

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Криворізький державний педагогічний університет**  
**Факультет іноземних мов**  
**Кафедра німецької мови і літератури з методикою**  
**викладання**

***ЗВІТНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ***

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФІЛОЛОГІЇ І**  
**МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ**  
**НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

**Збірник тез**

**18 травня 2018 р.**

**КРИВИЙ РІГ 2018**

**Актуальні питання філології і методики викладання німецької мови** : Матеріали звітної науково-практичної конференції (18 травня 2018 р.). – Кривий Ріг : КДПУ, 2018. – 87 с.

Рекомендовано до друку радою факультету іноземних мов (*протокол № 9 від 10 травня 2018 р.*)

У збірнику вміщено матеріали звітної науково-практичної конференції викладачів кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання, студентів німецького відділення факультету іноземних мов, яка відбулася 18 травня 2018 р. У тезах висвітлено актуальні аспекти німецької мови, літератури і методики їх викладання.

*Редколегія:*

Амеліна С.М., доктор педагогічних наук, професор  
Гаманюк В.А., доктор педагогічних наук, професор  
Малихін, доктор педагогічних наук, професор  
Паршикова О.О., доктор педагогічних наук, професор

*Редактор випуску:*

Т.А.Львіна, кандидат педагогічних наук, доцент

*Рецензенти:*

Павленко О.О., доктор педагогічних наук, професор  
Соловйова Н.Д., кандидат педагогічних наук, доцент

# **АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ**

**Hamaniuk V. A.**

доктор педагогічних наук, професор  
проректор з наукової роботи

Криворізького державного педагогічного університету

## **ZUM BEGRIFF UND WESEN DER FRAUENLITERATUR IM DEUTSCHSPRACHIGEN LITERARISCHEN RAUM**

Der Begriff „Frauenliteratur“ gehört heute zu denen, die auf verschiedene Weise interpretiert und deswegen nicht immer eindeutig definiert werden. In vielen Quellen wird darunter „Literatur über Frauen“, „Literatur für Frauen“ oder „Literatur von Frauen“ verstanden. Eine der geläufigen Definitionen scheint zutreffend zu sein und enthält die wichtigsten Merkmale, was Inhalt, Form und Wirkung angeht: „Frauenliteratur ist ein Sammelbegriff, der das gesamte von Frauen verfasste Schrifttum bezeichnet. Im engeren Sinne ist darunter Literatur verstanden, die von Frauen für Frauen geschrieben wurde und „weibliche Erfahrung“ thematisiert. Frauenliteratur wird zudem als Label für die Vermarktung von Texten, die hauptsächlich von Frauen gelesen werden, verwendet“ [1, c. 1].

In der deutschsprachigen Literatur hat die Frauenliteratur eine lange Tradition und ist nicht an bestimmte Gattungen oder Epochen gebunden. Eine Literatur von, über oder für Frauen erschien noch im Mittelalter und ist mit den Namen von Autorinnen jener Zeit, die ihre Werke auf Latein oder in Volkssprachen verfasst haben und ihr „privates Leben“ zum Gegenstand ihrer Darstellung machten. Am Anfang schrieben die ersten Autorinnen, darunter Hildegard von Bingen und Katharina von Siena, vorwiegend geistlich geprägte Werke, später aber erschien eine Menge von Texten, oft unter männlichen Pseudonymen, in denen Frauengestalten und Frauenprobleme pointiert werden. Im 18. Jahrhundert verfassten die Frauen ihre Schriften in Familienzeitschriften, oft auch in Taschenbüchern, aber schon im 19- Jh. erschienen die „literarisch anspruchsvolle Texte“ [2, c. 124] von Bettina von Arnim und Annette von Droste-Hülshoff, die die Literatur von Frauen jener Zeit

repräsentieren. Diese Autorinnen sind die ersten, die in den Literaturkanon aufgenommen wurden.

In 60–70-er Jahren des 20. Jh. wurde „Frauenliteratur“ zum festen Begriff in der Literaturwissenschaft, sie wird aber auf die Werke bezogen, die mit der feministischen Bewegung jener Zeit verbunden waren und feministische Ideen zum Ausdruck brachten.

In der Fachliteratur wird oft betont, dass diese Literatur das Ziel verfolgte, „sich von einem männergeprägten Selbstverständnis zu lösen und die männergeprägte Sicht von Geschichte und Gesellschaft zu ändern“ [3, c. 327]. Deshalb ist die Frauenliteratur oft durch feministische Züge gekennzeichnet. In den 70–80-er Jahren verwendete man den Begriff „Frauenliteratur“ für die Bezeichnung von Werken der anerkannten deutschsprachigen Autorinnen wie I. Bachmann, E. Jelinek, B. Frischmuth, H. Müller, B. Schweiger, V. Stefan, K. Struck, Ch. Wolf u.a. Ihre Romane und Erzählungen, in denen die Selbsterfahrung, die Rolle und das Selbstverständnis von Frauen reflektiert wurde, gelten noch heute als Meisterstücke der deutschen Literatur. Diese Werke entstanden im Rahmen der feministischen Bewegung. Soziale Rolle einer Frau stand im Mittelpunkt und deswegen wurde diese Literatur als feministisch gefärbte Literatur betrachtet. Da erörterte man Fragen der sozialen Politik Deutschlands und akzeptierte eine besondere Position von Frauen in der Gesellschaft.

Der Begriff „Frauenliteratur“ wird auch in Bezug auf Werke verwendet, die nicht selten in der Literaturwissenschaft explizit oder implizit als „minderwertig“ eingeschätzt werden. Es geht gewöhnlich um die sogenannten „Frauenromane / Liebesromane“, wo triviale Liebesgeschichten in leichter Form erzählt werden. Das ist eine Art Unterhaltungsliteratur, wo mit viel Humor und Ironie die Suche einer Frau nach der großen Liebe oder einer Familie nach dem großen Glück thematisiert wird.

Das Wesen und den Charakter der Literatur dieser Art ist schwer eindeutig zu definieren, aber das Wesentliche in allen Romanen dieser Gruppe ist es, dass das Schicksal einer Frau mit allen Problemen im sozialen Kontext, im Wirrwarr des modernen Alltagslebens veranschaulicht wird.

Die Frauen in allen möglichen sozialen Rollen (einsame, verheiratete, verlassene, geliebte, liebende, alleinerziehende, von Männern unterdrückte Frauen), leben doch nicht in einem Vakuum. Sie halten den Haushalt, streiten mit Nachbarn oder Kollegen, machen Einkäufe, arbeiten im Büro, besuchen den Arzt und machen

viele vertraute Dinge, die wir alle machen, aber sie machen das in heutigen Realien, die in verschiedenen Ländern viele gemeinsame oder ähnliche Züge aufweisen. Die Romane der Frauenliteratur im deutschen literarischen Kontext zeigen den Lesern den Übergang vom gendermarkierten Motto der 19–20. Jahrhunderte „Kinder. Küche. Kirche“ zu dem modernen „Karriere. Klamotten. Kosmetik“ oder „Klamotten. Kohle. Karriere“.

Man zählt Werke zu denen, die als „Frauenliteratur“ bezeichnet werden, nach folgenden Kriterien: *Inhalt* ist für Frauen interessant (weibliche Erfahrung wird thematisiert, im Mittelpunkt ist das Schicksal einer Frau, ihre Probleme (alltägliche, familiäre, oft eine Liebesgeschichte); *Hauptgestalt* ist eine Frau in verschiedenen sozialen Rollen (Mutter, Frau, Chefin, Mitarbeiterin); *Autor*: das Werk ist *von einer Frau geschrieben*, sie ist Erzählerin und berichtet von ihrem Leben, deshalb weisen Werke dieser Art oft autobiographische Züge auf); *Hauptidee* – Frau in der Gesellschaft, ihre Rolle, feministische Ideen werden artikuliert; *Wirkung*: welches Ziel wird verfolgt (Entspannung, zum Nachdenken lassen, zum Protest bewegen, sich von der Männerwelt distanzieren etc.). Die Werke der Frauenliteratur im deutschsprachigen Raum sind sehr mannigfaltig und lassen sich nicht so leicht zu bestimmten Gruppen oder Kategorien zählen. Das Wesen der Literatur dieser Art ist auch noch nicht eindeutig bestimmt; es gibt auch keine eindeutige Definition, die von allen akzeptiert werden könnte.

## Література

1. Folie I. Frauenliteratur [Електронний ресурс] / Sandra Folie. – Режим доступу: [<http://gender-glossar.de/glossar/item/56-frauenliteratur>]
2. Schüler-Duden. Literatur. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2000. – 430 S.
3. Wucherpfennig W. Geschichte der deutschen Literatur. Von Anfängen bis zur Gegenwart / W. Wucherpfennig. – Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag, 1998. – 368 S.

Дудорова Катерина  
студентка факультету іноземних мов  
Криворізького державного педагогічного університету

## СЛОВА-РЕАЛІЇ ТА СПОСОБИ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ

Переклад – один із найважливіших шляхів міжкультурної комунікації, спосіб взаємодії різних культур та націй. Як відомо, мета кожного перекладу полягає у достовірному відтворенні інформації мови-оригіналу на мову-носія. Проблема перекладу полягає у точному та повному відображенні поданого тексту, іноді відтворюючи засоби іноземної мови у рідній.

Оскільки переклад – це передача змісту основної інформації, то перекладаються загалом не слова, а відтворюється саме головна думка тексту чи повідомлення. Згідно теорії перекладу В. Гумбольдта не існує неперекладних текстів, є таке поняття, як недостатня кваліфікація перекладача: «Для того, щоб перекладати, необхідне знання двох мов і предмета мовлення» [3, с.57].

За єдиною типологією перекладів вирізняють ті переклади, які виділяються за ознакою характеру і якістю відповідності тексту оригіналу: вільні та точні. Вільні переклади відтворюють основну інформацію оригіналу з можливим відхиленнями – додаванням, пропусками, використанням нерелевантних категорій еквівалентності мовних одиниць. Вони передають основний зміст тексту. Зазвичай такий тип перекладів використовується при перекладі віршів та художньої літератури. Другий тип – це точний (правильний) переклад, який характеризується семантичною точністю. Такий вид перекладу слугує для перекладу наукових текстів або документації.

У процесі перекладу з однієї мови на іншу зазвичай постає багато проблем, які пов'язані з перекладом термінів, складних граматичних конструкцій, фразеологізмів та слів-реалій.

За визначенням С. Влахова і С. Флоріна, слова-реалії – це слова і словосполучення, які називають предмети, явища, об'єкти, характерні для життя, побуту та культури, соціального розвитку одного народу та малознайомі або чужі іншому; вони виражають національним та часовим колоритом [1, с.438]. За

визначенням іншого дослідника Я. Рецкера: «Реалії – це слова, що позначають предмети, процеси і явища, характерні для життя і побуту країни, але не відзначаються науковою точністю визначення, властивою термінам» [1, с.454].

Необхідно бути уважним при визначенні слів-реалій та не сплутати їх з термінами. Слова-реалії – це специфічні слова певного народу та окресленої ними культури, у той час як терміни – це чітко визначені поняття для пояснення тих чи інших явищ або предметів.

Існує декілька класифікацій реалій за різними ознаками. Реалії як одиниці перекладу поділяються на:

- слова (наприклад, der Rucksack, das Butterbrot, der Poltergeist usw.);

- словосполучення ( Hände hoch);

- скорочення ( BRD Bundes Republik Deutschland, DDR Demokratische Deutsche Republik).

За предметною класифікацією слова-реалії поділяють на:

- географічні (die Steppe);

- етнографічні (das Oktoberfest);

- суспільно-політичні (der Bundestag);

- історичні (der Führer);

- ономастичні (die Nibelungen);

- асоціативні (дуб – символ Німеччини).

Перекладаючи тексти з іноземної мови, дуже важко зберегти національну та культурну своєрідність оригіналу. У процесі перекладу відбувається не тільки зіставлення різних мовних систем, а й зіткнення різних культур та навіть цивілізацій. У практиці перекладу виокремлюють загальноприйняті способи перекладу реалій:

- транскрипція або транслітерація (мсьє, пфеніг);

- гіпо-гіперонімічний переклад («узагальнено-приблизний переклад»: нім. шнапс – укр. горілка);

- уподібнення (ісп. бомбачі – укр. шаровари);

- міжмовна конотативна транспозиція (укр. «калина» як символ дівочої цнотливості, англ. «cranberry» – журавлина, з аналогічним конотативним забарвленням);

- перефразистичний (пояснення реалії терміносполученням, описом: нім. «der Marktplatz» – укр. «Ринкова площа»);

– комбінована реномінація (транскрипція з описовою перифразою: укр. «борщ» – нім. «Borschtsch, Betensuppe aus roten Rüben.»);

– контекстуальне тлумачення (укр. «Завтра на копу!», англ. «They`re calling the people to the kopa, the community council»);

– ситуаційний відповідник (рос. «господин» – англ. «sir, mister, master, lord, gentleman etc.»);

– калькування (рос. «фейерверк» – нім. «das Feuerwerk») [5, с.107–110].

Як висновок можна зазначити, що проблема тлумачення та перекладу слів-реалій є поширеною та достатньо актуальною. На сьогоднішній день немає одностайної думки щодо визначення цього поняття. Також слід зазначити, що існує безліч суперечливих думок щодо класифікації слів-реалій за предметною ознакою. Не менш суперечливим є питання кращого способу перекладу й інтерпретації реалій, необхідності вживання тих чи інших прийомів в залежності від літературного жанру.

Слід зазначити, що в залежності від динамічного розвитку мови, прийоми перекладу слів-реалій можуть видозмінюватись. Перекладач сам на свій розсуд вирішує, якими прийомами користуватися. Вибір необхідного методу залежить від перекладацької практики та досвіду. Отже, проблема перекладу слів-реалій носить проблемний характер, питання з цієї теми потребують детального розгляду та вивчення.

### **Література**

1. Влахов С. Непереваемое в переводе [монография] / С. Влахов, С. Флорин – Москва : Высшая школа, 1986. – 384 с.
2. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад / Р. П. Зорівчак. – Львів: Вид-во при ЛНУ, 1989. – 216 с.
3. Кочерган М. П. Зіставне мовознавство і проблема мовних картин світу / М. П. Кочерган // Мовознавство. – 2004. – № 3. – С. 12–22.
4. Кияк Т. Р. Перекладознавство (німецько-український напрям) : [підручник] / Т. Р. Кияк, А. М. Науменко, О. Д. Огуй. – Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. – 543 с.



5. Кучер З. І. Практика перекладу (німецька мова): навч. посібник для студ. вищ. навч. заклад. / З. І. Кучер, М. О. Орлова, Т. В. Редчиць – Вінниця : Нова Книга, 2017 – 504 с. – С. 107–110.

**Захарова Н. О.**

кандидат філологічних наук, старший викладач  
кафедри німецької мови і літератури  
з методикою викладання

Криворізького державного педагогічного університету

### **ОСОБЛИВОСТІ СЕМАНТИКИ ФРАНЦУЗЬКИХ ТОПОНІМІВ ГЕРМАНСЬКОГО ПОХОДЖЕННЯ (на матеріалі ойконімів Ельзасу (Франція))**

Географічні назви, або топоніми, є своєрідним джерелом пізнання історії тієї чи іншої країни (місцевості), особливостей її ландшафту, діяльності людей, що тут проживали тощо. Залежно від типу позначуваних географічних об'єктів у складі топонімів розрізняють: ойконіми (власні назви населених пунктів), гідроніми (власні назви водних об'єктів), ороніми (власні назви об'єктів рельєфу) та ін.

У даній роботі основну увагу приділено ойконімам Ельзасу, одного із французьких регіонів, з метою аналізу семантики власних назв даної області, що представляється можливим шляхом аналізу німецьких словотвірних елементів у цій групі топонімів. Матеріалом дослідження було обрано саме ойконіми Ельзасу, адже відомо, що спочатку дана територія знаходилась у складі Німеччини (до 1648), а тому первинні назви міст мають германське походження. Проте відтворення первинної семантики більшості топонімів Ельзасу є дуже складним процесом, оскільки, по-перше, як зауважує Б. Вейс, «офранцуження» топонімів відбувалось хаотично, в першу чергу враховувався фонетичний принцип, тобто назви міст записувалися на основі їх вимови згідно з французькою системою звуків [2, с.112], а по-друге, у період з 1648 р. й до кінця Другої світової війни Ельзас неодноразово опинявся в складі Німеччини. Як наслідок, ономастична система щоразу порушувалася. Так, наприклад, після Першої світової війни регіон знову приєднали до територій Франції, і багато німецьких

назв було замінено на французькі. Але з 1940 р. назви змінювали на німецькі (La Broque став Vorbrück).

Назва регіону Ельзас походить від назви союзу германських племен Alamans або Alémans (Алемани). Після численних спроб Алемани захопили римлян та принесли в регіон свою мову – німецьку. Ельзаський діалект є варіантом цієї мови. Регіон був поділений на Haute-Alsace та Basse-Alsace.

Більша частина міст і містечок Ельзасу закінчується на «heim» або «ingen», а перша частина назви представляє прізвище людини: Schiltigheim, Bischheim, Wittenheim тощо. Зазначають, що імовірно, «ingen» вказує на більш давні населені пункти, утворені аламанами, тоді як «heim» відноситься до утворень франків, іншими словами ці ойконіми менш древні порівняно з першою групою. Французький відповідник суфікса «heim» – «hameau», тобто «будинок або сукупність будинків», він походить від аламаського «hūs», яке з часом трансформувалось у «haus», тобто «будинок» німецькою мовою [3]. Пізніше німецький суфікс -ingen, що означає групу людей, які проживають навколо людини і її майна, дав закінчення -ing-, -ingue, -ange: Bining, Hunningue [1, с.164].

