній літературі XIX ст. (Дж. Егберт [6,7]), мова в англійському романі (Н. Пейдж [11]), оповідне мистецтво Чарльза Дікенса (Г.П. Саксміт [15]), які необхідно враховувати під час аналізу будь-якого літературного твору. Серед зарубіжних дослідників слід згадати Пабло Руано Сан Сегундо, який пропонує корпусно-стилістичний підхід до вживання Дікенсом дієслів мовлення [12], Адольфо Луїса Сото Васкеса, який обговорює ідіолекти в романі про Мартіна Чезлвіта [13]. Серед іншого, Кіран Макговерн провів суттєве дослідження розширення англійської мови Дікенсом [10]. Г. Стюарт і Д. Тайлер пропонують широкий огляд мови Дікенса в цілому [14, 16]. Велике значення мають статті Чі Луу, який підкреслює, що навіть найнижчий, швидкоплинний другорядний герой роману Дікенса, незалежно від багатства чи освіти, може мати індивідуальну особистість і людяність [9]. Дослідженням дікенсіани займався також Р. Голдінг, який описав ідіолекти у Дікенса [8]. Н. Пейдж проаналізував особливості вживання кокнійського діалекту у творах Дікенса [11]. Д. Тайлер розглядає важливу, але часто недооцінену тему його стилю, причому в кожному есе обговорюється певна риса тих чи тих творів [16]. Хасан Чакір [3] вважає, що персонаж є неодмінним елементом художньої літератури. Певні техніки використовують для створення та розвитку характеру, що репрезентує індивіда. Ці результати доповнюються висновками Де Хаана, який порівняв вигадані діалоги з семи романів Дікенса і виявив, що вони відрізняються за кількома змінними, включаючи довжину речень і тип використаних дієслів. Де Хаан також зауважує: «Художня література займає щось на кшталт середини між більш формальним письмом, з одного боку, та особистою розмовою з іншого» і закликає до майбутніх досліджень, щоб дослідити стилістичні варіації у вигаданому діалозі більш комплексно [5].



**Виклад основного матеріалу.** Англійський романіст Чарлз Дікенс (1812 – 1870) – письменник із світовим іменем, який здобув визнання ще за життя. Його творчість охопила традиційні пласти суспільного, культурного досвіду та відтворила інноваційні тенденції і як така стала здатною визначати характер тогочасної англійської та світової літератури. Відтак постає потреба осмислення його духовних надбань для того, щоб орієнтуватися на творчий досвід вікторіанського прозаїка, слідувати його мистецько-естетичним канонам, засвоювати сучасну техніку письма та цікаві виражально-зображальні прийоми, порушувати суголосні проблеми.

Перші українські переклади творів Дікенса з'явилися у 80-х рр. XIX ст. У Львові 1880 р. було опубліковано «Різдвяну колядку» (пер. з нім. Є. Олесницького) під заголовком «Святий вечір». У «Бібліотеці найзнаменитіших повістей» вийшли «Новорічні дзвони» (1882, пер. І. Белея), «Два міста» (1884), «Олівер Твіст» (1891). Пізніше твори Дікенса перекладали Н. Суровцева, С. Куликівна, В. Черняхівська, М. Іванов, М. Сагарда, К. Шмиговський, Ю. Корецький, Ю. Лісняк, Р. Доценко, О. Мокровольський, О. Терех та ін. Так, найперший переклад українською мовою роману «Записки Піквікського клубу» був здійснений Миколою Івановим, надрукований у Харкові 1929 р. У той же час перекладаються вперше й інші популярні дікенсові романи «Великі сподівання», «Олівер Твіст», цикл різдвяних оповідань тощо. Деякі твори існують у шести перекладах («Різдвяна пісня в прозі»), трьох («Пригоди Олівера Твіста»), двох («Тяжкі часи»).

Провідною рисою стилю Дікенса є іронія – художній троп, який виражає глузливо-критичне ставлення митця до предмета зображення, насмішка, замаскована зовнішньою благопристойною формою. В іронії мало оказіоналізмів тощо, тому часто ми спостерігаємо досить вдалий адекватний переклад, що можна проілюструвати наступними прикладами.

*I was going to suggest, with a modest sense of my youth and the familiarity I had been already guilty of, that I had better give him the full benefit of that name, when my aunt went on to say. Я збирався вже обіцяти, зважаючи на свою юність і*



відчуваючи провину через попередню фамільярність, що зватиму віднині містера Діка цим повним справжнім ім'ям, проте бабуся попередила мене.

*The phaeton was a very handsome affair; the horses arched their necks and lifted up their legs as if they knew they belonged to Doctors' Commons. There was a good deal of competition in the Commons on all points of display, and it turned out some very choice equipages then; though I always have considered, and always shall consider, that in my time the great article of competition there was starch: which I think was worn among the proctors to as great an extent as it is in the nature of man to bear.* Фаетон цей був пречудовий; коні вигинали шиї та підіймали ноги, немов знали, що вони належать одному з членів Докторської палати. Члени палати змагалися між собою на пишність і особливу увагу звертали на екіпажі, хоч я завжди вважав і вважатиму, що за моїх часів основною статтею змагання була крохмальна білизна: навряд чи ще в будь-якому місці витрачали стільки крохмалю, як серед прокторів.

Заслугує на міркування читачів і перекладачів чудовий уривок з роману «Життя та пригоди Ніколаса Нікльбі». В оригіналі цей уривок має такий вигляд. *What's the water in French, sir?' L'EAU,' replied Nicholas. 'Ah!' said Mr Lillyvick, shaking his head mournfully, 'I thought as much. Lo, eh? I don't think anything of that language--nothing at all*». На наш погляд, перекладачі не звернули увагу на гру слів, яка так і кидається в очі. Для правильного розуміння треба мати на увазі, що містер Лілівік – це порівняно забезпечена людина, справа якої – збирати плату за користування водогоном. Навряд чи у разі чесного виконання своїх обов'язків він спромігся б досягти таких життєвих успіхів. Тож логічно вважати, що слово *закон* його трохи лякає. А тут несподівано французьке слова *вода* збігається, по-перше, зі словом *закон*, а по-друге, звучить як «низький, низько». Звісно, містер Лілівік поганої думки про таку мову. Тому вважаємо, що перекладачеві слід було б надати у виносці відповідне пояснення. Перекладачем застосовано прийом додавання, але, на наш погляд, цей варіант не є цілком вдалим, тому що для містера Лілівіка, який розмірковує про якості французької мови, типовим є певна невизначеність оцінок, він уникає прямого вислову своєї думки: *Как по-*



французски вода, сэр?– *L'eau*, – ответил Николас.– Вот как! – сказал мистер Лиливик, горестно покачивая головой. – Я так и думал. Ло? Я невысокого мнения об этом языке, совсем невысокого.