Зазначимо, що деякі ойконіми, які мали первинну форму на «heim», замінили її на «ai», наприклад: місто Obernai, офіційний німецький варіант якого Oberehnheim, або Niederehnheim – Nidernai [2, с.110].

Ще одним поширеним суфіксом топонімів германського походження Ельзасу є друга частина «wiler» або «wihr» (weier), яка виступає синонімом «hameau» (будинок) [3]: Bischwiller, Guebwiller. Спочатку люди заселяли найкращі землі, згодом болотисту місцевість. Нові поселення вони називали, використовуючи суфікси «hofen», «feld», «dorf», що означає «village» – село, селище [3], наприклад: *dorftra al t* «старий» утворили топонім Altdorf [1, с.163].

У цих районах також часто використовують схему утворення топоніма «власне ім'я + загальна назва»: Kirrberg – прізвище Kerrich та berg «гора»; Bettborn – прізвище Bettin та bronn «джерело»; Achenheim – прізвище Hasechinus та heim «ферма, угіддя» [1, с.163]. Можна зустріти також комбінацію «посада + загальна назва»: Bischoffsheim – село єпископа.

Існують також випадки поєднання двох загальних назв: *ober* «той, що вище» та *bruck* «міст» утворюють Oberbruck.

Слово «міст» використовували для створення й інших топонімів, як, наприклад, Niederbruck [1, с.163].

Варто зазначити, що досить часто топоніми Ельзасу мають дві назви: романську й германську, які співіснують як нормативні [2, с.110]. Наприклад: laBourgonde / Burgund, останнє вимовляється за французьким зразком laBourgonde; leChauf(f)our/Schafhaus, де складно розрізнити Schafhausabochoaux (chaud)-four (існує прізвище Chauffour) [2, с.111].

Крім того, назви деяких міст колись були пов'язані з іменами святих, але потім трансформовані, тут можна прослідкувати своєрідну гру слів. Наприклад, місто Ostwald спочатку з'явилося як Wietersheim, потім його стали називати Illwickersheim, трохи пізніше Saint-Oswald (за назвою місцевого фонтану після зруйнування замку). За часів революції ім'я святого було замінено на Ostwald (пряме значення «східний ліс»).

Про постійну нестабільну територіальну приналежність регіону свідчить також історія міста Strasbourg (німецькою Straßburg), яке є столицею цього регіону. Спочатку місто називали Argentorate, утворене від слів «arganton» (срібло) і «rate» (укріплення, огорожа). Потім з'явилися назви Argentina і Strazburga. Назва Strassburg виникла у VI ст. у формі Stratoburgo, що складається зі слів «strata» (дорога) і burgus (невелике укріплення).

Звернімо увагу, що топоніми германського походження найчастіше вимовляються згідно з правилами мови, з якої вони походять. Вимова таких топонімів мешканцями може відрізнитися від загальноприйнятих норм мови. Наприклад, місто Saverne французькою називають Zabern німецькою і Zàwere на діалекті регіону, а також місто Weyersheim та його назва на діалекті регіону Wirschen тощо [1, с.164].

Отже, семантика топонімів Ельзасу обумовлена часом виникнення ойконімів, більшість з них містить германські корені, основне значення яких будинок або поселення.

### **Література**

1. Фаль О. Запозичення латинського та германського походження у французькій топонімії / Олена Фаль // Вісник Львівського університету. – 2013. – Вип. 59. – С. 161–166.
2. Weis B. Essai sur la francisation des toponymes en Alsace depuis la royauté jusqu'à nos jours / Béatrice Weis // Nouvelle

revue d'onomastique. – 1993. – № 21–22. – P. 109–112. – Mode d'accès : [https://www.persee.fr/doc/onoma\\_0755-7752\\_1993\\_num\\_21\\_1\\_1167](https://www.persee.fr/doc/onoma_0755-7752_1993_num_21_1_1167).

3.

[http://wingersheim.67.free.fr/Alsace/42\\_terminologie.htm](http://wingersheim.67.free.fr/Alsace/42_terminologie.htm)

**Ільїна Т. А.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри німецької мови і літератури  
з методикою викладання

Криворізького державного педагогічного університету

### **ХУДОЖНЯ СВОЄРІДНІСТЬ РОМАНУ ГЕРБЕРТА РОЗЕНДОРФЕРА «ЛИСТИ В ДАВНІЙ КИТАЙ»**

Видатний німецький письменник Герберт Розендорфер – один із найтонших стилістів сучасної німецькомовної літератури. Він Герберт Розендорфер народився 19 лютого 1934 в Грісі поблизу Больцано. У Мюнхені Розендорфер закінчив школу і далі вивчав сценографію в Академії мистецтв, але незабаром змінив факультет на юридичний. Такі письменники як Гертруда Фуссенегер і Гельмут Шинагль сприяли розвитку літературного таланту письменника. У 1977 р. він був прийнятий до Баварської академії витончених мистецтв і удостоєний премії міста Мюнхена. У Спільку письменників Мюнхена Розендорфер був прийнятий у 1982 році. Численні літературні нагороди були присуджені Герберту Розендорферу протягом його письменницької діяльності.

Місто Мюнхен, в якому Герберт Розендорфер прожив більше п'яти десятиліть, часто відіграє центральну роль в його творах і служить йому як *tags pro toto* для Баварії, Німеччини або всього світу. Письменник йшов стежками своєї літературної діяльності з літерою «цього міста» в серці.

Проживши 78 років (1934–2012), Герберт Розендорфер написав 9 романів, які принесли йому світову славу. Кожен з романів має свою яскраву та неповторну історію. Деякі з його романів належать до жанру фантастики, але й в своїх реалістичних та історичних творах він часто застосовує елементи сатири і гротеску. Вершиною творчості Розендорфера став

роман, який приніс йому всесвітнє визнання, – «Листи в Давній Китай» («Briefe in die chinesische Vergangenheit», 1983). Протягом декількох років письменник наповнював свій роман роздумами про людське існування, значення культури та діалогу культур у сучасному світі.

Для епістолярного роману Г. Розендорфера «Листи в Давній Китай» дуже складно було визначити відповідний жанр. З одного боку, це фантастика, з іншого – філософське есе, тому що за кількістю глибоких міркувань, які змушують читача замислюватися над своїм світом, ця книга може дати фору багатьом новоявленим «мислителям». Але, крім цього, роман просто-таки пересипаний відмінним гумором, жовчною сатирою, що висміює людські слабкості, тихою іронією, яка викликає на обличчі читача лише сумну посмішку.

Роман Г. Розендорфера зовсім не про літнього шанованого мандарина (чиновника) Х століття із Стародавнього Китаю, який потрапляє на машині часу в 80-ті рр. ХХ ст. за допомогою створеного ним компаса часу. Точніше, не зовсім про нього. Образ головного героя підкреслюється автором лише для зручності – він служить точкою, з якої погляду уважного читача відкривається вся хаотичність і абсурдність сучасного світу. Це говорить про те, наскільки ми зайняті своїми проблемами, наскільки занурені у свої безрадні внутрішні світи, що нам потрібен образ людини із зовсім іншої епохи, щоб спробувати поглянути на себе з боку.

Помилившись в розрахунках, китайський мандарин потрапляє не в своє рідне місто майбутнього, а до Європи у місто Мінхень – так в інтерпретації китайця звучить назва міста Мюнхена. Незнайомий світ бентежить гостя, але йому щастить: серед грубих «великоносих», що говорять чужою мовою, він зустрічає розуміючих і співчуваючих йому людей. І китаець приступає до вивчення незрозумілого і дивного для нього світу країни Ба-вай.

Про все, що він бачить і дізнається, Гао-дай пише своєму другові в Стародавній Китай – з листів головного героя ми дізнаємося про цікаві думки китайця про устрій сучасного світу, про смішні ситуації, в які потрапляє людина стародавнього часу та зовсім іншої цивілізації, про кумедні імена і назви, які він вимовляє на китайський манер. Окрім машини часу, китайський мандарин зі своїм другом Цзи-гу змогли винайти ще й

поштовий камінь, за допомогою якого вони обмінювалися листами з ХХ століття в Х і навпаки.

Не вдаючись до закручування сюжету, до нагнітання напруги, до збільшення динаміки, письменнику вдалося написати дуже живу, чесну і сповнену смутку книгу. Книга просякнута сумом за назавжди втраченими епохами добра, умиротворення і людяності. Незважаючи на те, що головний герой роману Гао-дай і в наші дні зумів зустріти воістину гідну людину – великодушного, освіченого і талановитого пана Ши-Мі, все ж залишається відчуття, що він є людиною минаючих часів. Він представник тих небагатьох людей, які вміли грати на смичкових музичних інструментах, читали іноземні твори мовою оригіналу, знали напам'ять безліч віршів і були уважними й добрими до ближнього, навіть якщо цей ближній – дивний китаєць, який народився за двадцять століть до них.

Поряд з тим, що у романі піднімаються досить серйозні проблеми, які стають ще більш вагомими в устах людини з іншого світу, достатнє місце приділено й белетристичному опису побутового життя, з яким зіткнувся головний герой книги Гао-дай у своїй незвичайній подорожі: соціальним взаєминам, сучасній техніці, мистецтву. Зі слів Гао-дая випливає, що повернувшись назад, йому буде не вистачати зі світу ХХ століття зовсім небагато: шампанського, сигар, коханки та класичної музики, до якої мандарин пристрастився.

У цілому, Гао-дай виступає порівняно безпристрасним описувачем, при цьому нерідко він пропускає досягнення прогресу через власне світосприйняття. „Але мене не влаштовує ціна, яку вони платять за свої зручності. Тому я не буду сумувати за ними, коли поїду звідси. Досить буде згадати, яким безладом, якою плутаниною понять куплені всі ці зручності, і мені буде зовсім легко звикнути знову до нашого світу, де світло не загоряється від простого натискання гудзика“ [3].

Гао-дай постійно стикається з незрозумілими йому як соціальними, так і технічними явищами, що й описує в листах до друга. При цьому його описи не містять ніякого гумору: він цілком серйозний і намагається пояснити те, що він бачить, людині своєї епохи – саме це і здається комічним читачам. Звичайно, образ головного героя багато в чому ідеалізований, як і суспільство, з якого він прибув. Але в одному автор має рацію: нове – не завжди краще, а людство на своєму безперервному і

часто абсолютно безглуздому та хаотичному шляху прогресу не тільки щось набувало, але й багато чого позбувалося.

У романі люди ХХ століття, на думку головного героя, все більше «прагнуть піти від самих себе», від своєї природи, але ж від себе не втечеш. І змінюють вони лише навколишнє середовище, а не себе. Правильний рух, за філософією Давнього Китаю, – це не лише «одна примітивна пряма лінія», а кругообіг. Нове – далеко не завжди краще старого, а люди у своєму нестримному прагненні змінити все часто плутають нове з кращим.

Розендорфер саме через призму гротеску хотів показати людям, що світ, змальований у романі, є нелюдяним, вигаданим і відчужується від істинних значень. У цьому вигаданому світі ми впізнаємо світ, в якому ми живемо, наш світ і образи в ньому гротескно спотворені, ми також швидко впізнаємо свій стиль життя і він вже не здається нам безхмарним. Зрілому Розендорферу властиве почуття відповідальності перед читачем. Письменник як би залучає читачів до пошуків, до своїх сумнівів і самоіронії. Романтичні мотиви дивно поєднуються в його творчості з сатирою та іронічністю.

### **Література**

1. Генис А. Билет в Китай / А. Генис. – Санкт-Петербург: Амфора, 2001. – 334 с.
2. Немецкая литература: прошлое и настоящее [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-171087.html>
3. Розендорфер Герберт. Письма в Древний Китай: Роман / Герберт Розендорфер. – Москва: АСТ: Транзиткнига, 2006. – 333 с.

**Карпюк В.А.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри німецької мови і літератури  
з методикою викладання

Криворізького державного педагогічного університету

## **СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНОТАТИВНО ЗАБАРВЛЕНИХ СТРУКТУР**

В основі спілкування як оперування словесною формою лежать семантичні процеси зі змістом у певних комунікативних умовах. При полісемії між значеннями слова зберігається чіткий зв'язок, незважаючи на відмінну сполучуваність (heiß: Tee; Diskussion, Kopf; Musik). Завдяки синтагматичному мікро- та парадигматичному макроконтексту (як реалізації екстра- та інтралінгвістичної інформації) значення багатозначних слів стають однозначними, відрізняючись від омонімічних форм: der Kaffee ist warm «sehr heiß» – die Diskussion ist heiß «heftig»; sechs und sechs ist zwölf – sein Sex ist maskulinum.

Вивчення типових полісемічних слів та омонімів, різниця між якими встановлюється за допомогою контексту, лежить в основі оволодіння іноземною мовою та навичок перекладу. Оптимальне відтворення (згідно з нормами власної мови) цих взаємопов'язаних лексичних зв'язків, що виражають зміст слова, стає завданням перекладу, який, окрім вираження суті твору, має уникати різнотипних порушень, що спотворюють сприйняття тексту.

Порушення парадигматичних зв'язків проявляється у неправильному вживанні синонімів, антонімів, гіперо-гіпонімів тощо. Епідигматичні прорахунки простежуються на рівні семантики слова, неправильно підбраного варіанта перекладу в умовах невизначеності тощо. Подібні порушення викликають небажані асоціації. У поєднанні з порушеннями соціо- та етнокультурних особливостей подібні промахи та порушення ставали мішенню численних критичних спостережень, де розглядалися переклади [3, с.113 – 116].

Конотація – активний учасник емоційно-оцінної номінації. Конотативний компонент міститься не на периферії семантичної структури слова, а є частиною ядра лексики.

До дискусійних належить питання про семантичний обсяг конотації. Семантика конотативних слів поєднує



денотативний і конотативний макрокомпоненти, але основне навантаження лягає на конотацію.

Конотативна забарвлена лексика характеризує умови спілкування, стосунки між мовцем і слухачем, певне емоційне ставлення суб'єкта кваліфікації до об'єкта оцінювання. Усі ці складові несуть додаткову інформацію щодо відношення до денотативного компонента і створюють конотацію [4, с.210].

З емоційністю пов'язана оцінність, оскільки емоції поділяються на позитивні та негативні відповідно до соціальної оцінки явищ, що їх викликають. Оцінний компонент – це позитивна чи негативна оцінка, яка існує в значенні слова. Як і емоційність, оцінний компонент може характеризувати дію двома протилежними оцінками: позитивною (меліоративною) та негативною (пейоративною). Експресивний компонент значення підсилює ознаки, які є компонентами денотативного значення.

Вважається, що експресивність – підсилена (інтенсифікована, збільшена) виразність, така соціально й психологічно мотивована властивість мовного знака (мовленнєвого елемента), яка деавтоматизує його сприйняття, підтримує загострену увагу, активізує мислення, викликає почуттєву напругу читача [2, с.186].

Найбільш вивченим компонентом конотації є стилістичний компонент. Існує кілька стилістичних класифікацій слів, їх намагаються об'єднати в одну, відповідно до якої виділяють основні різновиди стилістичного компонента слова: нейтральний стилістичний компонент (міжстильовий), книжний, розмовний стилістичний компонент.

У межах конотації стилістичний компонент протидіє іншим компонентам – емоційному, оцінному та експресивному; він характеризує умови спілкування, тоді як інші компоненти – певне ставлення мовців до предмета спілкування [4, с.113 – 114].

Структура емоційно забарвлених слів складніша за структуру нейтральних слів, і в ній виділяємо денотативний, конотативний та категорійно-граматичний компоненти, між якими існує тісний взаємозв'язок. У слові денотативний компонент може бути ядром, а конотативний – периферією, і, навпаки, конотативне значення – ядро, а денотативне – периферія.

Співвідношення конотації та денотації є одним із чинників виникнення конотативного значення. Залежно від

місця конотативного компонента у структурі лексичного значення слова можна розподілити на три групи [2, с.45].

Першу групу репрезентують лексеми, у яких переважає денотативний макрокомпонент у семантиці конотативно маркованих слів й займає позицію ядра, який стимулює емоційно-оцінні висновки, а конотація займає позицію периферії.

У словах другої групи експресивність локалізується одночасно в денотативному та конотативному макрокомпонентах.

Третя група конотативно маркованих слів представлена лексемами, у яких основне навантаження припадає на конотативний макрокомпонент, що витіснив чи модифікував денотативний, містить ставлення мовця до описуваного через їхні дії.

Серед зарубіжних лінгвістів існує також таке поняття як конотативний вимір. В. Коллер відзначає, що саме виявлення, характеристика, обробка елементів конотативних вимірів і є завданням теорії перекладу. Також, організація конотативної еквівалентності належить до одних з найважливіших проблем перекладу [5, с.155].

Певною допомогою при перекладі задля того, аби досягти конотативної еквівалентності, може стати стилістичне маркування у словниках. Так, Duden вказує на такі стильові особливості і варіанти: високий (зокрема й поетичний) стиль, мовно-академічний, нормативний, розмовний, грубий, вульгарний.

Тому перекладач, розглядаючи синонімічні ряди й обираючи варіанти, що мають задовольнити вимоги еквівалентності/адекватності перекладу, повинен аналізувати стилістичне забарвлення лексики.

Розмежувати конотацію і денотацію важко, оскільки при активному використанні слова відбувається перехід конотації в денотацію. Лексеми, у структурі яких є і денотативний, і конотативний компоненти, – більш інформативні, змістовні.

Отже, у сучасній українській мові широко використовують конотативно марковані слова. Конотативний компонент семантики слів – важливий рівноправний компонент семантичної структури слова, який виражає суб'єктивно-модальне ставлення до дій, процесів.

## Література

1. Говердовский В. И. Коннотативно-экспрессивная выразительность национального языка / Владислав Иванович Говердовский // Филологические науки. – Культура народов Причерноморья, 2007. – С. 120123.
2. Давиденко В. І. Лексична конотація: основні аспекти вивчення у вузі і в школі / Віталій Іванович Давиденко. – Київ : УДПУ, 1997. – 210 с.
3. Кияк Т. Р. Теорія і практика перекладу / Т. Р. Кияк, А. М. Науменко, О. Д. Огуй. – Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. – 543 с.
4. Стернин И. А. Проблемы анализа структуры значения слова / Иосиф Абрамович Стернин. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1979. –156 с.
5. Koller W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft / Werner Koller. – Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag, 8.Auflage, 2011. – 349 с.

**Літвінова Н. В.**

викладач

кафедри німецької мови і літератури

з методикою викладання

Криворізького державного педагогічного університету

## ЗАПОЗИЧЕННЯ В ГЕРМАНСЬКИХ МОВАХ

За генетичною ознакою лексику германських мов поділяють на три основні частини: слова індоєвропейського походження, слова невідомого (неіндоєвропейського) походження й запозичену лексику. За напрямом давніх запозичень можна судити про стан давніх суспільств, про рівень соціального, економічного й культурного розвитку того чи іншого давнього народу, оскільки «усяке запозичення лексичних одиниць на давніх етапах розвитку мов було пов'язане з поширенням відповідних предметів або технологій, позначуваних даним словом» [1, с.479].

Практично не існує розвинених мов, які не зазнали на собі впливу інших мов і не мають у своєму словниковому складі запозиченої лексики. «Запозичення варто розглядати як засіб

збагачення мови, а не як показник певних якостей і властивостей її носіїв» [1, с.481].

Запозичення у своїх працях розглядали О. М. Трубачов, В. В. Мартинов, А. Мейє, В. М. Жирмунський, В. В. Левицький, Е. Шварц, Е. Зеебольд.

До найдавніших германських запозичень належать запозичення з кельтських мов (правові, соціальні й військові терміни), слов'янські запозичення і латинські запозичення. Кельтські запозичення свідчать про дуже ранні контакти германців з кельтами. Найдавніші запозичення з латинської мови в германській мові відносяться до перших століть н.е. – до початку поширення християнства у франків і англосаксів (тобто до V–VI ст.).

Хоча германські племена перебували з римлянами у стані постійної війни, вони, водночас, знаходилися під сильним культурним впливом римлян. Германці запозичили в римлян назви невідомих їм раніше рослин, продуктів харчування, будівельної техніки, свійських тварин, зброї, домашнього начиння. До найдавніших латинських запозичень належать: військова термінологія, будівельна і дорожня термінологія, сфера купівлі, торгівлі, назви продуктів харчування, напоїв, культурних рослин і тварин, одягу, взуття, знаряддя, пристосування, предметів побуту.

Із прийняттям християнства в германські мови широким потоком хлинула клерикально-релігійна лексика латинського або грецького походження. Грецькі запозичення зустрічаються насамперед у готській мові, тому що готи перейняли християнство від Східної римської імперії.

Пізніші запозичення з латинської, котра у середині століття була мовою церкви й освіти, романських та інших мов пов'язані з історичним розвитком кожної з германських мов окремо. Крім прямих запозичень із латинської, грецької і романських мов, у германських мовах створено безліч кальок, утворених на основі іншомовних слів.

Найповнішу колекцію лексичних одиниць, що відбивають давні германо-слов'янські зв'язки, подано у праці В. В. Мартинова «Славяно-германское взаимодействие древнейшей поры». Зібрана в книзі лексика розділена на дві основні групи – лексичні запозичення зі слов'янських мов у германські й лексичні запозичення з германських мов у слов'янські. Крім того, усередині кожної групи виділяються

лексеми з високим, середнім і мінімальним ступенем надійності реконструкції найдавніших контактів між германськими й слов'янськими мовами.

Слід зазначити, що в оцінці давніх мовленнєвих контактів між германцями й слов'янами думки лінгвістів, які займалися і займаються проблемами славістики і германістики, не збігаються.

У низці германських мов є так звані внутрішні запозичення, тобто лексеми з інших германських мов. Так, в англійській мова зафіксовано безліч слів скандинавського походження, у скандинавських мовах чимало нижньонімецької лексики, у норвезькій – датської. Найменшому іншомовному впливу піддалася ісландська мова.

### **Література**

1. Левицький В. В. Основи германістики / В. В. Левицький. – Вінниця, 2006. 527 с.
2. Lewizkij V., Pohl Heinz-Dieter. Geschichte der deutschen Sprache / Lewizkij Viktor. – Winnyzja: Nowa Knyha, 2010. – S. 254.

**Мархева О. Є.**

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри німецької мови і літератури  
з методикою викладання

**Кривко Анна,**

студентка факультету іноземних мов  
Криворізького державного педагогічного університету

### **ВИДИ НЕОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

Світ постійно змінюється, з'являються нові відкриття, розвиваються засоби масової інформації, зникають старі та виникають нові області номінації, все це призводить до цілком закономірного явища – зміни лексичного складу мови, одним із видів якої є виникнення неологізмів. Зважаючи на те, що на сьогоднішній день питання неологізмів є недостатньо вивченим та залишається багато суперечностей щодо визначення терміну та ознак неологізмів, постає цікавим дослідження даної теми.

Огляд наукових робіт, показує, що неологізми як окрема категорія лексичного складу мови не мають єдиного визначення серед мовознавців. В універсальному словнику української мови неологізм визначено як «слово чи мовний зворот, що недавно з'явився в мові для позначення нового або вже усталеного поняття, предмета тощо» [4, с.496]. У словнику лінгвістичних термінів, як «слово або зворот, створені для позначення нового (раніше не відомого) предмета або для вираження нового поняття» [0, с.261].

За визначенням О. Кубрякової, неологізм – це «нове слово (стійке словосполучення), що відповідає потребам спілкування, нове за значенням і за формою (або лише за значенням, або лише за формою), що було створене за словотворчими законами даної мови або запозичене з іншої мови і що сприймається носіями даної мови в якості нового протягом певного часу» [3, с.35].

Тож загалом дослідники трактують неологізми як слова або сполучення слів, які позначають нову реалію (предмет або поняття) та з'явилися в мові порівняно недавно, як слова, які ще не ввійшли до загального вжитку та слова, які мають конотацію новизни. Якщо слово настільки часто використовується в мовленні, що вже не сприймається як нове, тоді воно втрачає свій статус неологізму. Хоча більшість слів поступово входять до загальноприйнятого лексичного складу мови, все ж цей процес може тривати близько 10 років [7]. Неологічна лексика – це найбільш динамічна система. Неологізми утворюють синонімічні ряди, антонімічні пари, гіперо-гіпонімічні групи, що сприяє постійному розвитку мови загалом і лексико-семантичної системи зокрема [5].

Науковці визначають предметно-понятійні сфери, в яких спостерігається найбільша кількість лексичних новоутворень. Таку дев'яності роки минулого століття продуктивно розвивались такі фахові області, як: комп'ютер, інтернет (Doppelklick, E-Mail); засоби комунікації (Late-Night-Show); соціально-суспільна сфера (Babyklappe); спорт (inlineskaten), економіка (outsourcen). Із часом відбулась зміна фахових областей і на початку XXI ст. ними стали: демографія (Antiaging, Riesterreente), здоров'я (Praxisgebühr), дозвілля (Fanmeile), політика (Eineurojob).

У цей період фіксують появу великої кількості неологізмів-запозичень із англійської мови, які з'являються

через необхідність опису процесів у суспільстві, що стрімко розвивається. Іншою причиною їх появи називають престижність використання англіцизмів: якщо мовець застосовує у своєму мовленні такі слова, то це засвідчує високий рівень його освіченості та причетність до нових тенденцій [2].

У дослідженнях неологізмів за останні роки науковці фіксують співвідношення власне німецьких неологізмів та неологізмів-запозичень як 60% до 40%. Серед німецьких новоутворених слів 68% є складними словами, 16% похідними, 11% скороченнями. Тоді як морфологічно 85% цих слів є іменниками, 9% дієсловами і 6% розподіляється між прикметниками, прислівниками та вигуками [2].

Певні тенденції в утворенні неологізмів простежуються за рейтингами «Слово року», які з 1972 р. складає Товариство німецької мови. Науковці проаналізували 303 нових слова 2010 р. та розподілили їх за групами – іменники, дієслова, прикметники/прислівники та вирази, які складаються з декількох частин мови – у результаті вони зафіксували очевидну перевагу іменників. А взявши до уваги, що вирази, які включають декілька частин мови, складаються зазвичай із іменника та прикметника, зробили висновок, що майже 90% слів року будуються з іменників [6].

Пояснюється це тим, що німецькі іменники можуть компонуватися практично будь-якої довжини (Arzneimittelausgabenbegrenzungsgesetz – закон про обмеження витрат на лікарські препарати) та відносно вільно сполучаються один з одним. Іншими прикладами неологізмів-іменників є: молодежнє слово року (2010) «Niveaulimbo», означає дуже низький рівень чого-небудь; «Smombie» (2015), складається зі слів смартфон (Smartphone) та зомбі (Zombie) і означає людину, яка всю свою увагу приділяє лише мобільному телефону.

Також серед неологізмів зустрічаються такі цікаві слова як «Waterkantgate», що є сполученням «Waterkant» – берег та американського «Watergate-Skandal», яке асоціюється зі скандальною політичною справою Уве Баршеля (прем'єр-міністра землі Шлезвіг-Гольштейн, 1987); «Ostalgie» – ostdeutsche Nostalgie, 1993; «Teuro» – сполучення слів Teuerung та Euro, 2002; «Rehakles» – на честь футбольного тренера Отто Рехагеля, котрий виграв чемпіонат Європи з Грецією, 2004; «Klinsmanner» – футбольна команда тренера Юнгера Клинсменна, 2006 [6].

Розглянемо приклади утворення нових дієслів: «hartzen» увійшло в обіг після того, як в 2005 р. були введені так звані виплати по безробіттю Харца 4 (Arbeitslosengeld Hartz IV), названі в честь експерта з економічних питань Петера Харца (Peter Hartz), та означає жити на виплати по безробіттю [7]; «simsen» (2001) – відправляти СМС; «googeln» (2003) – шукати інформацію в інтернеті за допомогою пошукової системи Google, «hozern» (2005) – маніпулювати, обманювати (виникло після скандалу з футбольними ставками пов'язаного із суддею Робертом Хойзером), «twittern» (2009) – публікувати короткі новини в інтернеті та «merkeln» (2015) – уникати конкретної відповіді чи прийняття рішення, утворене від імені Ангели Меркель [6].

Цікавий матеріал для дослідження неологізмів представлено у книзі Саші Лобо «Wortschatz: 698 neue Wortefüralle Lebenslagen» (2011), у якій зібрано нові слова із повсякденного життя сучасного суспільства, починаючи від сфери міжособистісних приватних стосунків до політики, обґрунтовано їх виникнення та надано роз'яснення значення. Так, дієслово «zesen» означає видумувати нові слова та утворене від імені Філіпа фон Цезена, який ще у XVII ст. ввів у вжиток слова, що використовуються і сьогодні. Слово «bahnhöflich» застосовується для опису грубості знервованих пасажирів потягів. Невдало підстрижене волосся після відвідання перукарні називається «Frusur». Воно утворене шляхом злиття слів «Frust» – розчарування та «Frisur» – зачіска. «Imsulieren» використовують коли хтось вдає, що пише СМС, щоб уникнути в даний момент спілкування з кимось.

Для позначення людей, які відчувають гостру потребу в придбанні продукції Apple у перші дні надходження її у продаж, існує термін «iFeg». Нерідко в повсякденному житті ми зустрічаємо людей, які розмовляють по телефону в неприйнятних для цього місцях, – таких людей називають «Telefant». Страх, що телефон, ноутбук чи фотокамера розрядяться, перш ніж встигнеш їх поставити заряджатись, називають «Allephobie». Завдяки збільшенню популярності соціальних мереж з'явився термін «Facebooking», який означає людину, яка постійно документує увесь свій день з ціллю показати своє захоплююче життя через профіль у фейсбуці [8].

Підсумовуючи, зазначимо, що закономірні зміни лексичного складу німецької мови, що виявляються в його



поповненні неологічними одиницями, зумовлені динамічним розвитком суспільного життя. Серед неологізмів німецької мови найбільшу групу становлять іменники, що утворені шляхом словоскладання, їх компонентами є також численні запозичення з англійської мови. Деякі з цих лексичних одиниць набувають з часом статусу узуальних, інші зникають із ужитку і залишаються зафіксованими лише у словниках. У будь-якому випадку такі слова відіграють велику роль у мові та мовленні і мають бути предметом вивчення лінгвістів.

### Література

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Москва: Сов. энциклопедия, 1966. – 607 с.
2. Кирилюк М. Інновації в лексиці німецької мови початку ХХІ ст. / М. Кирилюк // Наукові записки. – Серія: Філологічні науки (мовознавство) : у 5 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Вінниченка, 2010. – Вип. 89 (3). – С. 53–57.
3. Кубрякова Е. С. Что такое словообразование / Е. С. Кубрякова. – Москва: Наука, 1965. – 174 с.
4. Куньч З. Й. Універсальний словник української мови / З. Й. Куньч. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 848 с.
5. Островська Ю. К. Дослідження семантики оцінних неологізмів: засади добору мовного матеріалу / Ю. К. Островська. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/tmz/2009-19/Ostrovskaj.pdf](http://www.archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/tmz/2009-19/Ostrovskaj.pdf)
6. Bär J. A. Von «Szene» bis «postfaktisch». Die «WörterdesJahres» der Gesellschaftfürdeutsche Sprache 1977 bis 2016 / J. A. Bär, J. Tereick. –Hildesheim/Zürich/NewYork: OlmsVerlag, 2017 – 412 S.
7. Gerlach F. DieWeltderNeologismen [Electronicresource] / Franziska Gerlach // Goethe-institut. – Electronicdata. – [Munich: Goethe-Institut, 2012]. – Modeofaccess: <https://www.goethe.de/de/m/spr/mag/20364473.html>
8. Lobo S. Wortschatz: 698 neueWortefüralleLebenslagen/ S. Lobo. –RowohltTaschenbuch, 2011 – 192 S.

**Михальченко Т. В.**

старший викладач  
кафедри російської філології та зарубіжної літератури  
Криворізького державного педагогічного університету

## **НАРАТИВНА СТРАТЕГІЯ АРТУРА ШНІЦЛЕРА У НОВЕЛІ «ФРОЛЯЙН ЕЛЬЗЕ»**

«Віденський модерн», свідком та учасником якого був Артур Шніцлер, розглядається сучасними літературознавцями як інноваційний мегаполіс в художньому та літературному аспектах. Але, на думку Ж. Ле Рідера, такий погляд було сформовано пізніше. «Віденський модерн» вчений визначає, насамперед, як «страждання різноманітних авторів на початку блиску та сяяння Відню» [5, с.8].

«Відень передбачив основні патології ХХ століття: антифемінізм, загострення націоналізму, антисемітизм, мілітаризм, страх та ненависть до модернізації. Ось чому він має подвійне обличчя на фресці історії» [5, с.12].

Відень став благодатним ґрунтом для геніїв, завдяки глибокій та сумній «кризі ідентичності», яку пережили австрійці наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. Австрійська еліта акцентує свою увагу на суб'єктивному «Я», нестабільному та крихкому, відірваному від своєї раціональної основи. Новітня теорія психоаналізу З. рейда, індивідуальна психологія А. Адлера та гендерна теорія О. Вейнінгера зіграли важливу роль в детальному дослідженні підсвідомих глибин особистості у літературі (Г. фон Гофмансталь, Г. Бар, А. Альтенберг) [3].

У рамках цього інтелектуального поля знаходяться естетичні пріоритети Артура Шніцлера (1862–1931), відомого прозаїка та драматурга «віденського модерну». Медик за освітою, психіатр, він понад 20 років займався лікарською практикою. Проза Шніцлера психологічна та імпресіоністично витончена. Автор показує свої знання тонкої, глибинної, на рівні підсвідомості, психології людини.

Новела «Фроляйн Ельзе» (1924) – імпресіоністичний твір, який передає, насамперед, різноманітну гру настроїв і почуттів головної героїні. Структурно новела складається лише з коротких реплік персонажів та внутрішніх монологів Ельзе, її думок та вражень, що не призначені для слуху інших, героїня розмовляє лише з собою. Текст схожий на «стенограму» її

психічних станів, де логічне мислення поєднується з інтуїтивним, яке вбачає немотивований зв'язок понять, недомовленість думок, уривки, паузи. Наприклад, смерть героїні зображена не як намагання автора пережити смерть Іншого через художній твір (М. Бахтін), а крізь призму уявлень персонажа, тобто імпресіоністично:

– Эльза!

– Эльза!

Они зовут меня издалека! Что нужно вам? Не будите меня. Я ведь так сладко сплю. Завтра утром. Я дремлю и лечу. Я лечу... лечу... не будите...

– Эль...

Я лечу... Я дремлю... сплю...я дре...дре... я ле...[4].

Увесь твір – це враження персонажу від світу, який він сприймає як реальну дійсність, чим зумовлено злиття фантазії та реальності, де суб'єктивне та об'єктивне раціонально не відокремлені. Письменник інтерпретує та модулює дійсність за законами душевного світу персонажу, не ототожнює себе зі своїм героєм, а навпаки, відсторонюється від нього. Таким чином, герой створює свій «індивідуальний міф», який іноді руйнується, зіштовхуючись з об'єктивною стороною життя, і це змушує героя модулювати його знову [2].