Є, проте, низка прикладів, де перекладачеві вдалася компенсація, гідна оригінала. Цікавим варіантом застосування перекладацької компенсації є переклади відомої промови місіс Дженерал у романі «Крихітка Дорріт» щодо надання красивої форми губам. В оригіналі вона каже: «*Papa, potatoes, poultry, prunes and prism are all very good words for the lips*». В одному з перекладів внутрішньолінгвістичне значення цих слів, які починаються з губно-губного звуку П, передається у такий спосіб: Слово «папа» *придает изящную форму губам. Папа, пчела, пломба, плющ и пудинг – очень хорошие слова для губ; в особенности плющ и пудинг. Слово папа придает изящную форму губам. Папа, помидор, птица, персики и призмы – прекрасные слова для губ, особенно персики и призмы.* Є інший варіант перекладу: Слово «папа» *придает изящную форму губам. Папа, пчела, пломба, плющ и пудинг – очень хорошие слова для губ; в особенности плющ и пудинг. Чтобы наружность соответствовала требованиям хорошего тона, весьма полезно, находясь в обществе, время от времени – например, входя в гостиную, – произносить про себя: папа, пчела, пломба, плющ и пудинг, плющ и пудинг.* Другий варіант нам здається більш вдалим, оскільки звук У акцентує округлу форму губ, але чомусь більш поширеним у переносному сенсі став варіант *персики и призмы*.

Ще одна вдала компенсація виникла під час перекладу роману «Мартін Чезлвіт». Текст оригіналу має такий вигляд: *The education of Mr. Jonas had been conducted on the strictest principles of the main chance. The very first word he learned to spell was gain, and the second (when he got into two syllables), money.* Перекладач знаходить вдалий варіант цього фрагменту: *Виховання пана Джонаса було саме суворе та із народження мало на увазі передусім користь. Перше слово, яке він навчився складати, було "гроші", а друге (коли він дійшов до трискладових слів) – "нажива".* Кількість складів в оригіналі та перекладі не збігається, але перекладач робить вибір на користь внутрішньолінгвістичного значення і



яскраво характеризує від дитинства жадібного Джонаса.

На наш погляд, однією з найяскравіших рис стилю Дікенса разом з гумором та іронією є індивідуалізація мовлення персонажа. Ми впевнені, що, по-перше, індивідуальний характер мовлення є одним із доказів геніальності Дікенса, і кожному, хто пише, важливо проаналізувати деякі прийоми генія, що це робить; по-друге, аналіз цих «промов» може допомогти зрозуміти особливості різних стилів і жанрів окремо та у взаємодії; по-третє, усе, що стосується Чарльза Діккенса, досі популярне серед читачів, тому ці приклади можуть бути корисними для викладання та вивчення англійської мови.

Ми вважаємо, що у створенні індивідуальності мовлення персонажів задіяні практично всі можливі мовні рівні. Коротко підсумовуючи ці засоби, ми говоримо про таке.

1. Рівень фонемі або графемі: а) фонетичні помилки носіїв мови; б) фонетичні помилки мовлення немовлят або псевдонемовлят; в) фонетичні помилки іноземців; г) орфографічні помилки; д) вимова, яка відображає певні граматичні помилки.

2. Рівень слова: а) слова високого стилістичного регістру; б) слова низького стилістичного регістру; в) діалектні слова, зокрема кокні та йоркширського; г) окремі «улюблені» слова того чи того персонажу; д) вставні слова як маркер характеру.

3. Синтаксичний рівень: а) скорочені речення з еліпсом; б) подовжені перебільшені речення; в) особлива синтаксична конструкція, зокрема «веллеризм».

4. Стилiстичний рівень: а) широке використання цитат; б) повтори.

Ці риси окремо чи в поєднанні створюють палітру ідіолекту героїв. Фонемно-графемний рівень задіяний у характеристиці багатьох героїв Діккенса. Так, мовлення Сема Веллера та його батька в *Pickwick Papers* характеризується низкою типових фонетичних помилок, які дозволяють читачеві впізнати героя з перших слів, наприклад *Reg'lar game, sir,' replied Mr. Weller; 'our people's a-collecting down at the Town Arms, and they're a-hollering themselves hoarse*



already. 'Ah,' said Mr. Pickwick, 'do they seem devoted to their party, Sam?' 'Never see such dewotion in my life, Sir.' 'Energetic, eh?' said Mr. Pickwick. 'Uncommon,' replied Sam; 'I never see men eat and drink so much afore. I wonder they ain't afeer'd o' bustin'.' 'That's the mistaken kindness of the gentry here,' said Mr. Pickwick. 'Wery likely,' replied Sam briefly. У мовленні персонажу звук V замінюється звуком W і навпаки, звук W вимовляється як V. Звук h часто вилучається.

Граф-іноземець, гість у місис Лео Хантерс, не розуміє слів, чуючи їх, і тому вигадує зміст розмови. "no, count," said the lady, "Pick-wick." "Ah, ah, I see," replied the count. "Peek—christian name; Weeks—surname; good, ver good. Peek Weeks. How you do, Weeks?" "Quite well, I thank you," replied Mr. Pickwick, with all his usual affability. "Have you been long in England?" І він продовжує: "The word politics, sir," said Mr. Pickwick, "comprises in itself, a difficult study of no inconsiderable magnitude." "Ah!" said the count, drawing out the tablets again, "ver good—fine words to begin a chapter. Chapter forty-seven. Poltics. The word poltic surprises by himself—" And down went Mr. Pickwick's remark, in Count Smorltork's tablets, with such variations and additions as the count's exuberant fancy suggested, or his imperfect knowledge of the language occasioned.

Інший приклад зіткнення правильної англійської вимови та вимови іноземця можна побачити в книзі «Наш спільний друг», де пан Подснап, уособлення британської самопереваги, розмовляє з іноземцем. Тут ми спостерігаємо своєрідну суміш іноземної мови та мови дитини, як у наступному діалозі:

"How Do You Like London?" Mr Podsnap now inquired from his station of host, as if he were administering something in the nature of a powder or potion to the deaf child; "London, Londres, London?" The foreign gentleman admired it. "You find it Very Large?" said Mr Podsnap, spaciouly. The foreign gentleman found it very large. "And Very Rich?" The foreign gentleman found it, without doubt, enormement riche. "Enormously Rich, We say," returned Mr Podsnap, in a condescending manner. "Our English adverbs do Not terminate in Mong, and We Pronounce the "ch" as if there were a "t" before it. We say Ritch." "Reetch," remarked the foreign gentleman.



Таке зверхнє ставлення британців до іноземців можна також проілюструвати мовою досить другорядного персонажа з «Крихітки Дорріт», місіс Плорніш, бідної жінки, доброї, але яка перетворює свою власну мову, пристосовуючи її до розумових здібностей іноземця.: *treating him like a baby, and laughing immoderately at his lively gestures and his childish English—more, because he didn't mind it, and laughed too. Mrs Plornish was particularly ingenious in this art; and attained so much celebrity for saying “Me ope you leg well soon,” that it was considered in the Yard but a very short remove indeed from speaking Italian.* Тут ми спостерігаємо не лише фонетичні особливості (звук Н вилучено), але й неправильне вживання займенників (Me замість I та YOU замість YOUR) та пропуск дієслова-зв'язки WILL BE.

Місіс Венерінг з *Our mutual friend* псує вимову, прикидаючись немовлям, щоб справити чарівне враження на слухачів: *And then Mrs Veneering — for the Lady Tippins's winning wiles are contagiou s— folds her hands in the manner of a supplicating child, turns to her left neighbour, and says, “Tease! Pay! Man from Tumwhere!” At which the four Buffers, explain, “You can't resist!”* Схожість із дитячим мовленням досягається заміною Please на Tease, пропуском R у pray, десть на tumwhere, які зазвичай неправильно вимовляються немовлятами.