Стильотворчою рисою тексту А. Шніцлера виступає іронія, без якої неможлива ніяка інтерпретація. Це не висміювання окремих рис чи установ суспільства, а територія вільної гри почуттів та вражень персонажа. В основу шніцлерової іронії покладено конфлікт, викликаний помилкою героя, протиріччями видимості та реальності. Представники модернізму вважали, що основою буття є спонтанність життєвого потоку, в якому дуже важливим виявляється момент мінливості. На перше місце вони ставлять не розум чи питання пізнання істини, а спонтанність емоційних станів та насолоду повнотою життя [1]. Такі уявлення підштовхують митців до створення психобіологічних міфологем. Вони містять в собі сукупність психічних та біологічних елементів (ідей, думок, відносин, переконань), які об'єднані навколо якогось тематичного ядра та асоціюються з певними почуттями.

Так, у новелі Шніцлера присутні інтуїтивно-емоційні образи, в яких віддзеркалюються актуальні для того часу наукові та філософські погляди (З. Фрейда, А. Бергсона та ін.). Міфологеми засновано на поняттях бажання, потяг до смерті,

фатальна жінка, які виступають не як образна оздоба тексту, а є складовими шніцлерової техніки «знімання покровів» з моделі красивого, успішного, морального життя, допомагають оголити ірраціональний центр особистості.

Наратив Шніцлера претендує на абсолютну імпресіоністичну міметичність. Автор робить спробу відтворити ментальне життя свідомості, не піклуючись про літературну побудову мови, про що свідчить обірваність синтаксису, розрив логічних зв'язків та мотивацій між окремими обривками думок. В цьому полягає новація письменника, який передбачає появу подальшого складного наративного прийому – потоку свідомості.

### Література

1. Дробышева Е. Роль иронии в аксиосфере культуры постмодерна: автореф. дисс... канд. филол. наук [Електронний ресурс] / Е. Дробышева. – Режим доступу: [cheloveknauka.com/rol-ironii-v-aksiosfere-kultury-postmoderna/](http://cheloveknauka.com/rol-ironii-v-aksiosfere-kultury-postmoderna/)
2. Москвина Е. Das Todeserleben (переживание смерти) как структурный элемент новелл А. Шницлера [Електронний ресурс] / Е. Москвина. – Режим доступу: [archive.li/doXSV](http://archive.li/doXSV).
3. Цветков Ю. Литература венского модерна: автореф. дисс... докт. филол. наук [Електронний ресурс] / Ю. Цветков. – Режим доступу: [cheloveknauka.com/literature-venskogo-moderna](http://cheloveknauka.com/literature-venskogo-moderna).
4. Шницлер А. Барышня Эльза / [Електронний ресурс] / А. Шницлер; вступ. А. Жеребина. – Режим доступу: [www.e-riading.club/bookreader.php/1018380/shnicler - Baryshnya Elza.htm](http://www.e-riading.club/bookreader.php/1018380/shnicler_-_Baryshnya_Elza.htm).
5. Rider J. Le. Modernité viennoise et crises de l'identité / J. Le Rider. – Paris: Gallimard, 2000. – 456 p.

**Подольна Катерина**  
студентка факультету іноземних мов  
Криворізького державного педагогічного університету

**ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТВОРІВ ЕПОХИ  
РЕФОРМАЦІЇ  
(НА МАТЕРІАЛІ ШВАНКУ Г. САКСА «DAS  
SCHLARAFFENLAND»)**

Реформація, як масовий релігійний та суспільно-політичний рух у Західній та Центральній Європі XVI – початку XVII ст., націлений на реформування католицького християнства відповідно до Біблії, набув у Німеччині загальнонаціонального характеру. З періодом Реформації пов'язаний спалах розвитку літератури агітаційного характеру, в якій суспільно-політичні питання стають предметом палких суперечок і обговорення народних мас, розвивається бюргерська та масова демократична література. Зважаючи на вагомий вплив творів періоду епохи Реформації на культурний розвиток суспільства, набуває актуальності огляд досягнень перекладознавства у цій сфері.

Видатним представником німецької бюргерської літератури кінця XVI ст. був Г. Сакс, у літературному доробку якого знаходимо п'єси, мейстерзінгерські пісні, шпрухи – байки, легенди, шванки. І хоча Г. Сакс не був новатором, він уміло культивував основні жанри, які було сформовано в середньовічній бюргерській літературі, релігійну і морально-дидактичну лірику, комічні байки і шванки. Широке коло житейських спостережень Г. Сакса дозволило йому створити галерею сучасних побутових типів та жанрових сцен, з добродушним гумором зобразити демократичний типаж, характерний для бюргерської літератури: старий ревливий чоловік та підступна жінка, лінива служниця, розважливий купець і працьовитий ремісник, хитрий і спритний школяр [1, с.138].

Переклад як один зі шляхів взаємодії національних культур та дієвий спосіб міжкультурної комунікації має на меті донести до читача, який не володіє мовою оригіналу, відповідний текст. При виконанні перекладу з німецької мови перекладач насамперед стикається з багатозначністю німецьких слів. Під час перекладу спостерігаємо не лише мовний контакт,

але й зіткнення двох культур, саме тому для коректного перекладу слід чітко дотримуватися загальної тематики тексту.

Головною метою перекладу є досягнення адекватності, але у процесі перекладу часто виявляється неможливим використовувати відповідність слів і виразів, які нам дає словник. У подібних випадках ми вдаємося до трансформаційного перекладу, який полягає в перетворенні внутрішньої форми слова або словосполучення або ж у їх повній заміні для адекватної передачі змісту висловлювання. Перекладачеві необхідно так перетворити мовленнєвий твір однієї мови в мовний твір іншої, щоб передати комунікативний намір відправника. Трансформації використовуються перекладачем для того, щоб текст перекладу був також функціонально тотожний вихідному тексту [4, с.115].

Ще в XIV ст. вважалося нормою під час перекладу певні лексичні одиниці видаляти чи навпаки розширювати обсяг тексту додаванням лексичних засобів з метою пояснення та розкриття значення іншомовних лексичних одиниць. Практика перекладу свідчить, що обійтися тільки відповідниками даної групи часто не вдається. Це відбувається тому, що закономірні відповідності при всій їх здатності передавати значення окремих одиниць в масиві тексту нерідко вступають в протиріччя з правилами сполучуваності слів у мові перекладу, з правилами переваги слів, виразів і конструкцій в певних контекстах і ситуаціях, ведуть до неприродності, багатослівності тексту перекладу [3, с.128].

Аналіз літератури показав, що переклади творів епохи Реформації не є багаточисленними, основною причиною чого є труднощі, пов'язані з добором відповідних лексичних одиниць. Більшість перекладів здійснено російською мовою, саме тому для аналізу було обрано переклад шванку Ганса Сакса «Das Schlaraffenland», здійсненого Є. Еткіндом.

Вже саму назву буквально можна перекласти як «країна лінивих мавп», від середньовісньонімецького «Sluraff» – ледар, «die Affe» – мавпа і «das Land» – земля. Німецький варіант «Das Schlaraffenland» – композита, складний іменник, але зважаючи на неспівпадіння об'ємів понять у німецькій та російській мовах, перекладач залишає назву «Шлаураффия».

Однією з причин перекладацьких трансформацій, до яких вдається Є. Еткінд є необхідність дотримання стилістичних норм під час перекладу. Вже на початку твору спостерігаємо

стилістичну нейтралізацію: «Ein Gegend heißt Schlaraffenland den faulen Leuten wohlbekannt» – перекладач свідомо випускає емоційно-оцінний відтінок та перекладає «den faulen Leuten wohlbekannt» як «необычайная страна». Тобто спостерігаємо лексико-семантичну трансформацію – вилучення лексичних одиниць.

Оригінал	Переклад
Da sind die Häuser deckt mit Fladen, Leckkuchen die Haustür und Laden, Von Speckkuchen Dielen und Wänd, Die Balken von Schweinebraten send. Um jedes Haus so ist ein Zaun Geflochten von Bratwürsten braun	Дома там просто бесподобны – Они поджаристы и сдобны, А возле дома на порог Кладут рассыпчатый пирог, Окошки там из рафинада, Бульжники из мармелада, Плетень, сплетенный из колбас, Щекочет нос, ласкает глаз

Автор прагне до стилістичної компенсації, задля додавання ефекту експресії замість втрачених елементів в іншій частині тексту. Цілісне перетворення за допомогою трансформацій, які важко розмежувати, має на меті докорінну зміну способу опису ситуації. У даному варіанті перекладу спостерігаємо заміну німецьких реалій. Фірмовими стравами німецької кухні є м'ясні вироби, як от «Speckkuchen», «Schweinenbraten», «Bratwürsten», проте російська кухня славиться випічкою, здобою, тому Є. Еткінд вдається до цілісного перетворення та смислового узгодження, порівнюючи будинки зі здобою, додаючи назви солодоців «рассыпчатый пирог», «рафинад», «мармелад». Переміщення, як лексико-граматична трансформація, використана зважаючи на ту обставину, що лексична сполучуваність у реченнях перекладу є неможливою.

У «Шлаураффии» Є. Еткінда спостерігаємо абсолютне порушення порядку слів, що пов'язано з особливостями мови перекладу. Для російської мови характерною є тенденція до об'єднання в межах одного речення декількох предметних ситуацій. Лексико-семантичну трансформацію здійснено, за

допомогою прийому логічного розвитку понять – знаходимо розходження номінацій у оригіналі шванку Г. Сакса та перекладі Є. Еткінда. Численні смислові узгодження, що знаходимо у варіанті перекладу, здійснені на основі попереднього контексту.

Основним завданням перекладача при досягненні адекватності є уміле використання різних перекладацьких трансформацій, а також врахування динаміки процесів зміни лексичного складу мови для того, щоб текст перекладу як найбільш точно передавав всю інформацію тексту оригіналу при дотриманні відповідних норм мови перекладу.

### **Література**

1. Дятлов В. О. Реформи і Реформація в Німеччині (XV–XVI століття) / В. О. Дятлов. – Чернівці: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2010. – 308 с.
2. Кияк Т. Р. Теорія і практика перекладу / Т. Р. Кияк, А. М. Науменко, О. Д. Огуй. – Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. – 543 с.
3. Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод / Юрий Константинович Миньяр-Белоручев. – Москва: Воениздат, 1980. – 238 с.
4. Рецкер Я. І. Що ж таке лексичні трансформації? «Зошити перекладача» № 17 / Яков Йосифович Рецкер. – Москва: Международные отношения, 2004. – 201 с.

**Соломка Ольга**

студентка факультету іноземних мов  
Криворізького державного педагогічного університету

### **ПРОБЛЕМА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ВІРШІВ В КОНТЕКСТІ ПЕРЕКЛАДУ (на матеріалі власного перекладу вірша Г. Гессе «Im Nebel»)**

Проблема тлумачення та розуміння текстів пов'язана з герменевтикою. Не зважаючи на різні думки щодо тлумачення та інтерпретації тексту, спробуємо на прикладі власного перекладу показати, яким аспектам доцільно приділяти найбільше уваги під час творчого перекладу віршів і з якими



труднощами перекладу зустрічається перекладач. Об'єктом вивчення цієї низки питань є німецькомовні поетичні твори. Прикладами художнього перекладу з німецької мови слугує власний переклад вірша Германа Гессе «В тумані».

Під герменевтикою в широкому сенсі розуміють теорію і практику тлумачення текстів. Своїм корінням вона сягає давньогрецької філософії, де практикувалося мистецтво тлумачення різного роду іносказань, висловлювань, що містять багатозначні символи. Вдавалися до герменевтики і християнські теологи для тлумачення Біблії. Сучасна герменевтика, становлення якої відбувалося у XX ст., включає не тільки конкретно-науковий метод дослідження, котрий застосовується в гуманітарному пізнанні [1].

Особливість герменевтичного підходу в лінгвістичному дослідженні тексту полягає в тому, що має враховуватися не лише зміст тексту, але й використання в ньому певних мовних одиниць і правил оперування ними, а також можливість адекватного перекладу тексту з однієї мови на іншу. Термін «інтерпретація» (з лат. – «витлумачення, пояснення») використовується для тлумачення тексту твору, осягнення його змісту, ідеї, задуму [4].

Інтерпретацію тексту здійснюють як переоформлення тексту, його змісту, тобто як переклад на поняттєво-логічну чи образну мову. Для інтерпретації і герменевтики як методів пізнання характерними є процедури пояснення, тлумачення та розуміння, тобто вони близькі за змістом [5].

Однак є і відмінності: герменевтика історично була зорієнтована на тлумачення історичних, релігійних, літературних текстів природної мови, а інтерпретація – на пояснення знаків штучних мов дедуктивних наук. Таким чином, свою особливу специфіку мають процедури пояснення, тлумачення і розуміння у гуманітарних науках [1].

Що ж стосується інтерпретації художніх текстів, то для літератури характерним є особливий зв'язок між художнім образом і мовною категорією, на основі якої він утворюється. Отже, дуже важливо зберігати форму і зміст тексту. На думку Т. Чайковської, художній переклад – це один з найкращих проявів міжлітературної взаємодії. Важливо зазначити, що жодний переклад не зможе бути точним, оскільки при міжкультурному перенесенні змісту тексту в іншу мову лівова частка об'єму і точності інформації втрачається [2].

Важливою особою при цьому є перекладач. Саме він при перекладі тексту часто випускає щось важливе, інтерпретує інформацію з точки зору своєї культури, застосовує близькі за значенням слова з рідної мови. Цей факт, безперечно, негативно впливає на розуміння тексту, дещо змінюючи значення мовних виразів. Наведемо низку проблем, з якими перекладач має справу при перекладі німецькомовних текстів [3]:

- розбіжність граматичних значень ряду дієслівних форм;
- трансформування імперфекта і плюсквамперфекта (відповідно минулий недосконалий і давноминулий час) в універсальний минулий час;
- неправильно інтерпретована система кон'юнктива;
- численні лексичні запозичення з німецької мови;
- транслітерація німецьких власних назв і слів, залишених без перекладу;
- неточний переклад слів-реалій.

Отже, «буквальний» переклад дає змогу правильно перекладати окремі слова, але не простежувати їх в лексичній та граматичній взаємодії, а використовуючи «адекватний» переклад, можна спостерігати дзеркальний ефект: перекладач передає зміст і форму тексту з точки зору літературних норм [5]:

*Herman Hesse*

**Im Nebel**

Seltsam, im Nebel zu wandern!

Einsam ist jeder Busch und  
Stein

Kein Baum sieht den andern

Jeder ist allein.

Voll von Freunden war mir die  
Welt,

Als noch mein Leben Licht  
war;

Nun, da der Nebel fällt,

Ist keiner mehr sichtbar.

Wahrlich, keiner ist weise,

*Герман Гессе*

**В тумане**

Необычно ходитъ во владеньях  
тумана

Где и куст и камень в  
одиначество канут.

Где у дерева взор непроглядно  
глубок

Здесь и ты, мой дружок,  
одинок!

Как же полон мир этот друзей,

Моя жизнь здесь казалась  
светлей!

А теперь лишь царит здесь  
туман

И никто больше другом  
хорошим не зван.

Не мудрецы все те, на самом

Der nicht das Dunkel kennt,	деле, Кто тьму, проклятую, до сих пор не узрели!
Das unentrinnbar und leise	Ее...неизбежную,                      едва ощутимую,
Von allem ihn trennt.	Ее...неизбежную,                      едва ощутимую,
Seltsam, im Nebel zu wandern!	Необычно ходить во владеньях тумана –
Leben ist Einsamsein.	Где жизнь в одиночестве в сети нас манит.
Kein Mensch kennt den andern, Jeder ist allein.	Ни один человек не знает другого пороки, Здесь мы все, мой дружок, одинок!

Зіставлення оригінального тексту із власним перекладом дозволяє дійти певних висновків щодо змін, які відбулися у процесі перекладу. Серед них характерними є:

- синтаксичний спосіб перечленування (запровадження нового слова): *Seltsam, im Nebel zu wandern!* → *Необачно ходить во владеньях тумана;*

*Nun, da der Nebel fällt* → *А тепер лишь царит здесь туман*

*Ist keiner mehr sichtbar* → *И никто больше другом хорошим не зван;*

*Kein Mensch kennt den andern* → *Ни один человек не знает другого пороки.*

- лексично-синтаксичне розгортання:

*Einsam ist jeder Busch und Stein* → *Где и куст и камень в одиночество канут;*

*Kein Baum sieht den andern* → *Где у дерева взор непроглядно глубок;*

- вживання експресивного, емоційно-оцінного, образного відтінку:

*Das unentrinnbar und leise* → *Ее...неизбежную, едва ощутиую,*

*Von allem ihn trennt* → *Ее ... отделяющую, неуловимую.*

- введення звертань та вставних конструкцій у перекладі для відповідності розміру вірша:

*Jeder ist allein* → *Здесь и ты, мой дружок, одинок.*

*Wahrlich, keiner ist weise* → *Не мудрецы все те, на самом деле.*

*Der nicht das Dunkel kennt* → *Кто тьму, проклятую, до сих пор не узрели.*

• заміна іменника прикметником вищої ступені порівняння:

*Als noch mein Leben Licht war* → *Моя жизнь здесь казалась светлей.*

• трансформація безособового займенника в образ :

*Ist keiner mehr sichtbar* → *И никто больше другом хорошим не зван.*

Отже, досліджуючи роль і специфіку використання герменевтичних засобів при інтерпретації художніх текстів, важливо конкретизувати проблему тлумачення й розуміння тексту стосовно перекладацької діяльності, оскільки в процесі неї феномен нерозуміння сенсу, вкладеного автором у відповідний текст, виникає особливо часто. Потрібно розуміти, що викладений відповідною мовою текст несе в собі відбитки культури даного народу, а використані в ньому слова нерідко бувають багатозначними. Тому перекладачеві слід бути особливо обережним із вживанням відповідних слів та словосполучень тієї мови, якою даний текст перекладається, щоб не змінити і не спотворити його зміст.