Але, звичайно, основний набір засобів для створення індивідуального характеру пов'язаний зі словниковим запасом. Незважаючи на те, що читач часто не в змозі зберегти в пам'яті фізичну властивість персонажа, він може легко точно запам'ятати звичайні фіксовані фрази, каже Хасан Чакір [3]. Легко впізнавана лексика дає змогу впізнати персонажа вже після кількох його слів. Серед цих словникових одиниць ми виділяємо слова високого стилістичного регістру; слова низького стилістичного регістру; діалектні слова, зокрема кокні та йоркширські; окремі «улюблені» слова того чи того персонажу. Такі персонажі, як містер Сапсі в «Таємниці Едвіна Друда», дуже пишаються своїм стилем. Цей стиль можна проілюструвати такими прикладами. *“If I have not gone to foreign countries, young man, foreign countries have come to me. They have come to me in the way of business, and I have improved upon my opportunities. Put it that I*



*take an inventory, or make a catalogue. I see a French clock. I never saw him before, in my life, but I instantly lay my finger on him and say 'Paris!' I see some cups and saucers of Chinese make, equally strangers to me personally: I put my finger on them, then and there, and I say 'Pekin, Nankin, and Canton.' It is the same with Japan, with Egypt, and with bamboo and sandalwood from the East Indies; I put my finger on them all. I have put my finger on the North Pole before now, and said 'Spear of Esquimaux make, for half a pint of pale sherry!'"*

Як протилежний реєстр мови, досить низький, можна представити іншого персонажа згаданого роману, безпритульного хлопчика на прізвисько Депутат, грубого невігласа, який розмовляє так: *He gives me a 'apenny to pelt him home if I catches him out too late," says the boy. And then chants, like a little savage, half stumbling and half dancing among the rags and laces of his dilapidated boots:—*

*"Widdy widdy wen! / I—ket—ches—Im—out—ar—ter—ten, / Widdy widdy wy! / Then—E—don't—go—then—I—shy—/ Widdy Widdy Wake-cock warning!"*

Деяким найяскравішим героям Дікенса властива діалектна мова. Серед них слід згадати Джона Брауді з його йоркширськими словами, двох кокні Сема Веллера та його батька та містера Пегготті з Ярмута. Дікенса вважають великим майстром діалектів, він «вільно використовував діалект, щоб розрізнити один персонаж від іншого, але діалекти, які він використовує, є класовими, а не регіональними», як зазначає Брук [2]. *"What!" cried John Browdie, with such an ecstatic shout, that the horse quite shied at it. "Beatten the schoolmeaster! Ho! ho! ho! Beatten the schoolmeaster! who ever heard o' the loike o' that noo! Giv' us thee hond agean, yoongster. Beatten the schoolmeaster! Dang it, I loov' thee for't."* (

На нашу думку, найпривабливішим способом розрізнення мовлення персонажів є вживання його «улюблених» слів, крилатих фраз тощо. Їх можна класифікувати так: - грубі слова, типові для пана Манталіні (*Life and Adventures of Nicholas Nickleby*), наприклад: *"What a demd rum fellow you are, Nickleby," said the gentleman, "the demdest, longest-headed, queerest-tempered old coiner of gold and silver ever was — demmit"* або в іншому місці: *"What a demnition long time you have kept me ringing at this confounded old cracked tea-kettle of a bell, every tinkle of*



which is enough to throw a strong man into blue convulsions, upon my life and soul, oh demmit,” — said Mr. Mantalini to Newman Noggs”; - усталені словосполучення, які можуть характеризувати людину, наприклад, будь-яку дівчину чи жінку Едмунда Спарклер (Little Dorrit): *The fault is not this chap's at all, but my mother's. Being a remarkably fine woman with no bigodd nonsense about her — well educated, too — she was too many for this chap. Regularly pocketed him.*” Точно такі ж слова він говорить про дівчину *“I couldn't,” said Mr Sparkler, after feeling his pulse as before, “couldn't undertake to say what led to it — ‘cause memory desperate loose. But being in company with the brother of a doosed fine gal — well educated too—with no biggodd nonsense about her — at the period alluded to—”*.

Цей персонаж дуже дурний, але добрий і відданий. У цій же книзі представлений інший герой, протилежний як за характером, так і за мовою, злий містер Флінтвінч, улюблена фраза якого — погроза: *‘What? You want another dose!’ said Mr Flintwinch. ‘You shall have it, my woman, you shall have a good one! Oh! You shall have a sneezer, you shall have a teaser!’* Роман «Крихітка Дорріт» надзвичайно багатий на таких персонажів із улюбленими фразами. Ще один негативний персонаж протягом роману змінює імена, але його легко впізнати по розповіді про риси характеру. На початку роману він називає себе Ріго: *“Now came the difficulties of our position. I am proud. I say nothing in defence of pride, but I am proud. It is also my character to govern. I can't submit; I must govern”*. Пізніше, прийнявши ім'я Бландуа, він каже: *“It's a part of my character. I am sensitive, ardent, conscientious, and imaginative. A sensitive, ardent, conscientious, and imaginative man, Mr Flintwinch, must be that, or nothing!”*.

Цікавим незвичайним, чарівним персонажем роману Барнабі Радж є ворон. Ворон розмовляє як справжня людина, і він також має деякі улюблені фрази, які відрізняють його від будь-якого іншого розмовного учасника роману. *“—tle on,” cried Grip, suddenly struck with an idea and very much excited. “—tle on. Hurrah! Polly put the ket-tle on, we'll all have tea; Polly put the ket-tle on, we'll all have tea. Hurrah, hurrah, hurrah! I'm a devil, I'm a devil, I'm a ket-tle on, Keep up your spirits, Never say die, Bow, wow, wow, I'm a devil, I'm a ket-tle, I'm a—Polly put the ket-tle*



on, we'll all have tea". Ці слова в різних поєднаннях трапляються у всьому романі, створюючи почуття прихильності до Гріпа та важку стурбованість його господарем.

У Дженні Рен із «Нашого спільного друга» є дві улюблені теми, які супроводжуються її словами: її погане здоров'я та її майбутній шлюб. Вона каже: *"I can't get up," said the child, "because my back's bad, and my legs are queer. But I'm the person of the house". 'I always did like grown-ups,' she went on, 'and always kept company with them. So sensible. Sit so quiet. Don't go prancing and capering about! And I mean always to keep among none but grown-ups till I marry. I suppose I must make up my mind to marry, one of these days.'*

Повість «Битва за життя» не така багата на індивідуально розмовних персонажів, серед яких варто згадати служницю Клеменсі. Ця комічна, але позитивна героїня постійно читає написи на своїх улюблених предметах: наперстку та тертці для горіхів.. *"It says," replied Clemency, reading slowly round as if it were a tower, "For-get and For-give."* *"The grater says," returned Clemency, "Do as you—wold—be—done by."* І поведінка персонажа відповідає її улюбленим словам.

Капітана Катля з «Домбі та сина» можна легко впізнати за трьома мовними ознаками: вимовляти ім'я Уолтер як Вал'р, просити позначити місце в Біблії та вживати, наприклад, словниковий запас моряків.: *"Wal'r, my boy," replied the Captain, "in the Proverbs of Solomon you will find the following words, "May we never want a friend in need, nor a bottle to give him!" When found, make a note of."*

Яскравою характеристикою може стати навіть така маленька мовна одиниця, як вставне слово або вигук. Читаючи «Крихітку Дорріт», ми можемо розпізнати, хто говорить, просто побачивши коротке *НА* або *НЕМ*, які неминуче пов'язані з містером Доррітом у його житті – у бідності та в добробуті. Це можна проілюструвати такими прикладами: *"Something, I—hem!—I don't know what, has gone wrong with Chivery. He is not—ha!—not nearly so obliging and attentive as usual to-night. It—hem!—it's a little thing, but it puts me out, my love."* *"I refer, Mrs General, to that—ha—strong spirit of opposition, or—hum—I might say—ha—jealousy in*



*Fanny, which has occasionally risen against the—ha—sense I entertain of—hum—the claims of—ha—the lady with whom I have now the honour of communing.’*

Що стосується синтаксису, ми звертаємо увагу на використання певних типів речень. Англійська мова характеризується повними реченнями, охоплюючи підмет, присудок зі словами-посиланнями тощо. Отже, такий фон робить незвичайну структуру речення досить помітною та індивідуальною. Найяскравішим прикладом є мова містера Джингля з *Pickwick Papers*: “*regular mangle — Baker’s patent — not a crease in my coat, after all this squeezing — might have “got up my linen” as I came along — ha! ha! not a bad idea, that — queer thing to have it mangled when it’s upon one, though — trying process — very.*”’.

Деякі персонажі віддають перевагу занадто довгим складним реченням. Так, Пексніфф із *Martin Chuzzlewit* має звичку будувати такі речення та повторювати їх структуру. “*Ye-es, a youth,*” said Mr Pecksniff. “*He will avail himself of the eligible opportunity which now offers, for uniting the advantages of the best practical architectural education with the comforts of a home, and the constant association with some who (however humble their sphere, and limited their capacity) are not unmindful of their moral responsibilities.*”

Повтори виявляються потужним засобом створення яскравого характеру і мають застерегти досвідченого читача, щоб він не вірив людині, яка це робить. “*No, John,*” said Mr Pecksniff, with a calmness quite ethereal; “*no, I will not shake hands, John. I have forgiven you. I had already forgiven you, even before you ceased to reproach and taunt me. I have embraced you in the spirit, John, which is better than shaking hands.*” Містер Кесбі, господар Подвір’я кровавих сердець, говорить речення без будь-якого сенсу, але повторення їх справляє інше враження. *What with his blooming face, and that head, and his blue eyes, he seemed to be delivering sentiments of rare wisdom and virtue. I Nobody could have said where the wisdom was, or where the virtue was, or where the benignity was; but they all seemed to be somewhere about him. “Those times, however,” pursued Mr Casby, “are past and gone, past and gone. I do myself the pleasure of making a visit to your respected mother occasionally, and of admiring the fortitude and strength of mind with which she bears*



*her trials, bears her trials.” When he made one of these little repetitions, sitting with his hands crossed before him, he did it with his head on one side, and a gentle smile, as if he had something in his thoughts too sweetly profound to be put into words.*

Особлива лексико-синтаксична структура, яка була відома ще з 16-го ст., стала популярною як велеризм після роману Діккенса про піквікський клуб. Свою назву цей міні-жанр отримав на честь людини, яка його часто використовує – Сема Велера. Велеризм – це вислів, який охоплює як необхідні компоненти: а) стійкий вислів із зазвичай високим, книжковим колоритом; б) автор зауваження, особистість якого протистоїть попередньому повідомленню; в) ситуація; зв'язки цих трьох компонентів мають специфічний характер розбіжності між змістом виразу та застосуванням в контексті. Деякі найкращі приклади велеризмів можна представити так: *'If you walley my precious life don't upset me, as the gen'l'm'n said to the driver when they was a-carryin' him to Tyburn', 'Now, gen'l'm'n, "fall on," as the English said to the French when they fixed bagginets', 'That's what I call a self-evident proposition, as the dog's-meat man said, when the housemaid told him he warn't a gentleman', 'How are you, ma'am?' said Mr Weller. 'Wery glad to see you, indeed, and hope our acquaintance may be a long 'un, as the gen'l'm'n said to the fi' pun' note', 'All good feelin', sir--the wery best intentions, as the gen'l'm'n said ven he run from his wife 'cos she seemed unhappy with him'.*

- Особливою рисою «ідіостилю» деяких персонажів слід вважати широке використання цитат. Добрий і товариський Свівелер з *The Old Curiosity Shop* є шанувальником поезії і постійно цитує вірші. *Mr Swiveller, after favouring us with several melodious assurances that his heart was in the Highlands, and that he wanted but his Arab steed as a preliminary to the achievement of great feats of valour and loyalty, removed his eyes from the ceiling and subsided into prose again. And again Mr Swiveller says “And she shall walk in silk attire, and siller have to spare, or may I never rise from this bed again”.*

Цитати з власним доповненням – ще один цікавий засіб характеристики особи за її мовленням. Сайлас Вегг із «Нашого спільного друга» заробляє гроші,



ошукуючи містера Боффіна, і один із способів обману — це прикидатися освіченою людиною. Отже, як і Свівеллер, він декламує поезії з власними коментарями, які виглядають так: *Helm a-weather, now lay her close, / Yard arm and yard arm she lies; / Again, cried I, Mr Venus, give her t'other dose, / Man shrouds and grapple, sir, or she flies!*

### **Висновки.**

Ці та інші приклади є доказом того, що мовна палітра класичної англійської мови дала змогу Чарльзу Дікенсу зробити десятки своїх другорядних персонажів такими ж яскравими та запам'ятовуваними, як головні, а часом і яскравішими. Шедеври Дікенса досліджувалися багатьма вченими протягом десятиліть і століть і досі перебувають у центрі уваги сучасних лінгвістів. Дікенс незрівнянний у мовній індивідуалізації, у створенні ідіолекту особистості, яскравих стильових засобів.



## *Conclusions / Висновки*

Результати науково-дослідної роботи колективу викладачів кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців свідчать про те, що для успішного здійснення мовної освіти майбутніх фахівців у галузі перекладу велике значення має усвідомлення та релевантне використання реальних особливостей сучасних мовних та літературних творів.

Для успішної організації комунікативного процесу за допомогою як рідної, так і іноземної мови потрібно звернути увагу тих, хто навчається, на наявні вербально-етичні, прагматичні та культурні його аспекти. Успішному процесу комунікації можуть або сприяти, або спотворювати його такі окремі лінгвістичні феномени, як явище синонімії або омонімії тощо.

Останні зміни, новітні лінгвістичні феномени перш за все відбиваються у мережах Інтернет, тому звернення до Інтернет-технологій набуває усе більшого значення в процесі формування іншомовної компетенції.