### Література

1. Богін Г. І. Філологічна герменевтика / Г. І. Богін. – Калінін: Зірка, 1982. – 251 с.
2. Герчук Ю. Я. Художня структура книги / Ю. Я. Герчук. – Москва: РІП-Холдінг, 2013. – 212 с.
3. Гільченко Н. Л. Практика перекладу німецької мови / Н. Л. Гільченко. – Київ: Кара, 2009. – 368 с.
4. Гончарова Є. А. Інтерпретація тексту: посібник з німецької мови / Є. А. Гончарова, І. П. Шишкіна. – Київ: Вища школа, 2005. – 368 с.
5. Кияк Т. Р. Теорія і практика перекладу (німецька мова): підручник для студентів вищих навчальних закладів / Т. Р. Кияк, А. М. Науменко, О. Д. Огуй. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 592 с.

**Сулік Олександра**  
студентка факультету іноземних мов  
Криворізького державного педагогічного університету

## **ПРОБЛЕМА ВНУТРІШНЬОГО КОНФЛІКТУ «ДРУГОГО ПОКОЛІННЯ» У РОМАНІ БЕРНХАРДА ШЛІНКА «ЧИТЕЦЬ»**

Роман розкриває внутрішній світ сучасного німця, отже тут йде мова про те, що нам, та й іншим, буде дуже цікавим – розкриваються питання «почуття провини» німецької нації за події у Другій світовій війні.

«Читець» («Vorleser») – це роман сучасного німецького письменника, філософа та юриста Бернхарда Шлінка, який присвятив своє життя вивченню феноменів «німецької провини» та «другого покоління». В одному зі своїх інтерв'ю автор каже: «Провина – одна з головних тем мого покоління. Вона все ще залишається визначальним фактором у формуванні нашої свідомості».

Роман «Читець» (1995) був перекладений більше ніж 30 мовами, став міжнародним бестселером і зібрав цілий букет престижних літературних премій в Європі та Америці. За своєю популярністю він безумовно стає в один ряд з таким популярним романом, як «Парфумер» Патріка Зюскінда, та творами видатних німецьких письменників Германа Гессе, Генріха Белля, Гюнтера Грасса.

«Читець» – це роман не тільки про наслідки Другої світової війни та її впливу на менталітет сучасних німців. Концентруючи свою увагу лише на драматичній долі двох персонажів роману, які загубились серед мільйонів інших жителів Германії, автор представляє нам сповідь головного героя, який ставить перед нами гострі питання і не дає на них відповідей. На тлі особистих переживань головного героя роману ми можемо побачити тяжку сторінку національної трагедії.

Якщо коротко про сюжет – раптово спалахнув роман між п'ятнадцятирічним підлітком, хлопчиком з професорської родини, і зрілою жінкою, і так само раптово обірвався, коли вона без попередження зникла з міста. Через вісім років він, тепер уже студент випускного курсу юридичного факультету, знову побачив її – серед колишніх наглядачок жіночого концтабору на

процесі проти нацистських злочинців. Але це не єдина таємниця, яка відкрилася герою роману Бернхарда Шлінка «Читець».

Але все ж таки це історія про кохання, ніжність, пристрасть, біль серця, вічний коханий образ у душі людини, який не покидає протягом усього життя. Це історія про силу кохання, яке може залишити свої глибокі шрами у нашій свідомості. І вже на тлі цих відчуттів та переживань ми бачимо внутрішню боротьбу «дітей третього рейха».

Якщо ж ми говоримо про більш глобальне в романі, то у післявоєнний час у літературі Німеччини значне місце посідає тема «другого покоління», яка розкриває найінтимніші сторони життя населення Німеччини як нації. Якщо бути точнішим, то це найбільш болюча тема для німців – тема провини.

На сучасному етапі розвитку німецької нації вона постає як комплекс «колективної провини» та загальних питань німецької свідомості, вічної дилеми двох поколінь. Це вже не ті проблеми «батьків та дітей», про які писав І. Тургенєв. Для німецької нації проблема батьків та дітей набуває зовсім іншого сенсу – діти осуджують злочинні дії своїх батьків у Другій світовій війні.

Після 1945 р. центральне місце в німецькомовній літературі на довгий час охопила тема провини Німеччини у злочинах фашизму. У багатьох авторів (особливо в австрійських – І. Бахман, П. Целан) вони приймали форму розчарування в мові: *майже неможливо писати на мові, носії якої заподіяли світу стільки страждань*. Склалася парадоксальна ситуація, коли адекватно втілити в словах розповідь про злочини фашизму неможливо, але і більше ні про що розповідати не можливо – для тих, хто пережив фашизм, все інше знецінилось в порівнянні з головним.

Окрему нішу в літературі займають представники «другого покоління»: Е. М. Ремарк, Г. Белль, Б. Шлінк та ін. Тема подолання фашистського минулого отримала наукове обґрунтування та була яскраво представлена як «потужна течія» у листопаді 1945 р., коли почався історичний Нюрнберзький процес [3, с.29], який тривав майже 11 місяців, і перед яким предстало 24 воєнних злочинця, які входили у вище керівництво фашистської Германії. Нюрнберзький процес не тільки сприяв винесенню вироку вищому керівництву фашистської Германії, але й надав морально-етичній проблемі провини та

спокутування історично визначений, загальнонаціональний статус. Ця масштабна подія була описана в однойменній п'єсі німецького письменника Рольфа Шнайдера (Rolf Schneider, 1932).

На початку 1960-х рр. у літературно-критичних виданнях Німеччини розгорнулася бурхлива дискусія: покоління «дітей третього рейху» винесло «батькам» вирок, відібравши у них право розповідати про що б то не було так, «ніби нічого не сталося». Однак і самі «діти», які пережили поділ країни надвоє, так чи інакше брали участь у студентських заворушеннях 1968 р., залишалися надто політизованими. Направляючи активність у зовнішній світ, вони не могли або не хотіли повертатися до витоків літератури – просто розповідати історії: доля окремої людини здавалася їм чимось незначним у порівнянні з долями світу.

На думку О. Борозняка, **«формула подолання минулого»** (концептуальне поняття «Bewältigung der Vergangenheit», що з середини 1950-х рр. увійшло у політичний та науковий лексикон Німеччини) стала знаком довготривалого та багатопланового протиріччя процесу «загальнонаціонального розуміння уроку з історії «Третього Рейху», з закликом до морального очищення, до сприйняття й осмислення правди про фашизм та війну» [2, с.19]. Підсумовуючи свої судження щодо складності та багатомірності цієї формули, він робить цікавий, на нашу думку, підсумок: *у процесі «подолання минулого», яке переживає кожне наступне покоління, можна накреслити його основні аспекти:*

– *політичний* – це ствердження в суспільстві стійких анти тоталітарних, демократичних основ;

– *юридичний* – це розслідування нацистських злочинів та покарання злочинців;

– *педагогічний* – демократичне, антифашистське виховання у школах та в системі політичної освіти;

– *творчий* – це збереження пам'яті про гітлеризм засобами художньої літератури й публіцистики, кіно й телебачення [2, с.19].

У післявоєнний час слово письменника грало значну більшу роль, ніж політика. У відомих «Франкфуртських лекціях» (Frankfurter Vorlesungen, 1966) Генріха Белля (Heinrich Böll), які були опубліковані через два десятиліття після закінчення війни, пролунала думка *«Де політика пасує та отримує поразку,*

*тоді ні від кого, як від письменника, вимагають слова, вирішального слова <...>. Питають не вчених, не політиків, не священників – ні, саме письменники повинні висказати те, чого інші очевидно не хочуть вимовити... саме письменники повинні назвати все своїми іменами» [1, с.47]. Адресоване вже іншому історичному часу висловлювання Г. Белля дуже влучно описує післявоєнні часі та реальне положення речей кінця ХХ – початку ХХІ століття у Німеччині.*

Давно вже є зрозумілим, що кожне нове покоління німецьких письменників звертається до творчої рефлексії історичного минулого Німеччини. Але не дивлячись на вибагливу увагу сучасних письменників, проблема «другого покоління» залишається все ще невирішеною, повністю не охопленою та все ще актуально. Будь-яке її рішення продиктоване суб'єктивно-індивідуальним її сприйняттям, яке виражається в прагненні зберегти почуття провини й відповідальності та водночас в повному відреченні від самої пам'яті про воєнні події.

### **Література**

1. Белль Г. Франкфуртские лекции / Белль Г. Каждый день умирает частица свободы: Художественная публицистика; пер. с нем. А. Карельского. – Москва: Прогресс, 1989. – 365 с.
2. Борозняк А. И. Прошлое, которое не уходит: Очерки истории и историографии Германии ХХ века. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2001. – 330 с.
3. Платицына Н. И. Проблема «неопределенного прошлого» в романе Шлинка «Чтец» / Филологическая регионалистика. – 2015. – № 03–04 (15–16). – С. 29–34.
4. Шлинка Б. Роль права в преодолении прошлого / Б. Шлинка; пер. с нем. К. Левинсона // Память о войне 60 лет спустя: Россия, Германия, Европа. – Москва: Новое литературное обозрение, 2005. – 784 с. – С. 330–354.
5. Шлинка Б. Чтец / Б. Шлинка. – Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2010. – 224 с.



**Хорошилова Н. В.**

викладач кафедри німецької мови і літератури  
з методикою викладання

Криворізького державного педагогічного університету

## **СВОЄРІДНІСТЬ ВНУТРІШНЬОГО МОНОЛОГУ В РОМАНІ Б. РЕЙМАН «ФРАНЦИСКА ЛІНКЕРХАНД»**

Ім'я Бригіти Рейман (Райман) міцно увійшло в літературний спадок Німеччини і тісно пов'язане з тим напрямом, який в німецькій германістиці прийнято позначати «Anknüpfungsroman» – визначення, яке ми схильні розуміти метафорично – «роман звершення». Слід зазначити, що до даного літературного напрямку, на думку критиків, належить багато видних майстрів слова Німеччини 60–80-х рр. ХХ ст.

Роман «Франциска Лінкерханд» (1974) Бригіти Рейман був опублікований після смерті автора. Слід зазначити, що цей роман є головним, найбільш цікавим у творчій спадщині письменниці. Роман складається з послідовної серії глав – сторінок життя головної героїні, яка здається духовно близькою автору твору. Психологічний шар сюжету є надзвичайно ємний тому, що голос оповідача синтезує особисті враження, переживання і реальні події соціального світу, а також поєднує зміну перспектив – ауторіальної та персональної. Головною моделлю оповідання служить улюблена в німецькій літературно-естетичній традиції форма від першої особи (Ich-Erzählung), яка підкоряє собі інші розповідні моделі (ауторіальну, діалогічну, поліфонічну).

Внутрішній монолог оповідача-героїні грає роль сюжетно-психологічного фундаменту роману, який виконує також ще більш важливу функцію – архітектонічну, завершуючи художнє ціле тексту в дусі ідей про архітектоніку М. Бахтіна. Письменниця створює образ героїні, яка керується принципом нонконформізму. Її поведінка підриває суспільні стандарти і не вкладається в прийняті, бюргерські охоронні рамки: вона відкидає затишне місце в університеті, відмовляється від кар'єри і особистого успіху та їде в провінційне місто, яке побудоване на піску.

Франциска робить сміливу спробу самоствердження всупереч «благополучній, влаштованій» долі, зауважимо – з цієї точки зору прізвище героїні є знаковим і означає «не як всі».

Проте в той же час Франциска не в силах протистояти стіні відчуження і нерозуміння, яку зводить сама героїня, навіть від близьких їй людей, в тому числі й батьків. Тим самим, вже внутрішнім монологом як формою розповіді, письменниця підкреслює, що світ героїні унікальний, але він нероздільний з кимось, хоча Франциска жадає знайти взаєморозуміння, прагне до спілкування з однодумцями, з тим же Беном, однак замкнутий внутрішній монолог показує, що її світу відкритися поки не судилося.

На наш погляд, внутрішній монолог як прийом реалізує в романі експеримент письменниці з післявоєнною художньою традицією літератури світу і праці: Бригіта Рейман робить спробу осмислити і виразити проблематичність самореалізації багатого, максималістки орієнтованою, радикальною в своїх вимогах особистостю в умовах, які заохочують загальноприйнятий, середньостатистичний варіант ставлення до світу.

### **Література**

1. Плавиус Х. Основные направления литературного развития 60-х годов / Хорст Плавиус // История литературы ГДР / Отв. ред. А. Л. Дымшиц. – Москва: Наука, 1982. – С. 230–240.
2. Хаазе Х. Литература первой половины 70-х годов / Хорст Хаазе // История литературы ГДР / Отв. ред. А. Л. Дымшиц. – Москва: Наука, 1982. – С. 495–509.
3. Bonner W. Franziska Linkerhand Vom Typoskript zur Druckfassung / W. Bonner // B. Reiman Franziska Linkerhand. – Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag. – 2002. – 639 S.
4. Beutin W. Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart / W. Beutin. – Stuttgart. – J. B. Metzlerische Verlagsbuchhandlung. 1989. – 621 S.

**Чорна О. В.**

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри німецької мови і літератури  
з методикою викладання  
Криворізького державного педагогічного університету

## **СУЧАСНІ МОВОТВОРЧІ ПРОЦЕСИ У КОНТЕКСТІ ВЗАЄМОДІЇ НІМЕЦЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ**

У більшості мовознавців сучасності й давніх часів не викликав сумніву той факт, що мови постійно змінюються, що вони є втіленням діяльності та її продуктом. Універсальність історичної мінливості та динамізму мови не вказує на відсутність у ній постійності. Будь-яка конкретна мова представляє єдність сталого й рухомого, статичного й динамічного, хоча її статика динамічна, а динаміка еволюційна. Функціонування та розвиток – дві сторони однієї й тієї ж якості: мова не може розвиватись, не функціонуючи, а функціонуючи, не може не розвиватись [1, с.185].

Мова – це втілення національної самобутності, водночас вона – шлях до міжнародного єднання, адже саме з метою зміцнення міжнародних зв'язків 2017–2018 рр. оголошено Українсько-німецьким роком мов. За ініціативи Міністерства освіти і науки України, Міністерства закордонних справ ФРН, Посольства Німеччини в Україні та Goethe-Institut в Україні відбувається тісна взаємодія численних німецьких культурних та мовних організацій в Україні з вітчизняними партнерами [3], оскільки німецька мова є незмінним об'єктом і практичної (як інструмент професійного становлення), і теоретичної зацікавленості. Вона постійно знаходить свого дослідника, особливо зараз, коли ми маємо можливість спостерігати за перебігом її активних мовотворчих процесів. В умовах поживлення міжкультурної комунікації за реалій глобалізації німецька мова перебуває в тісній взаємодії з іншими мовами, особливо з англійською, яка поступово перетворюється на основне джерело запозичень.

Історичний процес розвитку та змін мов протікав раніше більш повільно, оцінити його результати лінгвісти могли зазвичай лише з відстані віків. Технічні досягнення нашого часу створили нові можливості для прискорення перебігу цього

процесу. Як економічний розвиток неодмінно залишає відбиток на соціальному, так і соціально-економічні зміни в державі викликають, вочевидь, і зміни у свідомості народу, зокрема німецького, у способі його мислення, а значить – і в засобах вираження думок. Багато науковців сходяться на тому, що саме лексичний склад мови в першу чергу змінюється під впливом суспільно-політичних подій.

Аналіз розвитку словникового складу німецької мови протягом останніх десятиліть, показує, що найбільш характерним його проявом стало насичення англіцизмами та американізмами в багатьох сферах комунікації, у побутовому спілкуванні та ділових контактах. Оскільки в сучасному світі англійська мова набула статусу *Lingua franca*, тобто, мови міжнародного спілкування, її вплив на інші мови є цілком закономірним і прогнозованим, але виникає питання, чого він має більше переваг, чи недоліків.

Дослідження англіцизмів та американізмів стало однією з найактуальніших проблем сучасної лексикології німецької мови. Мовне новоутворення, що отримало назву *Denglisch* (або *Engleutsch*), на стільки активно використовується в наш час у неформальному та формальному спілкуванні, що нерідко сприймається носіями як проблема. Воно викликає серйозні побоювання щодо можливих фундаментальних змін у структурі німецької мови, таких, що можуть призвести навіть до її зникнення.

Вивченням *Denglisch*, як лінгвістичного явища, займаються німецькі науковці: Гельмут Глюк (Helmut Glück), Рудольф Хоберг (Rudolf Hoberg), Рудольф Любелей (Rudolf Lubeley), Томас Паульвіц (Thomas Paulwitz), Вальтер Кремер (Walter Krämer) та ін. Проте проблема англіцизації німецької мови в науково-лінгвістичній теорії досліджена ще недостатньо, зокрема вітчизняними науковцями не узагальнено теоретичні підходи до визначення змісту та практичні засади використання *Denglisch* у сучасній німецькій мові. Популярність *Denglisch* у різних сферах суспільного життя обумовила вибір теми представленої доповіді, головною **метою** якої стало визначення умов і причин утворення цього мовного явища та особливостей його функціонування в різних сферах комунікації. Зокрема, на основі вивчення й аналізу фахової літератури було сформульовано визначення ключового поняття дослідження, охарактеризовано історичні передумови

виникнення та головні причини формування цього мовного феномена.

Дослідження проблеми вимагало, насамперед, визначення та аналізу основних понять, що її стосуються: запозичені слова, іншомовні слова, англіцизми, соціолект, жаргон, сленг, телескопія, інтеграція та споріднених з ними задля визначення ключового поняття *Denglisch*. Адже попри досить активне використання терміна у текстах публіцистичного та рідше наукового стилів знайти його наукової дефініції не вдалося. Було з'ясовано, що його вирізняє помітний негативно-іронічного відтінок, що не є характерним для наукових термінів, і що ним частіше послуговуються не фахівці-лінгвісти.

На основі аналізу визначень було синтезовано висновок, що під поняттям *Denglisch* слід розуміти сукупність лексичних одиниць, утворених шляхом змішування англійських запозичень із німецькими словами або морфемами, що функціонує як соціолект у певних галузях німецької загальнонародної мови й використовується не стільки з метою задоволення прямих комунікативних потреб, скільки заради привернення уваги до сказаного чи мовця.

Підтвердження правильності висловленої думки щодо головної мети вживання *Denglisch* у спілкуванні було знайдено, зокрема, в дослідженні, автор якого, порівнюючи *Denglisch* із такими відомими мовними явищами, як *Spanglish*, *Deutschrussisch*, *Belgranodeutsch*, доходить висновку, що перший, на відміну від перелічених далі, не використовується з метою досягнення взаєморозуміння за відсутності належного рівня знання мови країни перебування, а скоріше як данина моді на англійську мову. Ним користуються не через гостру необхідність, а задля привернення уваги. Також дослідниця стверджує, наводячи численні приклади салоганів, що більшість із них носять оказіональний характер і є результатом творчості копірайтерів, які використовують перемикування коду для досягнення ефекту незвичайності, надання їм оригінальності [2, с.12].

Аби дати належну оцінку сучасним мовотворчим процесам у німецькій мові – мові з глибоким коріннями, було зроблено короткий екскурс у її історичне минуле, та з'ясовано, що перші запозичення англійського походження з'явились у ній ще за часів Середньовіччя.

У доповіді також наведено статистичні дані щодо кількості іншомовних слів англійського походження в німецькій мові станом на початок ХХ століття в порівнянні з початком ХХІ. Статистичним джерелом послужив науковий звіт про стан німецької мови під загальною назвою «Багатство та бідність німецької мови» (2013), підготовлений Німецькою академією мови й поезії (Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung) разом із Союзом німецьких академій наук (die Union der deutschen Akademien der Wissenschaften) і, в якому, з-поміж іншого, було приділено увагу ролі англіцизмів у формуванні словарного запасу німецької мови.

Підводячи підсумок, слід сказати, що в процесі історичного розвитку мов на зміни в суспільстві, найбільш чутливо реагує саме лексика. Виникають і зникають нові явища, щось стає модним, а щось, навпаки, застаріває, – і все це неодмінно фіксується у словниковому складі мови. Проведений історичний аналіз наочно продемонстрував причини запозичення англіцизмів німецькою мовою в різні епохи, створивши підґрунтя для виявлення причин та умов формування Denglisch як мовного явища [4].

### Література

1. Кодухов В. И. Общее языкознание / В. И. Кодухов. – Москва: Высшая школа, 1974. – 303 с.
2. Патрикеева А. О. Англицизмы в немецком языке (на материале языка рекламы) : автореф. дис. ... канд. фил. наук : 10.02.20 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание / Патрикеева Анна Александровна ; Институт лингвистики и межкультурной коммуникации Московского государственного областного университета. – Москва, 2009. – 23 с.
3. Українсько-німецький рік мов 2017/2018 [Електронний ресурс] / Goethe-Institut Ukraine // Goethe-Institut. – Київ, 2017. – Режим доступу : <https://www.goethe.de/ins/ua/uk/kul/sup/dus/prb.html>
4. Eisenberg P. Deutsche Anglizismen im Deutschen / Peter Eisenberg // Reichtum und Armut der deutschen Sprache : Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache / Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, Union der deutschen Akademien der Wissenschaften [Hrsg.]. – De Gruyter Mouton, 2013. – S. 57–120.

**Яцик О. П.**  
викладач кафедри німецької мови і літератури  
з методикою викладання  
Криворізького державного педагогічного університету

## **РИТМ ХУДОЖНЬОЇ ПРОЗИ ЯК ЛІНГВІСТИЧНИЙ ФЕНОМЕН**

Ритм як загальнофілософське та естетичне явище привертав увагу дослідників ще в епоху античності і традиційно розглядався як специфічна ознака категорії часу [4]. З огляду на нерозривність категорій простору і часу як єдиної форми існування матерії та їхній абсолютний характер як атрибутів матерії [4] цілком правомірно стверджувати про облігаторність ритму для всіх об'єктів матеріального світу, зокрема і людського мовлення.

Галузь науки про ритм – ритмологія – пройшла довгий шлях розвитку. Становлення її парадигмальних засад припадає ще на античні часи. Саме тоді були вперше сформульовані основні постулати про ритм як основну закономірність в організації та впорядкуванні просторово-хронологічного континууму, структурованості та поступального руху матерії.

Для мистецтва, однією з форм якого є художня література, ритм набуває естетичного статусу, є одним з композиційних принципів, а ритм мовлення, фонація, становить його фізіолого-акустичну базу.

На сучасному етапі філологічних студій ритм досліджується в таких аспектах:

- перекладознавчий;
- експериментально-фонетичний;
- літературознавчий;
- лінгвостилістичний.

Актуальною є проблема ритму в світлі адекватності перекладу художнього твору, тобто максимально точного відтворення його змісту з урахуванням особливостей ритмічної структури різних мов, а також авторських концепцій перекладу. Дослідження показали, що ігнорування ритмічного аспекту при перекладі призводить до перекручування авторського задуму, спотворення основної ідеї твору та втрати його

естетичних характеристик. Ритмічне коригування шляхом скорочення чи подовження синтагм, синонімічної заміни слів, розрідження накопичених наголошених складів призводить до впорядкування інтонаційних характеристик художнього перекладу, посилення його ритмічності та адекватності при передачі найтонших нюансів авторської манери художнього викладу [3].

Експериментальні дослідження останніх років, проведені в галузі фонетики/фоностилістики, поповнюють ритміку новими даними, що підтверджують чи спростовують гіпотези, побудовані емпіричним шляхом.

Слід зазначити, що питання визначення базової ритмічної одиниці залишається і в наш час одним із найбільш дискусійних. Та все ж при всьому розмаїтті думок з цього приводу в останні роки помітна тенденція вбачати в ній синтагму в трактовці Л. Щерби: «Фонетична єдність, яка визначає єдине смислове ціле в процесі мовлення-думки» [5, с.86].

Проблематичною й дискусійною виглядає проблема ієрархії ритмічних одиниць. Отже, питання уніфікації термінологічного апарата є одним із актуальних завдань сучасної ритмології.

У літературознавстві й лінгвістиці тексту співзвучний погляд на ритм як виразник експресивності.

Різна термінологія, якою послуговуються обидві дисципліни, не суперечлива за своєю сутністю, вона всього лиш відбиває різні підходи до ритму – з жанрово-композиційного боку – в літературознавстві, чи в аспекті зображально-виражальних засобів мови – в лінгвістиці тексту.

Принципово важливим є, на нашу думку, і той факт, що в межах обох парадигм – лінгвістики тексту й літературознавства – ритм відноситься до структурних, формальних компонентів [1, с.57; 2, с.95].

Ритм не є самодостатнім художнім компонентом, а лиш супровідним, він не має універсального характеру, оскільки володіє обмеженими виражальними можливостями. Слушною є думка дослідників про ритм як компонент інтонації, що, поряд із темпом, паузами, тембром відноситься



до паравербальних засобів, які, не маючи власного плану змісту, увиразнюють значення мовних одиниць, надаючи їм певних додаткових відтінків.

Сучасний стан ритмології характеризується певною дезінтеграцією та ізольованістю, що неминуче призводить до однобічного, вузько спеціалізованого дослідження ритму.

Саме перед лінгвістикою тексту постають широкі обрії на шляху до інтеграції у вивченні ритму – поєднання об'єктивних експериментальних досліджень у межах фонетики та широкого узагальнююче-філософського погляду, притаманного літературознавству. В загальнофілологічному підході – перспектива майбутніх ритмологічних студій.

### Література

1. Арват Н. Н. Ритмы повести Н. Гоголя «Вий» / Н. Н. Арват // Література та культура Полісся. – Ніжин, 2000. – С. 29–39.
2. Брандес М. П. Стилистика теста / М. П. Брандес. – Москва: Прогресс-Традиция, 2004. – 416 с.
3. Мирошниченко В. В. Авторська концепція художнього твору: онтогенез і експансія: (на матеріалі англومовної та французької україніки) / В. В. Мирошниченко. – Запоріжжя: ЗДУ, 2003. – 283 с.
4. ФЭС – Философский энциклопедический словарь [Ильичев Л.Ф. и др.]. – Москва: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
5. Щерба Л. В. Фонетика французского языка / Л. В. Щерба. – Москва: Высш. шк., 1963. – 309 с.

# **МЕТОДИКА НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ**

**Андреев А. Г.**

аспірант

кафедри німецької мови і літератури

з методикою викладання

Криворізького державного педагогічного університету

## **РОЗВИТОК ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ : ВИМОГИ НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТІВ І РЕАЛЬНІСТЬ**

У сучасному світі знання іноземних мов перетворилося на одну із затребуваних кваліфікацій, але й у приватному житті громадяни відчувають потребу у іншомовній підготовці. Відкритість світу, можливості сучасних засобів комунікації, доступ до інформації різними мовами є тими факторами, які підсилюють мотивацію й підвищують попит на іншомовну підготовку.

Вже у шкільній освіті передбачено вивчення двох іноземних мов. Метою вивчення будь-якої іноземної мови, незалежно від того, де й для яких потреб вона вивчається, є формування іншомовної комунікативної компетенції. Існує декілька визначень поняття «іншомовна комунікативна компетенція» (ІКК), серед яких таким, що найкраще відбиває сутність поняття є таке: «Іншомовна комунікативна компетенція – це сукупність навичок, умінь та знань, що дозволяє навчатися, працювати та спілкуватися в багатонаціональному суспільстві і досягати у рівноправному діалозі взаєморозуміння і взаємодії з представниками інших культур» [2, с. 11].

У структурі іншомовної комунікативної компетенції граматична відіграє надзвичайно важливу роль. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти визначають граматичну компетенцію як «знання і здатність користуватися граматичними ресурсами мови» [1, с. 12]. Проте визначень цього поняття є декілька. На нашу думку, найбільш чітке і об'ємне визначення пропонує Н. Складенко: «Граматична компетенція (ГК) – це здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних та писемних висловлювань та

розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості.

До основних компонентів ГК належать граматичні навички, граматичні знання і граматична усвідомленість [3, с. 15]. За Н. Складенко існує два основні види граматики: **лінгвістична** (аналітична / формальна), являє собою науковий опис системи правил певної мови, та **педагогічна** (навчальна), несе в собі перероблені правила лінгвістичної граматики, пристосовані безпосередньо для вивчення іноземної мови [3, с. 15].

«Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти» або «Рекомендації ради Європи» – це «доопрацьоване видання Загальноєвропейських Рекомендацій (ЗЕР) з мовної освіти: вивчення, викладання та оцінювання – є останньою стадією процесу, який активно відбувається з 1971 р. та має сприяти співпраці численних представників учительської професії у Європі та за її межами» [1, с. 4]. Тобто це рекомендації спрямовані на розвиток плюрилінгвізму. ЗЕР містять не тільки тлумачення ключових понять у сфері мовної освіти, але й «визначення об'єктивних критеріїв опису рівнів володіння мовою», розглядають через призму складових мовної компетенції, які в ЗЕР виокремлюються і класифікуються [1, с. 1].

Варто зазначити, що «Концепція іншомовної освіти» в Україні містить положення, які цілком відповідають поставленим в ЗЕР завданням. Однак, що стосується іншомовної граматичної компетенції констатуємо певну невідповідність у баченні й реалізації положень, що унаочнює таблиця 1.1.

Таблиця 1.1

**Реалізація вимог ЗЄР та концепції іношомовної освіти України  
у шкільній освіті**

PRC з мовної освіти (перша мова)	Концепція іношомовної освіти в Україні	De facto
<b>Перша іноземна мова</b>		
Учні молодшої школи повинні володіти рівнем знання іноземної мови <b>A-1, A-2.</b>	+	– (як показує практика, є навіть такі, які не оволоділи навичками читання)
По закінченню середньої школи рівень володіння іноземною мовою має бути B-1, B-2 .	+	+/- (учні досягають цього рівня іношомовної комунікативної компетенції переважно за рахунок занять з приватними викладачами)
Закінчення старшої школи передбачає рівень володіння мовою B-2, (C-1 для спеціалізованих шкіл та гімназій)	+	+/- (поодинокі випадки реалізації цієї вимоги, учні досягають цього рівня лише в результаті взаємодії вчителя, приватного викладача або занять у мовних центрах)
<b>друга іноземна мова</b>		
Починається з середньої школи і передбачає рівень володіння мовою A-1, A-2	+	+/- (часто відсутня мотивація вивчення другої іноземної мови, так як перша мова була англійська, є нерозуміння потреби у вивченні ІМ2)
По закінченню старшої школи передбачає рівень володіння мовою B-1, B-2.	+	+/- (недостатньо підготовлені кадри для забезпечення навчання ІМ2, відсутність навчально-методичного забезпечення.)

Очевидно, що актуальні на сьогодні в українській системі іншомовної освіти вимоги до знання іноземної мови і рівня розвитку граматичної компетенції не відповідають фактичним знанням учнів на різних етапах освіти, серед факторів, які призводять до низької іншомовної граматичної компетенції, можна виділити такі: недостатнє знання рідної мови; відсутність елементарних лінгвістичних знань; неузгоджене вивчення мов; невикористання спільного у мовах для виявлення нового; відсутність стимулювання з боку батьків. Ці проблеми пов'язані між собою, адже незнання рідної мови призводить до відсутності елементарних лінгвістичних знань (граматика, синтаксис, фонетика), що створює проблеми при поясненні особливостей іноземної мови. Невикористання спільного у мовах теж не покращує ситуацію, як і цілковита байдужість батьків і нерозуміння потреби вивчення ІМ, тим більше ІМ 2.

### **Література**

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – Київ: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України. – Київ: Ленвіт, 2014. – 136 с.
3. Скляренко Н. К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 2011. – № 1. – С. 15–25. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/im\\_2011\\_1\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2011_1_3).

**Антонова Вероніка**

студентка факультету іноземних мов  
Криворізького державного педагогічного університету

### **РОЛЬОВА ГРА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОДИЧНИЙ ПРИЙОМ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Актуальність дослідження зумовлена тим, що у сучасній освіті великі вимоги висуваються щодо методики викладання іноземних мов, що орієнтована на комунікацію як мету навчання іноземних мов дітей. Сучасна освіта сприяє

формуванню компетенції в говорінні і в діалогічному мовленні молодшого школяра зокрема.

Питанню використання рольових ігор як засобу навчання діалогічного мовлення приділяли увагу багато науковців (Д. Ельконін, Н. Камінська, Г. Китайгородська, Т. Олійник, М. Люшер, М. Ляховицький та ін.), що розглядали їх використання як в теоретичному, так і в практичному аспектах.

Мета нашої статті полягає у розкритті сутності поняття «рольова гра»; виявленні основних функцій рольових ігор, а також аналізу комплексу вправ для формування навички діалогічного мовлення учнів початкової школи з використанням рольових ігор на уроках німецької мови.

Рольова гра такими зарубіжними методистами як J. Laylor, J. Revell визначається як спонтанна поведінка того, хто навчається, його реакція на поведінку інших людей, що беруть участь в гіпотетичній ситуації [4].

На думку Є. Пассова, «гра – це лише оболонка, форма, змістом якої повинне бути навчання, оволодіння видами мовної діяльності» [5].

В. О. Артемов, О. І. Близнюк, Г. О. Китайгородська дотримуються спільної думки, що у людській практиці рольова гра виконує наступні функції:

- розважальну (це основна функція гри – розважити, надихнути, викликати інтерес);
- комунікативну: освоєння діалектики спілкування;
- самореалізації у грі;
- терапевтичну: подолання різних труднощів, що виникають в інших видах життєдіяльності;
- діагностичну: виявлення відхилень від нормативної поведінки, самопізнання в процесі гри;
- функцію корекції: внесення позитивних змін у структуру особистісних показників;
- міжнаціональної комунікації: засвоєння єдиних для всіх людей соціально-культурних цінностей;
- соціалізації: включення в систему суспільних відносин, засвоєння норм [1; 2; 3].

Проаналізувавши систему вправ для навчання діалогічного мовлення учнів початкової школи, згідно з етапами формування навичок і вмінь діалогічного мовлення можна виділити 4 основні групи вправ:

I група – вправи для навчання реплікування. Зразок вправи:

- a) Hör zu und sprich nach.
  - Ach, *arme Alex*, frierst du?
  - Ja, *Micki*. *Mein Schal* ist nicht warm.
  - *Mein Schal* ist wärmer. Nimm bitte.
  - Danke, *Micki*.
- b) Spielt die Szene vor.
- c) Macht weitere Rollenspiele.

Die Mütze, der Pullover, der Mantel, die Socken, die Handschuhe, die Schuhe.

II група – вправи на засвоєння діалогічної єдності різних видів. Зразок вправи:

- Wir spielen.
- Das sind meine Stiefel. Sie sind modern.
  - Und das sind meine Socken. Sie sind neu.

III група – вправи на створення мікродіалогів. Зразок вправи:

- Bildet die Dialoge und spielt sie vor.
- Ich gehe spazieren. Es ist kalt.
  - Brauchst du...?
  - Nein, ich brauche kein....
  - Brauchst du...?
  - Ja, ich brauche ....

IV група – вправи на створення діалогів різних функціональних типів.