Серед конкретних аспектів навчання мові незаслужено забутими виявилися фонетичні навички. Їх важливість та різноманітні сучасні засоби розроблення докладно розглянуто в монографії. Граматичний аспект навчання також може вважатися дещо затьмареним прихильністю до комунікативного підходу, але він теж посів гідне місце у наукових розвідках авторів монографії. Це ж положення може стосуватися і словотвору, проблеми якого проаналізовано на конкретному мовному прикладі.

Разом з дослідженням окремих мовних аспектів, у видання представлено також комплексний аналіз перекладу художніх творів на матеріалі художнього фільму та класичних англійських романів.

Отже, у монографії знайшли своє відображення як класичні, так і новітні підходи до різноманітних аспектів проблем сучасної мовної освіти.



## *Summary / Анотація*

*The paper presents the results of the research work of the Department of Translation and Linguistic Training of Foreigners of Oles Honchar Dnipro National University. The first chapter of the collective monograph deals with the socio-cultural aspect of the department scientific topic. In particular, the attention is paid to Ukrainian verbal and ethical means of communication, which is a relevant problem for foreign students; the focus of the study is on cultural and pragmatic aspects in linguistic facts study; the impact of homonymy on the communicative process and the impact of Internet technologies on the foreign language competence of higher education students are considered. In the second chapter, the attention is focused on the philological paradigm of language education. The researchers emphasize the importance of such linguistic aspects as phonetics and grammar and suggest modern methods of teaching them. Such a topical issue of English word formation as the modeling of words with the suffix -ment is considered. Classical and modern aspects of translation theory are regarded on the basis of translations of works by Charles Dickens and screen adaptation of a literary work as a special type of intersemiotic translation.*

*The scientific research can be interesting for specialists in the field of philology, translators and all readers who understand the beauty of philology.*

**Keywords:** *language education, sociocultural aspect, philological aspect, linguistic aspect, literary aspect, translation*

*В роботі представлено результати науково-дослідної роботи кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара. Перший розділ колективної монографії присвячено соціокультурному аспекту наукової теми кафедри. Зокрема приділено увагу українським вербально-етичним засобів спілкування, що є актуальною проблемою для іноземних студентів; фокус дослідження спрямовано на культурний і прагматичний аспекти у вивченні мовних фактів; розглянуто вплив омонімії на комунікативний процес та вплив Інтернет-технологій на іншомовну компетенцію здобувачів вищої освіти. У другому розділі увагу сконцентровано на філологічній парадигмі мовної освіти. Дослідники підкреслюють значущість таких лінгвістичних аспектів, як фонетика та граматики, та пропонують сучасні методики навчання їм. Розглянуто таке актуальне питання англійського словотвору, як моделювання віддієслівних рядів слів із суфіксом -ment. Класичний та сучасний аспекти теорії перекладу розглянуто на матеріалі перекладів творів Чарльза Дікенса та екранізації літературного твору як особливого виду інтерсеміотичного перекладу.*

*Наукова розвідка може бути цікавою фахівцям у галузі філології, перекладачам та усім читачам, хто розуміється на красі філології.*

**Ключові слова:** *мовна освіта, соціокультурний аспект, філологічний аспект, лінгвістичний аспект, літературознавчий аспект, переклад.*



## *References / Література*

### **Chapter 1.1.**

1. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити/ за заг. ред. Олександри Сербенської: навч. посібн. Львів: Апріорі, 2019. 304 с.
2. Білоус М.П. Мовленнєвий етикет українського народу. *Мова і духовність нації*: тези доп. регіон. наук. конф. Львів, 1989. С. 99.
3. Богдан С.К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. Київ: Рідна мова, 1998. 432 с.
4. Вальченко І.В. Ласкаво просимо! : навч. посібник української мови для іноземних студентів : у 2-х ч. Харків: ХНАМГ, 2011. Частина 1. 386 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 351 с.
6. Волкотруб Г. Мовний етикет як складова формування комунікативної компетентності студентів-іноземців. Світові виміри освітніх тенденцій: науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних громадян: XII міжнар. наук.-практ. конф. 18 квітня 2019 р.: тези доп. Київ: Вид-во НАУ, 2019. С. 66-69.
7. Гриценко О. Формування комунікативної компетентності засобами українського мовного етикету у студентів-іноземців англomовної форми навчання. Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2017. Випуск 13. С. 50–56.
8. Дерба С.М., Любчевська-Сокур В.О. Мовленнєвий етикет у професійному розвитку іноземних студентів (реактивної культурної групи). Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». Острог : Вид-во НаУОА, 2022. Вип. 13 (81). С. 274–278.
9. Загнітко А.П., Данилюк І.Г. Українське ділове мовлення: професійне і непрофесійне спілкування. Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО». 2004. 480с.
10. Лисенко Н.О., Кривко Р.М., Світлична Є.І., Цапко Т.П. Українська мова для іноземних студентів. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 240 с.
11. Муляр І. В. Усномовні завдання на практичних заняттях з української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення. Міжнародний науково-методичний семінар «Новітні педагогічні технології у викладанні мов іноземним



студентам»: матеріали семінару, м. Харків, 25 лютого 2021 року. Харків: ХНАДУ, 2021. С. 112-114.

12. Муляр І.В. Формування навичок мовного етикету під час навчання української мови як іноземної. Міжнародний науково-методичний семінар «Новітні педагогічні технології у викладанні мов іноземним студентам»: матеріали семінару, Харків, 24.02. 2022 р. Харків: ХНАДУ, 2022. С. 95-97.

13. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування: Навч. посіб. Київ: Знання, 2006. 291 с.

14. Стельмахович М. Український мовленнєвий етикет //Урок української. 2001. №3. С.14 -15.

15. Сучасна українська літературна мова / Шевчук О.С., Познанська В.Д., Омельченко З.Л. та ін. Донецьк: ДонНУ, 2007. 142 с.

16. Українська мова для іноземців. Рівень А 1: навчальний посібник / Голованенко Є. О., Дегтярьова Т.О., Дядченко Г.В., та ін.; за заг. ред. Т. О. Дегтярьової. Суми: Університетська книга, 2021. 279 с.

## **Chapter 1.2.**

1. Академічний тлумачний словник (1970 – 1980) Словник української мови: в 11 томах. Том 4, 1973. С. 118. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://sum.in.ua/s/kateghorija#:~:text=>

2. Андреева В. Энциклопедия. Символы, знаки, эмблемы : энциклопедия символов, знаков, эмблем. В. Андреева, В. Куклев, А. Ровнер. М. : АСТ, 2006. 624 с.

3. Біскуб І.П. Лінгвістична категоризація: від Аристотеля до imal (isolating-monocategorical-associational language..). ІП Біскуб. *Studia Philologica*, 2014. Електронний ресурс. Режим доступу : <https://scholar.google.com.ua/scholar?oi=bibs&hl=ru&cluster=15890175227170076678>

4. Великий тлумачний словник (ВТС) сучасної української мови. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://1531.slovaronline.com/64728->



КАТЕГОРІЯ.

5. Галимова Е. Образ света в русской поэтической картине мира. Электронный ресурс. Режим доступа : <http://www.hqlib.ru/st.php?n=4>.

6. Горпинич В.О. Морфологія української мови. Підручник. Київ : Видавничий центр "Академія". 2004.

7. Григорьева Т. В. Семантическая интерпретация концептов «Свет» и «Тьма» в русском языке : дис. ... канд. фил. наук : 10.02.01. Уфа, 2004. 253 с.

8. Гусейнова Г. М. Концепты «свет» и «цвет» в художественной картине мира Ю. П. Казакова : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.01. Махачкала, 2009. 160 с.

9. Добош О., Сабан О. Архетипні символи «СВІТЛО» та «ТЕМРЯВА» саги про «Брекзит». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : Серія «Філологія»*, 2021. 11(79). С. 120–123.

10. Електронний підручник з сучасної української мови. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://www.linguist.univ.kiev.ua/WINS/pidruchn/imen/alf.htm#:~:text=tantum>.

11. Загнітко Анатолій Панасович Теоретична граматика сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://litmisto.org.ua/?p=543>.

12. Когнітивні аспекти лінгвістики : курс лекцій [для студентів ОКР «Магістр», ОКР «Спеціаліст» спеціальності «Мова та література (новогрецька)»]. Укладач Кобиленко Н.К., ст.викл. кафедри грецької філології. Маріуполь : МДУ. 2013. 57 с. Електронний ресурс. Режим доступу : [https://repository.mdu.in.ua/jspui/bitstream/123456789/2089/1/kl\\_kognityvni\\_aspekty.pdf](https://repository.mdu.in.ua/jspui/bitstream/123456789/2089/1/kl_kognityvni_aspekty.pdf).

13. Колшанский Г В. Контекстная семантика. М. : Издательство ЛКИ, 2007. 152 с. (Лингвистическое наследие XX века).

14. Мишенькина Е. В. Национально-специфическая характеристика концепта «свет-цвет» в русской и английской лингвокультурной картине мира : автореферат дисс. ... кандидата филологических наук : спец. 10.02.19 «Русский



язык». Ярославль, 2006. 22 с.

15. Полежаева Ж. Ю. Идея света в русской языковой картине мира (на материале глагольной лексики) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук : спец. 10.02.01 «Русский язык». Кемерово, 2008. 20 с.

16. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. М. : Академический Проект, 2004. 992 с.

17. Словник іншомовних слів І. Мельничука. Електронний ресурс. Режим доступу : <https://126.slovaronline.com/7452-КАТЕГОРІЯ>.

18. Універсальний словник-енциклопедія. Електронний ресурс. Режим доступу : <https://1684.slovaronline.com/14470-категорія>.

### **Chapter 1.3.**

1. Вотинцева М. Л., Шкурко О. В. Влияние семантической и синтаксической омонимии на процесс восприятия речи. Factors of cross- and intercultural communication in the higher educational process of Ukraine: collective monograph /edited by authors/. Riga, Latvia : “Baltija Publishing“, 2021. С. 43-60.

2. Гвоздев А. Н. Об одной проблеме стилистики. Очерки по стилистике русского языка. М. : КомКнига, 2009. 408 с.

3. Загнітко А. Сучасний лінгвістичний словник. Вінниця : ТВОРИ, 2020. 920 с.

4. Малаховский Л. В. Теория лексической и грамматической омонимии. Л. : Наука, 1990. 240 с.

5. Мучник Б. С. Человек и текст: Основы культуры речи. М.: Наука, 1985. 256 с.

6. Попова І. Синтаксична омонімія як похідна від синтаксичного зв'язку. Український смисл : наук. зб. / за ред. проф. І. С. Попової. Дніпропетровськ : ТОВ "Роял Принт", 2015. С. 91-100.

7. Пукаляк М. В. Омонімія в дієслівних комбінаціях. Нова філологія. 2021. № 82. С. 235-239.



8. Шипнівська О. О. Визначення синтаксично неоднозначних конструкцій в україномовному тексті. *Мовознавство*. 2013. № 4. С. 67-76.

9. Шкурко О. В. Види лінгвістичного аналізу тексту: навчальний посібник. Дніпро: університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 120 с.

#### **Chapter 1.4.**

1. Ванівська О. М. Реалізація компетентнісного підходу в процесі викладання іноземної мови у вищій школі. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. Випуск 1 (38). С. 71–75.

2. Жук Ю. О. Організація навчальної діяльності у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі. Київ : Педагогічна думка, 2012. 128 с.

3. Корольський В. В. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання. Кривий Ріг. Книжкове видавництво Кирєєвського, 2009. 325 с.

4. Ніколаєв С. Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

5. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід: метод. Київ : А.П.Н., 2002. 87 с.

6. Nergiz Kern. Technology-integrated English for Specific Purposes lessons: real-life language, tasks, and tools for professionals. *Innovations in learning technologies for English language teaching*. New York, 2013. P. 156-173.

Ruxana Hossain Parvin, Shaikh Flint Salam. The Effectiveness of Using Technology in English Language Classrooms in Government Primary Schools in Bangladesh. *Forum for International Research in Education*. New York, 2015. Vol. 2 Article 5. P. 241-279

#### **Chapter 2.1.**

1. Божок Н. О. Соціокультурна компетенція при вивченні іноземної мови. *Наука і практика*. Кіровоград, 2008. С. 49-51.

2. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної фонетичної



компетенції. *Іноземні мови: наук.-метод, журнал*. Суми, 2011. №. С. 3-14.

3. Врахування вікових психологічних особливостей та інтересів у навчанні іноземної мови: URL: [https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65625a3bc68b4c43b88521206d36\\_0.html](https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65625a3bc68b4c43b88521206d36_0.html)

4. Галиця І. О. Інтелектуально-конкурентні ігри як креативний механізм активізації педагогічного, наукового та інноваційного процесів. 2011. № 1. С. 104-107.

5. Гришкова Р. О. Сучасний підручник іноземної мови як засіб міжкультурного спілкування. *Наук. пр. Миколаївського держ. гуманітарного ун-ту ім. Петра Могили*. Миколаїв: 2003. № 15. С. 165-169.

6. Гуріна Т. М. Комп'ютерна підтримка країнознавчого компонента курсу англійської мови. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2009. № 5. С. 95-101.

7. Кузнецова О. О. Психологічні особливості словесно-понятійного мислення студентів іноземною мовою. *Нові технології навчання: наук.-метод, зб.* Київ, 2001. Вип. 29. С. 141-146.

8. Tongue Twisters. URL: <https://www.engvid.com/english-resource/50-tongue-twisters-improve-pronunciation>

## **Chapter 2.2.**

1. Валігура О. Р. Фонетична інтерференція англійському мовленні українських білінгвів : монографія Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. 288 с.

2. Вишневський О. І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. К.: Освіта, 1989. 224 с.

3. Гончаренко О.М. Навчання фонетичного матеріалу Режим доступу: <http://ekhsuir.kspu.edu> (дата звернення: 19.02.2023)

4. Захарова Ю. М. Інтонаційна організація сучасного англійського мовлення : навч. посібник / за ред. А. Д. Белової. К. : Вид-во НА СБ України, 2004. 84 с.

5. Калита А. А. Фонетичні засоби актуалізації смислу англійського



емоційного висловлення. К. : Вид. центр КНЛУ, 2001. 351 с.

6. Колесник О.С., Гаращук Л. А., Гаращук К. В. Теоретична фонетика англійської мови : навчальний посібник для студентів факультетів іноземних мов. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. 226с.