Зразок вправи:

Spielt die Szene vor. Du bist ein Weihnachtsmann und du bist ein Kind.

Отже, варто зазначити, що подані вище вправи сприяють формуванню навичок і вмінь діалогічного мовлення, передбачають роліве розподілення, що моделює реальну ситуацію спілкування й мотивує активну навчальну діяльність учнів.

### **Література**

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Владимир Алексеевич Артемов. – Москва: Просвещение, 1983. – 222 с.

2. Близнюк О. І. Ігри у навчанні іноземних мов: посібник для вчителів / О. І. Близнюк, Л. С. Панова. – Київ: Освіта, 1997. – 64 с.

3. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранному языку / Г. А. Китайгородская, В. А. Бухбиндер. – Київ: Вища школа, 1988. – 342 с.

4. Любка Є. М. Використання рольової гри на уроках французької мови: методичні рекомендації / Єва Михайлівна Любка. – Виноградів, 2011. – 33 с.

5. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. Игра – дело серьезное / Ефим Израилевич Пассов. – Москва: Просвещение, 1988. – 130 с.

**Буряк Валентина**

студентка факультету іноземних мов  
Криворізького державного педагогічного університету

## **ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У НАВЧАННІ ГОВОРІННЯ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ**

Специфіка навчального предмету «Іноземна мова» полягає насамперед в тому, що навчання іноземній мові – це навчання мовленнєвій діяльності, тобто спілкуванню в усній і письмовій формі. Основним завданням середньої загальноосвітньої школи є не теоретичне вивчення мови, а практичне оволодіння цією мовою. Іноземні мови, окрім навчальної та виховної цілей, мають ще одну – практичну. Вміння та навички, що були отримання під час навчання стають засобом досягнення інших цілей, а саме отримання знань через читання і спілкування.

Мовленнєва діяльність – активний, цілеспрямований, опосередкований мовою та зумовлений ситуацією спілкування процес прийому і видачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою [2]. Вивчення іноземної мови передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності.

Говоріння – це вид мовленнєвої діяльності, за допомогою якого здійснюється усне вербальне спілкування.



Воно забезпечує усну комунікацію іноземною мовою і може бути спрямованим до однієї або декількох осіб.

Говоріння може бути вираженим в діалогічній та монологічній формі. Монолог – це безпосередньо спрямований до співрозмовника чи аудиторії організований вид говоріння, який передбачає висловлювання однієї особи. Діалог – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Його особливістю є те, що в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець [5].

Широкого розповсюдження в педагогічній практиці набули інтерактивні технології навчання, яке відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу [1]. Однією з них є метод проектів – педагогічна технологія, зорієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових (часто шляхом самоосвіти).

До принципів, на яких базується метод проектів, та на які необхідно зважати при створенні кожного проекту належать:

- варіативність (індивідуальна, парна і групова форма роботи);

- розв'язання проблем (процес вивчення мови здійснюється ефективніше, коли іноземна мова використовується для розв'язання проблем. Проблеми змушують дітей думати, а думаючи, вони вчаться);

- когнітивний підхід до граматики (під час самостійної роботи над правилами в учнів зникає страх перед граматикою і вони краще засвоюють її логічну систему);

- навчання із захопленням (під час проектної роботи учні отримують можливість думати і говорити про себе, своє життя, інтереси, захоплення тощо);

- адаптація завдань (завдання повинні відповідати рівню, на якому перебуває учень. Слід пам'ятати, що надання учневі завдань, які він не в змозі виконати, значно підриває його самооцінку і знижує мотивацію до подальшого навчання) [3].

Н. Кочетунова виділяє наступні особливості проектів, призначених для навчання мови:

- використання мови в ситуаціях, максимально наближених до умов реального спілкування;

- акцент на самостійній роботі учнів (індивідуальній та груповій);

- вибір теми, що викликає великий інтерес в учнів, безпосередньо пов'язаної з умовами, в яких виконується проект;
- відбір мовного матеріалу, видів завдань і послідовності роботи відповідно до теми і мети проекту;
- наочне представлення результату;
- інтеграція знань і вмінь в різних предметних областях [4].

Під час організації проекту важливо розподілити його на етапи і слідувати чіткому плану:

- на першому етапі вчитель розподіляє учнів на групи, кожна з яких отримує власне завдання;
- на другому етапі учні ознайомлюються із завданням, аналізують проблеми;
- на третьому етапі учні працюють самостійно: вивчають інформацію, обирають найважливіше, розподіляють обов'язки;
- на четвертому етапі учні намагаються висловити німецькою мовою, що вони дізналися на попередніх етапах;
- на п'ятому етапі відбувається презентація проекту: учні демонструють результат своєї роботи у формі, запропонованій вчителем.

Як підсумок, слід відмітити, що метод проектів є надзвичайно демократичним видом методики навчання іноземних мов, що обумовлює співпрацю, довіру й особисту орієнтацію. Цей метод сприяє розвитку творчої обдарованості. Принципи даної технології забезпечують добровільність участі, проблематику обговорення, участь в різних акціях, заходах, справах, свободу спілкування на принципах прагнення взаєморозуміння, толерантності, конструктивності, повагу до поглядів, ідей, підходів і діяльності учасників, надання можливостей для здійснення учнем вільного й усвідомленого вибору ідей, норм, цінностей, моделей поведінки, рішень, тощо, забезпечує партнерство, рівноправну співпрацю дітей і дорослих. Метод проектів сприяє розвитку творчої особистості учня, розширенню мовних знань.

### **Література**

1. Довгаль Н. О. Проектна робота на уроках німецької мови в початковій школі / Н. О. Довгаль // Німецька мова в школі. – 2010. – № 7. – С. 8–9.

2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / Ирина Алексеевна Зимняя. – Москва : Просвещение, 1985. – 160 с.
3. Кара О. К. Проектна робота на уроках німецької мови / О. К. Кара // Німецька мова. – 2013. – № 4. – С. 14–17.
4. Кочетунова Н. А. Метод проектов в обучении языку: теория и практика / Н. А. Кочетунова // Актуальные проблемы описания и преподавания русского языка: сб. науч. статей. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2006. – С. 99–107.
5. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник для студ. вищ. навч. заклад. освіти / Софія Юрїївна Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 2002. – 328 с.

**Вітюк Єлизавета**

студентка факультету іноземних мов  
Криворізького державного педагогічного університету

### **ТРУДНОЩІ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ ТА ДЕЯКІ ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ**

Головною метою вивчення іноземної мови в школі є оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності, а саме – читанням, письмом, говорінням та аудіюванням. Натомість, саме під час навчання аудіювання, виникає безліч труднощів. Даний вид мовленнєвої діяльності є базисом спілкування, тому основне завдання вчителя іноземної мови, сформувані у дітей необхідні для цього навички.

Вагомий внесок у розвиток даної теми зробили Н. Гез, І. Зимня, С. Ніколаєва, Г. Рогова, С. Шатіловта та ін. Ними були розглянуті питання особливостей формування навичок аудіювання, питання труднощів аудіювання та необхідних умов під час його проведення. Однак навчання аудіюванню все ж залишається одним із недостатньо висвітлених питань і дедалі більше привертає увагу, що і зумовлює вибір даної теми для більш детального розгляду.

Як відомо, аудіювання – це складна рецептивна мисленнєво-мнемічна діяльність, пов'язана зі сприйняттям, розумінням і активною переробкою інформації, що міститься в усному мовному повідомленні. Вона базується на природній

здатності, яка удосконалюється у процесі індивідуального розвитку людини і дає можливість не тільки розуміти інформацію, але й накопичуючи її в пам'яті чи на письмі, відбираючи та оцінюючи її згідно з інтересами чи поставленими завданнями [5].

Предметом аудіювання є чужа думка, яка закодована у тексті. Продуктом аудіювання слугує умовивід. Результатом вважається розуміння сприйнятого смислового змісту і власна мовленнєва поведінка учнів, яка веде за собою активне обговорення почутого, висловлення вражень та розгорнутих відповідей учнів на запитання викладача [3].

Як правило, під час оволодіння навичками аудіювання з німецької мови виникають такі труднощі, як фонетичні, лексичні та граматичні.

Фонетичні труднощі розмовного мовлення вважаються основними труднощами аудіювання німецької мови. Нерозвиненість фонематичного слуху, відсутність адекватних вимовних навичок, відволікають увагу слухача, в результаті чого не розпізнаються значення слів.

До лексичних труднощів можна віднести вживання диктором незнайомих учневі слів, фразеологічних зворотів або невмотивованих реплік, які не несуть великого інформаційного навантаження.

Натомість граматичні труднощі аудіювання пов'язані як із синтаксисом, так і з морфологією. Частіше за все такі граматичні труднощі аудіювання німецької мови зумовлені наявністю форм, не існуючих у рідній мові [1].

Серед розповсюджених труднощів також зустрічаються відсутність бажання та зацікавленості в учнів, погані умови сприймання аудіотексту, відсутність наявних опор та орієнтирів сприймання, труднощі викликані індивідуальними особливостями учнів, такі як: відсутність уваги, сконцентрованості, пам'яті, фактичних знань, знань та вмінь в рідній мові, іншомовних знань та навичок, які й зумовлюють успішність аудіювання.

Таким чином, для зменшення можливих фонетичних труднощів, вчителю пропонується забезпечити правильне розпізнавання мовного матеріалу. Слід пам'ятати прості речення запам'ятовується легше, складні – гірше, тому необхідно поступово збільшувати кількість підрядних речень та урізноманітнювати їх види [3].

Для попередження можливих лексичних труднощів під час навчання навички аудіювання вчитель має враховувати наступні особливості – тема аудіювання має бути знайомою, лексика пройденою. В подальших етапах учителю слід збільшувати матеріал для слухання, що містить розмовні слова і вирази [4].

Для усунення можливих граматичних труднощів навчання аудіюванню німецької мови, вчителю потрібно попереджувати учнів про складні граматичні структури, особливо ті, котрі не є типовими для рідної мови. Надалі вчитель має зменшувати кількість пауз при його прослуховуванні, але не змінювати природний темп мовлення, адже це призводить до порушень інтонації фрази, норми наголосу, порушень логічних пауз тощо [2].

Під час проведення аудіювання, передбачається, що абсолютно весь процес повинен бути чітко контрольований вчителем. Будь-яке відхилення та похибка може призвести до неправильного оволодіння дітьми даного виду мовленнєвої діяльності. Запорукою успіху можна вважати гарну мотивацію, надану вчителем, цікавість матеріалу та чітке розроблення вправ для навчання.

Отже, розуміння на слух німецької мови не виникає автоматично, а формується у процесі ефективного навчання. Сприймати усну інформацію означає не лише чути певні звуки, слова, речення, а й розуміти почуте з метою відповідного реагування на нього. Вміння учнів сприймати аудіювання залежить передусім від викладача, котрий несе відповідальність за створення необхідної атмосфери в класі для запобігання можливих труднощів при роботі з даним видом мовленнєвої діяльності.

### **Література**

1. Балецька А. С. Формування умінь мовленнєвої діяльності / А. С. Балецька // Рідна школа. – 2007. – № 3. – С. 15–17.
2. Ветохов О. І. Аудіювання іноземної мови: Кілька порад / О. І. Ветохов // Рідна школа. – 2000. – № 4 – С. 51–53.
3. Зінько О. В. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності / О. В. Зінько [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ir.lib.vntu.edu.ua>.

4. Ляховицький М. В. Звукозапис у навчанні іноземних мов / М. В. Ляховицький. – Київ: Рад. школа, 1970. – 239 с. – С. 15.

5. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – Москва: Просвещение, 1991. – 287 с.

**Дрогайцев О. І.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри німецької мови і літератури  
з методикою викладання

Криворізького державного педагогічного університету

## **ІНФОРМАЦІЯ – ПРЕДМЕТНА ОСНОВА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

Інформація характеризується *певними чинниками*, а саме: вірогідністю, точністю, повнотою, цінністю, своєчасністю, зрозумілістю, доступністю, стислістю тощо. Достовірною є інформація, якщо вона відбиває «істинне положення справ», а недостовірна інформація може призвести до хибного розуміння або прийняття невірних рішень. Достовірна інформація з часом може стати недостовірною, тому що має властивість застарівати. Повною є інформація, коли її достатньо для прийняття рішення. Ступінь близькості інформації до реального стану об'єкту, процесу, явища визначає точність інформації.

Цінність інформації залежить від того, наскільки вона важлива для розв'язання задачі, наскільки вона може бути використаною в будь-якій діяльності людини. Лише вчасно отримана інформація може бути корисною. Але навіть цінна та своєчасна інформація, коли вона не є зрозумілою, може бути даремною, некорисною. Тому інформація повинна бути вираженою тією мовою, на якій говорять ті, кому вона призначена.

За рівнем сприйняття інформація повинна подаватися, передусім, у доступній формі, наприклад, одні й ті самі питання по-різному викладаються в шкільних та наукових виданнях. А також одну й ту саму інформацію, залежно від поставленої мети, можна викласти стисло (без несуттєвих деталей) або докладно.

Як зазначається в науковій літературі, інформація може існувати *у вигляді*: текстів, малюнків, фотографій, креслень, схем; світлових або звукових сигналів; радіохвиль; електричних і нервових імпульсів; магнітних записів; жестів і міміки; запахів і смакових відчуттів; хромосом, за допомогою яких успадковуються ознаки та властивості організмів тощо.

*Інформаційними об'єктами* є предмети, процеси, явища матеріальної або нематеріальної природи, які розглядаються з точки зору інформаційних властивостей.

*Інформаційними процесами* є процеси, що пов'язані з певними операціями з інформацією. Інформацію можна:

- створювати, отримувати, комбінувати, зберігати;
- передавати, копіювати, обробляти, шукати;
- сприймати, формалізувати, поділяти на частини, вимірювати;
- використовувати, розповсюджувати, спрощувати, руйнувати;
- запам'ятовувати, перетворювати, збирати тощо.

*Інформаційна взаємодія* може відбуватися за умови урахування трьох головних *факторів*:

- 1) наявності кодів, які переносять інформацію;
- 2) наявності апарату інтерпретації цих кодів у об'єкта, що приймає;
- 3) обов'язкової доцільності інформації для об'єкта-приймача.

За С. Янковським, «інформаційна взаємодія – це один із видів взаємодій, пов'язаних із переходом від об'єктивного до суб'єктивного» [3]. Це взаємодії з незалежними від об'єкта явищами, в яких він бере участь як «річ для інших», але результат яких сприймається ним як «річ у собі».

З педагогічної точки зору інформація є предметною основою навчального процесу, його організаційним хребтом. І якщо «порція» інформації (певний розділ, тема) включає в себе запрограмовані потреби власної діяльності (проблемний характер) та самовиховання, то є підстави говорити про повноцінний навчальний цикл. Він дає можливість реалізувати триєдину функцію едукації: засвоєння інформації, удосконалення психічних, духовних, фізичних та соціальних функцій людини (розвиток) і формування моделі її поведінки (виховання)» [1].

Без інформації неможливі ані пізнання, ані виховання, бо інформація є важливою передумовою діяльності. *Процес навчання* можна розглядати як накопичення, поповнення і збагачення *інформативного досвіду* учня. Певна частина інформації підлягає ґрунтовному засвоєнню і закріплюється у *довготривалій пам'яті* («назавжди»), а інша частина утримується в *оперативній пам'яті*, яка звільнюється від інформації, як тільки потреба в ній відпадає. Тобто інформація має певну глибину, що характеризується *знаннями, уміннями і навичками*.

Розвиток інформаційного досвіду особистості, психологічний процес засвоєння інформації базується *на певних етапах: сприймання* (відображення у свідомості людини предметів і явищ навколишнього світу та їх взаємозв'язків) – *осмислення і розуміння* (усвідомлення сенсу сприймання інформації та розкриття суттєвих ознак предметів, явищ і зв'язків між ними) – *узагальнення* (етап синтезу, коли щойно сформовані первинні поняття «об'єднуються» в поняття вищого рівня, тобто, за С. Янковським, перетворення інформації про наявність безлічі простих окремих подій на інформацію про наявність певної події більш високо рівня, до якого окремі події входять як його окремі елементи [3]) – *закріплення в пам'яті* (одержана ззовні інформація стає власним надбанням людини) – *застосування знань, умінь і навичок на практиці* (залежить від того, наскільки інформація відповідає потребам людини).

Положення теорії наукової інформації розглядаються в роботах Г. Бордовського, Н. Вінера, Г. Воробйова, В. Извозчикова, В. Когана, А. Урсула та ін. Потрібно зауважити, що розуміння, оцінка та обробка отриманої інформації, тобто *компетентне поводження зі знаннями*, є невід'ємною частиною професіоналізму фахівця [2]. Тому, перш за все, *необхідно навчити студентів методам передавання та отримання знань*. Вони повинні вчитися правильно добирати інформацію, структурувати її та обробляти, робити вибір і знаходити рішення.

Безумовно, розвиток інформаційних технологій веде до появи людей, які володіють інформацією у більшій мірі, чим інші. Дослідники по-різному називають ці групи: соціально недиференційованими «інформаційними співтовариствами» (Є. Масуда), інтеграторами (Е. Тоффлер), когнітаріатом (З. Румянцева). Людство, що вступило у постіндустріальний



період свого розвитку, коли на перше місце вийшли інформація та знання, отримало й новий «правлячий клас – когнітаріат», що володіє знанням, уміє використовувати інтелект, має доступ до інформаційних потоків, високу культуру. Зрозуміло, що ці терміни достатньо спірні, але очевидно – інформація в сучасному суспільстві є найважливішим ресурсом.