7. Красовська І. В. Лінгвокогнітивні особливості просодичного оформлення англійських висловлень на позначення позитивних емоцій (експериментально фонетичне дослідження) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец 10.02.04 «Германські мови». К., 2009. 20 с.

8. Левицький А. Е., Гаращук Л. А. Поглиблений курс теоретичної фонетики англійської мови. Вінниця : ПП Фоліант, 2005. 71 с.

9. Лисичкіна І. О. Просодична організація англійського дискурсу реклами (експериментально-фонетичне дослідження на матеріалі британської телевізійної реклами) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» К., 2005. 19 с.

10. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / Колектив авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. 327 с.

11. Паращук В. Ю. Теоретична фонетика англійської мови : навч. посіб. для студ. ф-тів ін. мов. Вінниця : НОВА КНИГА, 2005. 240 с.

12. How to pronounce British towns and cities. Режим доступу: <https://www.engvid.com/how-to-pronounce-british-towns-cities/> (дата звернення: 20.02.2023)

13. Online etymology dictionary. Режим доступу: [https://www.etymonline.com/word/laugh?ref=etymonline\\_crossreference](https://www.etymonline.com/word/laugh?ref=etymonline_crossreference) (дата звернення: 24.02.2023)

### **Chapter 2.3.**

1. Денгаєва С. В. Педагогічні медіатехнології у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови: навч. мет. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2013. 122 с.



2. Канюк О. А. Когнітивно-комунікативний підхід у методиці викладання іноземної мови. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. 2019. Вип. 17. С. 231-239.
3. Канюк О. Л. До питання формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2014. Вип. 27. 14 с.
4. Карпова О. О. Сучасні підходи до викладання іноземної мови професійного спрямування. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 47. С. 179-183.
5. Король С. В. Екскурс в історію розвитку основних методів навчання іноземних мов. Хмельницький: *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2014. Вип. 4. С. 17-24.
6. Плотніков Є. О. Індукція та дедукція як методи формування іншомовної рецептивної граматичної компетенції майбутніх учителів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Сер. 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2011. Вип. 29. С. 162-166.
7. Соколова С. В. Методика формування граматичної компетенції з української мови як іноземної: навчально-методичний посібник. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 122 с.
8. Стеченко Т. О. Формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів: дис. канд. пед. наук:13.00.02. Київ, 2004. 200 с.
9. Царик О. О. Комунікативний підхід до навчання української мови як іноземної. *Гірська школа українських Карпат*. Сер. Пед. науки. 2019. Вип. 20. С. 28-33.
10. Budach, G. From language choice to mode choice: How artefacts impact on language use and meaning making in a bilingual classroom. *Language and Education*. 2013. Vol 27, No 4. P. 329-420. doi: 10.1080/09500782.2013.788188.
11. Cook, V. Multilingual Universal Grammar as the norm : збірн. наук. пр.



/ *Third Language acquisition and Universal Grammar*. Bristol: Multilingual Matters, 2009. P.55-70.

12. Isakhanova, Z.S. The role of grammar in learning english language. *The Eurasian Science Journal*. Uzbekistan, 2018. Vol. 7, No. 4. P. 151–169.

13. Ivanov, I. B. Analysis of the phaunistic composition of Ukraine. *Dynamics of the development of world science: abstracts of the 6th International scientific and practical conference.*, Vancouver, 19-21 February 2020. Canada: Perfect Publishing, 2020. P. 21-27.

14. Kandel, E. E. Study Guide for Principles of Neural Science. New York: McGraw-Hill, 5th Edition, 2013. 466 p.

15. Moll, L. C. Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory Into Practice*. 1992. Vol. XXXI. P. 132–141.

16. Oomen-Welke. Sprachunterricht spracheübergreifend – (wie) geht das praktisch, und hat es Effekte? *Fremdsprachenlernen: Kompetenzen, standards, aufgaben, evaluation*. Teubingen: Narr, 2006. P. 303–320.

17. Walter, C. Time to stop avoiding grammar rules: materials of a lecture on applied linguistics at the University of Oxford. *The Gardian*. 2021. URL: <https://www.theguardian.com/education/2012/sep/18/teach-grammar-rules> (дата звернення: 03.10.2022).

## **Chapter 2.4.**

1. Bagasheva Alexandra. Paradigmaticity in Compounding. Pages: 21–48 / *Paradigmatic Relations in Word Formation*. Jesús Fernández-Domínguez, Alexandra Bagasheva y Cristina Lara Clares (eds.) Ed.: Brill, 2020.

2. Perrault, S. J. Merriam-Webster's Advanced Learner's English Dictionary. 2008. Retrieved from <https://www.learnersdictionary.com/>

3. Апресян Ю. Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики (краткий очерк). М.: Просвещение, 1966. 305 с.

4. Гейгер Р. М. Единицы словообразовательной системы и типы языковых



отношений в словообразовательном гнезде // Актуальные проблемы русского словообразования: мат-лы науч. конф. Самарканд, 1987. С. 305–309.

5. Катагощина Н. А. Как образуются слова во французском языке. М.: Ком Книга, 2006. 112 с. 6. Пономаренко С. С. Сучасна українська мова : Морфеміка. Дериватологія. Морфонологія : навчальний посібник /відп. ред. О. В. Крутоголова. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. 300 с.

7. Селиванова, Е. А. Когнитивная ономазиология. Киев: Издательство украинского филологического центра, 2000. 248 с.

8. Соболева П. А. Аппликативная грамматика и моделирование словообразования. М., 1970.

9. Хомский Н. Синтаксические структуры. Новое в зарубежной лингвистике, вып. V. М., 1962.

10. Шаумян, С. К., Соболева, П. А. Основания порождающей грамматики русского языка. Введение в генотипические структуры. Москва: Наука, 1968.

11. Шепель Ю. А. Словообразовательный ряд в системе словообразования. Днепропетровск: Наука и образование, 2006.

12. Шепель Ю. А. Различия в структуре словообразовательных рядов и гнезд, их функции. *Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации»*. Том 24 (63). № 4. Часть 2. Симферополь. 2011. С.72–80.

13. Шепель Ю. А. Словообразовательный ряд как объект изучения лексического состава языка. *Філологічні студії*. Вип. 6. Ч. 2. 2011. С.129-136

14. Шепель Ю. *Адъективные словообразовательные ряды русского языка. Словообразовательный ряд и его роль в системной организации лексики*. Днепропетровск: Белая Е. А., 2013

15. Шепель Ю. О конфиксальном образовании и конфиксальных словообразовательных рядах. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Філологія*. №22. 2016.

16. <https://www.collinsdictionary.com/>



## **Chapter 2.5.**

1. Atonement. [https://en.wikipedia.org/wiki/Atonement\\_\(2007\\_film\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Atonement_(2007_film))
2. Atonement. Movie. <https://ww1.123moviesfree.net/movie/atonement-5362/watching.html>
3. Eco U. Experience in translation. University of Toronto Press, 2000, 112 p.
4. Jakobson R. On Linguistic Aspects of Translation, in Brower, (ed.), On Translation, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1959. Pp. 232-239.
5. McEwan Ian. Atonement. Jonathan Cape, 2001, 371 p.
6. Metafiction. Oxford Research Encyclopedia of Literature. <https://oxfordre.com/literature>
7. Metz C. Film Language: A Semiotics of the Cinema. New York, Oxford university Press, 1974. 268 p.
8. Naremore. Film Adaptation. New Brunswick: Rutgers Univ. Press. 2000.
9. Perdikaki K. Towards a model for the study of film adaptation as intersemiotic translation. Intraline. [https://www.academia.edu/35334562/Towards\\_a\\_model\\_for\\_the\\_study\\_of\\_film\\_adaptation\\_as\\_intersemiotic\\_translation](https://www.academia.edu/35334562/Towards_a_model_for_the_study_of_film_adaptation_as_intersemiotic_translation)
10. Torop P. The Ideological aspect of intersemiotic translation and montage. *Sign System. Studies*. 41(2/3). 2013, 241-265. <https://doi.org/10.12697/SSS.2013.41.2-3.07>
11. Екранізація. Енциклопедія сучасної України. <https://esu.com.ua/>
12. Линтвар О. М. Лінгвостилістичні засоби вираження ідіостилю В. М. Теккеря в оригіналі і перекладі (на матеріалі тексту роману «Ярмарок суєти» та його екранізації). Дис. ...канд. філ. наук. Одеса, 2015
13. Мак`юен Іен. Спокута. Роман. Переклад з англійської Віктора Дмитрука. Львів, Кальварія, 2008, 344 с.  
Спокута. Фільм. <https://uakino.club/filmy/militaries/611-spokuta.html>

## **Chapter 2.6.**

1. Сноу Ч.П. Диккенс В Тайна Чарльза Диккенса: Библиографические разыскания. М. : Антология, 1999



2. Brook G. L. *The Language of Dickens*. London: Andre Deutsch, 1970.
3. Çakir, Hasan. “Dickens and his Memorable Characterization.” *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics May 5-7 2011 Sarajevo*, pp. 565–73, [www.core.ac.uk/download/pdf/153446833.pdf](http://www.core.ac.uk/download/pdf/153446833.pdf).
4. Chesterton, G. K. “Chesterton on Dickens.” *The Collected Works of G. K. Chesterton*, vol. XV. Intro. by Alzina Stone Dale, San Francisco: 1986.
5. De Haan, Pieter. “More on the language of dialogue in fiction.” *ICAME JOURNAL*, 20, 1996, pp. 23–40.
6. Egbert, J. “Style in nineteenth century fiction: A Multi-Dimensional analysis.” *Scientific Study of Literature*, 2 (2), 2012, pp. 167–98, <https://doi.org/10.1075/ssol.2.2.01egb>.
7. Egbert, Jesse, and Mahlberg, Michael. “Fiction – one register or two? Speech and narration in novels”. *Register Studies*, vol. 2, issue 1, Apr. 2020, pp. 72–101, <https://doi.org/10.1075/rs.19006.egb>.
8. Golding, Robert. *Idiolects in Dickens*. London: Macmillan, 1985.
9. Luu, Chi. “Charles Dickens and the Linguistic Art of the Minor Character.” *Lingua Obscura*, 4 May 2016, [www.daily.jstor.org/charles-dickens-minor-characters](http://www.daily.jstor.org/charles-dickens-minor-characters).
10. McGovern, Kieran. “How did Charles Dickens expand the English language?” *Medium*, 21 June 2018, [www.medium.com/esol-extras/how-did-charles-dickens-change-the-english-language-570ddbfc3567](http://www.medium.com/esol-extras/how-did-charles-dickens-change-the-english-language-570ddbfc3567).
11. Page, Norman. “Convention and Consistency in Dickens’s Cockney Dialect”. *English Studies*, 51, 1970, pp. 339–44.
12. Ruano San Segundo, Pablo. “A corpus-stylistic approach to Dickens’ use of speech verbs: Beyond mere reporting”. *Language and Literature*, vol. 25 (2), 2016, pp. 113–129, <https://doi.org/10.1177/0963947016631859>.
13. Soto Vázquez, Adolfo Luis. “Charles Dickens Makes Fun of Idiolects in Martin Chuzzlewit.” *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, no. 18, Nov. 2005, pp. 261–73.
14. Stewart, G. “Dickens and language.” *The Cambridge Companion to Charles Dickens*, Cambridge: Cambridge University Press 2001, pp. 136–51,



<https://doi.org/10.1017/CCOL0521660165.011>.

15. Sucksmith, Harvey Peter. *The Narrative Art of Charles Dickens*. Oxford: The Clarendon Press, 1970.

16. Tyler, Daniel. "Dickens's Language." *The Oxford Handbook of Charles Dickens*. Edited by John Jordan, Robert L. Patten, and Catherine Waters, 2018, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198743415.013.43>.



**SCIENTIFIC EDITION**

COLLECTIVE MONOGRAPH  
**SOCIOCULTURAL AND PHILOLOGICAL PARADIGMS OF  
CONTEMPORARY LINGUISTIC EDUCATION**  
*СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА ФІЛОЛОГІЧНІ ПАРАДИГМИ СУЧАСНОЇ  
МОВНОЇ ОСВІТИ*

MONOGRAPHIC SERIES « INNOVATIVE SCIENCE, EDUCATION, MANUFACTURING AND TRANSPORT »  
BOOK 10.

*Authors:*

Panchenko Olena, Votintseva Maryna, Dotsenko Olena, Klymenko Tetyana,  
Muliar Iryna, Novikova Olha, Suima Iryna, Khutorna Hanna,  
Shevchyk Kateryna, Shkurko Olena

Edited by Panchenko Olena

Monograph published in the author's edition

The monograph is included in  
*International scientometric databases*

500 copies  
March, 2023

Published:  
*ScientificWorld -Net Akhat AV*  
Lußstr 13,  
Karlsruhe, Germany



e-mail: [editor@promonograph.org](mailto:editor@promonograph.org)  
<https://de.promonograph.org>





**Panchenko Olena**, Full Professor



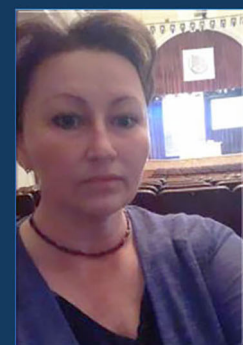
**Votintseva Maryna**, Associate Professor



**Dotsenko Olena**, Post-graduate student



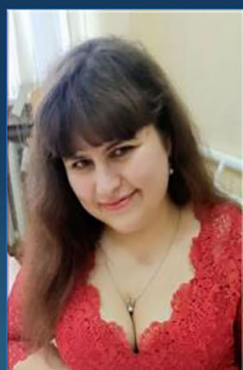
**Klymenko Tetyana**, Associate Professor



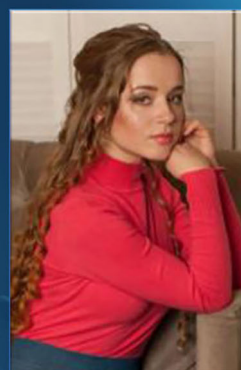
**Muliar Iryna**, Associate Professor



**Novikova Olha**, Associate Professor



**Suima Iryna**, Associate Professor



**Khutorna Hanna**, Post-graduate student



**Shkurko Olena**, Associate Professor



**Shevchyk Kateryna**, Associate Professor