Отже, виникнення інформації, еволюція її цінностей вимагає системного підходу при їх вивченні. Саме інформаційний підхід допоможе здійснити комплексний та системний аналіз при вивченні таких педагогічних категорій, як «професіоналізм», «професійна компетентність» та «інформаційна компетентність». А компетентнісний підхід, у свою чергу, максимально наближає до вивчення результатів педагогічної діяльності – формування та розвитку конкурентноспроможних фахівців. Поєднання цих двох підходів в педагогіці може бути цікавим та перспективним.

### **Література**

1 .Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: [навч. посібник] /Омелян Іванович Вишневецький. – Київ: Знання, 2008. – 566 с.

2. Кербер В. Качества, необходимые специалистам в будущем [Электронный ресурс] / В. Кербер / Ростовский государственный педагогический университет. – Режим доступа: <http://rsru.edu.ru>

3. Янковский С. Концепции общей теории информации [Электронный ресурс] / Станислав Янковский. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

**Каліночка Дар'я**

студентка факультету іноземних мов  
Криворізького державного педагогічного університету

### **ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК У УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Одним із найважливіших аспектів іноземної мови є його лексика, тобто сукупність слів і словосполучень, їх змісту, звукової і графічної форми. Без цілеспрямованого вивчення лексичного матеріалу, наполегливого й систематичного

накопичення учнями лексичних знань, навичок і вмінь успішне оволодіння іноземною мовою неможливе. Лише достатньо великий обсяг засвоєних слів і словосполучень дає учневі можливість брати активну участь у навчальному іноземному спілкуванні, у практичному оволодінні мовою.

Огляд науково-методичних джерел з проблеми формування іншомовної лексичної компетенції (І. Берман, В. Бухбіндер, Г. Китайгородська, В. Коростильов, Ю. Пассов, С. Шатілов,) показує, що це питання займає провідне місце у методичній науці. Науковцями, методистами досліджено роботу лексичних механізмів у рецептивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності, розроблено типи вправ і складено словники [3]. Однак питання формування іншомовної лексичної компетенції у школярів молодших класів потребує подальшого дослідження.

Лексична компетенція – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості [1]. Лексична компетенція включає в себе лексичні навички, знання і загальну мовну усвідомленість або здатність їх використання в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Розрізняють рецептивні та репродуктивні лексичні навички. Рецептивні навички – це навички сприймання й розуміння лексичних одиниць в усному та писемному мовленні, а саме: впізнавання, диференціації та ідентифікації усної і письмової форм лексичних одиниць; співвіднесення лексичних одиниць з відповідним об'єктом чи явищем; – обґрунтованої здогадки про значення лексичних одиниць [3].

Під репродуктивними навичками розуміють навички використання лексичних одиниць в усному чи писемному мовленні, що передбачає: виклик лексичних одиниць із довготривалої пам'яті; відтворення лексичних одиниць зовнішньому мовленню; миттєве сполучення лексичних одиниць з іншими словами, що утворюють синтагму і фразу за правилами лексичної сполучуваності; вибір відповідного стилю (офіційний/неофіційний) [4].

У початковій школі (1/2–4 класи) важливо сформувати базові лексичні навички, необхідні для подальшого розвитку іншомовної комунікативної компетенції в основній і старшій школі. На цьому ступені здійснюється формування рецептивних

і репродуктивних навичок у межах визначених сфер і ситуацій відповідно до вікових особливостей учнів і їхніх інтересів, на основі використання мовленнєвих зразків [3].

Для досягнення цієї мети застосовується хорова робота, лексичні ігри, зображальна і предметна наочність, широко використовуються письмові вправи. Використання лексичних одиниць на початковому ступені здійснюється в особистісній, публічній, освітній сферах спілкування [5].

При формуванні лексичних навичок на початковому етапі вчитель повинен, перш за все, дуже вдумливо підійти до добору лексики в процесі спілкування з дітьми: вона має бути конкретною та максимально зрозумілою учням. Значення нового мовного знаку слід розкривати за допомогою різноманітних наочних засобів. Методика навчання молодших школярів лексики нерідної мови ґрунтується здебільшого на предметній чи картинній наочності [5].

Завдяки цьому автоматично зникає потреба в перекладі лексики, що прискорює процес навчання, привчає дитину «мислити» відразу іноземною мовою, сприяє вільному та легкому засвоєнню нових слів [3].

Подаючи на заняттях певний матеріал, бажано кожне нове слово пов'язувати з конкретним образом, адже діти засвоюють нові лексичні одиниці переважно наочним шляхом, коли водночас і чують нове слово, і спостерігають відповідний предмет, явище чи дію. Такий підхід зумовлений особливістю мислення молодших школярів: у них воно конкретне [5].

Для учнів початкових класів при формуванні лексичної компетенції найдоцільніше використовувати ігри. Про навчальні можливості ігор відомо вже давно [3]. Використовуючи ігри, як засіб навчання в навчальному процесі, багато педагогів відзначали, що вони містять великі потенційні можливості.

Отже, для успішного засвоєння лексичного матеріалу необхідно ознайомлення дітей не з ізольованими словами, а з групами слів, зв'язаних семантичною чи фонетичною асоціацією; формування мотиву для ознайомлення зі словами даної семантичної групи; інтеріоризація лексики через систему ігор, а не механічне запам'ятовування слів за списком; включення нових слів у систему відносин, яка склалася між відомим дітям словами та їх групами; узгоджене знайомство з

лексичним матеріалом та граматичними операціями, які дозволяють ввести його в мовну діяльність.

### **Література**

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языка) / Э. Г. Азимов. – Москва: Издательство ИКАР, 2009. – 150 с.
2. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 1999. – 320с.
3. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – Москва: Просвещение, 1991. – 287 с.
4. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмій / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
5. Смолина С. В. Методика формирования иноязычной лексической компетенции / С. В. Смолина. – Москва: Просвещение, 1998. – С. 41–55.

**Коваленко О.О.**

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри німецької мови і літератури  
з методикою викладання

Криворізького державного педагогічного університету

### **КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ЯК ОПТИМАЛЬНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМУВАННОЇ**

Загальна стратегія навчання іноземних мов визначається потребами сучасного суспільства та рівнем розвитку психолого-педагогічних, лінгвістичних та суміжних наук. Цією стратегією є комунікативний підхід, який зумовлює практичну мету навчання й вивчення іноземних мов, а саме: оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування

і розвитку міжкультурної комунікативної компетенції та її складових.

Концепція навчання іноземних мов для вищих навчальних закладів визначає основну мету навчання, яка полягає у формуванні в студентів комунікативної компетенції, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур на основі комунікативно зорієнтованого підходу до навчання.

У процесі навчання іноземній мові найбільш ефективним є комунікативний підхід, за яким студенти набувають комунікативної компетенції. Прихильниками цього підходу є О. Леонтьєв, І. Зимня, Ю. Пассов, С. Шатілов, Г. Рогова та ін.

За їх визначенням комунікативна компетенція це здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Основна характеристика комунікативного підходу це використання під час навчання автентичних матеріалів; мовленнєва взаємодія студентів та викладача в різноманітніших формах: парах, невеликих групах, з усією групою; комплексне оволодіння усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності: розумінню мови на слух, читанню, письму, говорінню.

Комунікативний підхід орієнтується на організацію процесу навчання, відображає процес реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування. Навчання іноземної мови за комунікативним підходом має діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, враховує предметність процесу комунікації. Під час навчання надається перевага змодельованим ситуаціям спілкування, та використанню мовленнєвих засобів, які забезпечують процес спілкування та навчання в даних ситуаціях. Комунікативний підхід ґрунтується на принципах мовленнєвої спрямованості навчального процесу, індивідуалізації навчання, на відборі іншомовного матеріалу, адекватного процесу комунікації, ситуативності навчання та новизни.

У рамках навчання мовлення за комунікативною методикою широко використовуються різні види опор – як змістові та смислові, так і словесні й зображальні. Такі прийоми (план, шаблон, текст, мікротекст, логіко-синтаксична схема тощо) допомагають побудувати зміст висловлювання, а також сприяють засвоєнню лексичного та граматичний матеріалу.

Ефективними є також мовні ігри, що дають змогу спілкуватися в різних соціальних контекстах та в різних ролях.

Серед найновіших методів навчання іноземних мов все більшого поширення набувають методи, які об'єднують у собі комунікативні та пізнавальні цілі. Основний принцип таких методів є цілеспрямованість та змістовність занять, наявність соціальної взаємодії та зворотного зв'язку під час іншомовного спілкування, орієнтація знань, що засвоюються на майбутню професійну діяльність студентів, засвоєння мови за рахунок її інтеграції з іншими галузями знань. Існування різних варіантів цього напрямку в сучасній методиці викладання іноземної мови професійно спрямованої свідчить про зростаючий інтерес до навчання іноземних мов і прагнення методистів переосмислити їх роль та місце у світі.

Навчання є активним процесом, який передбачає насамперед активність усіх його суб'єктів. Характер активності кожного із суб'єктів обумовлюється його призначенням як учасника навчального процесу. Призначення викладача полягає в тому, щоб навчити, призначення студента – навчитися. Викладач має забезпечити можливість оволодіти іншомовним мовленням у процесі навчання, а студент повинен докласти зусиль, щоб оволодіти цим мовленням. Викладач організовує навчальну діяльність, а студент її реалізує.

Для забезпечення високої якості навчальної діяльності викладач має застосовувати різноманітні методи та прийоми навчання, які мають універсальний характер і використовуються у будь-якій методичній системі. Проте їх співвідношення та «наповнення» зумовлюються принципами навчання. Принцип комунікативності зумовлює переважне використання комунікативних вправ під час засвоєння іноземних мов.

Навчальний процес з іноземної мови включає три основні методичні етапи:

- етап презентації нового іншомовного матеріалу;
- етап тренування;
- етап практики в застосуванні засвоєного матеріалу у процесі спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності.

На кожному з цих етапів використовуються відповідні методи-способи. З боку студента це застосування таких прийомів, як: запис, креслення схеми, аналіз мовних і мовленнєвих явищ, порівняння, логічне розмірковування,

побудова за аналогією, імітація, відтворення за зразком або схемою та ін.

Останнім часом дуже популярним та ефективним виявився метод проблемного навчання. Використовуючи проблемні завдання на заняттях з іноземної мови, викладач підвищує не лише рівень знань студентів. Завдяки заданій проблемній ситуації відбувається творчий пошук способу розв'язання проблеми. Усвідомлення студентом проблемної ситуації в завданні перетворює її на задачу.

Задача – це пошук невідомого. Використання проблемних завдань на заняттях підвищує рівень мотивації студентів до вивчення іноземної мови. Задача, яку вони розв'язують, сприяє збудженню в них інтересу до проблеми. Намагання досягти результату викликає задоволення від самого процесу та радість досягнення, що сприяє розвитку інтересу до іноземної мови та підвищенню рівня її опанування.

Головною ланкою в структурі задачі є її побудова. Для підвищення мотивації навчання іноземної мови треба пропонувати задачі, проблемні ситуації, які зацікавлюють студентів і є актуальними сьогодні. Наприклад, цікавими для молоді є екологічні проблеми, проблеми, пов'язані зі СНІДом, шкідливими звичками, занепадом духовної культури. Така тематика завдань сприяє розвитку та вихованню особистості студента.

Кожне завдання спрямовується на розв'язання проблеми за допомогою дискусій, обміну репліками, невеликими висловлюваннями понад фразового рівня чи діалогами. Важливим є посилення на тексти, що значно полегшує комунікацію, сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Структура кожного проблемного завдання є чіткою, послідовною та доступною для розуміння. У структуру завдання входить також процедура послідовності його подання викладачем та інструкція послідовності дій у розв'язанні проблеми засобами іноземної мови. Відповідно до цього в кожному проблемному завданні виділяють:

- 1) мету практичну, освітню, розвиваючу та виховну;
- 2) рівень складності завдання;
- 3) час, потрібний для його виконання;
- 4) різноманітні опори та додатковий матеріал;

5) форми діяльності, в яких реалізується виконання конкретного завдання: індивідуальна робота, робота в парах тощо.

Використання проблемних ситуацій та завдань на заняттях з іноземної мови значно спрощує засвоєння студентами іншомовного матеріалу з будь-якої теми, спонукає до мислення та вчить вишукувати способи розв'язання проблем, що, в свою чергу, сприяє формуванню комунікативної компетенції майбутнього фахівця та формує особистість студента. Комунікативний підхід є досить ефективним під час навчання іноземної мови професійно спрямованої, тому він потребує подальшого вивчення та розвитку.

### **Література**

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – Москва: Академия, 2006. – 336 с.

2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / Кол. авт. під керізн. С. Ю. Ніколаєвої. – Київ: Ленвіт, 1999. – 320 с.

3. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев. – Москва: Русский язык, 1991. – 360 с.

4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ефим Израилевич Пассов. – Москва: Просвещение, 1991. – 223 с.

**Лопатич Р. В.**

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри німецької мови і літератури  
з методикою викладання  
Криворізького державного педагогічного університету

### **РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Проблема формування творчого мислення, розвитку творчих здібностей, виховання творчої особистості й досі залишається актуальною. Це питання порушують психологи,



педагоги, методисти на рівні кожної вікової групи і потребує вдосконалення змісту освіти та впровадження нових технологій навчання.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень показав, що сьогодні існує досить великий арсенал технологій з розвитку творчого потенціалу. Значна кількість наукових публікацій присвячена темі формування креативної особистості, підготовленої до вирішення будь-яких проблем у різних сферах діяльності. У педагогіці широке застосування отримали адаптовані мисленнєві інструменти теорії рішення винахідницьких задач (далі ТРВЗ), які активізують і прискорюють процеси розвитку мислення [2].

Засновником цієї теорії є Г. Альтшуллер, розробки якого були направлені на інженерну творчість, результати його досліджень знайшли застосування й в інших галузях людської діяльності, зокрема й в педагогіці. Слід зазначити, що суттєво користуються методами ТРВЗ для формування і розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку.

На думку науковців, практиків і педагогів, ТРВЗ допомагає сформувати у дітей цієї вікової групи діалектику й логіку, вміння відстоювати свою точку зору, самостійно знаходити оригінальні рішення. Крім того, ця технологія сприяє розвитку наочно-образного, причинного, евристичного мислення, пам'яті, уявлення і впливає на інші психологічні процеси [2; 5]. Як результат, діти становляться більш активними, зацікавленими до вивчення навколишнього середовища; їхня фантазія розвивається; судження стають більш аргументованими.

ТРВЗ пропонує новий підхід до формування творчих якостей, навичок самостійного пошуку інформації, розвитку логічного мислення, тому деякі засоби розвитку нестандартного мислення застосовуються сьогодні під час вивчення рідної та іноземної мов [1; 3; 4].

Серед методів ТРВЗ, які, на думку методистів-практиків, суттєво впливають на ефективність оволодіння іноземною мовою, виділяють, наприклад, метод спроб і помилок, суть якого полягає у розв'язанні проблемного завдання через добір різноманітних варіантів рішень. Удосконаленим варіантом методу спроб і помилок є метод контрольних запитань, який спрямований на активізацію

творчого мислення: за допомогою навідних запитань учнів можна підвести до виконання поставленого завдання.

Цікавим, на нашу думку, є метод фокальних об'єктів. Цей метод є досить дієвим під час роботи з новим лексичним або граматичним матеріалом, коли учням пропонується скласти розповідь з певними словосполученнями, описати малюнок, проаналізувати художній твір чи написати власну казку. Цей метод допомагає не тільки знайти оригінальні рішення, розширити кругозір і словниковий запас учнів, а й зняти психологічну інерцію.

Дуже популярним методом активізації творчого мислення став метод мозкового штурму, який побудований на принципі колективного пошуку нетрадиційних шляхів вирішення навчальної проблеми або обговорення певної теми. Даний метод, який був розроблений американським психологом А. Осборном, сприяє розвитку асоціативних здібностей людини. Сенс даного методу полягає в тому, що учні збирають разом ідеї, обговорюють їх, з'ясовують, чи правильно розуміють поняття чи предмет обговорення. Для успішного застосування цього методу пропонують дотримуватися певних правил:

- по-перше, кожен учасник має можливість вільно висловлювати будь-які ідеї;
- по-друге, потік ідей не повинен перериватись і ідеї записуються на дошці.

Не менш важливим є відсутність будь-якої критики при висловлюванні ідей. Коли всі лексичні та змістовні труднощі знято, кожний має нагоду висловитися й обґрунтувати свою думку іноземною мовою.

Метод синектики також застосовується під час вивчення іноземної мови для збагачення лексичного запасу, розвитку логічного та творчого мислення учнів. Синектика (поєднання різнорідних несумісних елементів) передбачає застосування прийомів, які ґрунтуються на аналогіях: прямій, особистій (емпатія), символічній, фантастичній [6]. Цей метод називають ще методом аналогій, коли відбувається порівняння предметів, явищ тощо.

Зазвичай цей метод поєднують з мозковим штурмом. Ефективність його спостерігаємо під час збору необхідних аргументів для дискусії, адже для виконання завдання активізуються такі мисленнєві операції як порівняння, аналіз, синтез. Доцільними будуть також такі види роботи як складання

кросвордів, головоломок, загадок. Виконання таких творчих завдань не тільки активізує в пам'яті учнів лексичні одиниці і сприяє розвитку різних її видів, а й розвиває їхні творчі здібності.

Серед методів ТВРЗ, які можна застосовувати на заняттях іноземної мови з метою розвитку творчого мислення, слід назвати морфологічний аналіз (виявлення всіх можливих фактів рішення певної навчальної проблеми) і системний оператор (аналіз і опис системи взаємозв'язків різних об'єктів). Найчастіше вживаним під час введення або активізації лексичних одиниць є метод гірлянд й асоціацій. Це ланцюжок слів, складених за принципом асоціацій від кожного попереднього слова за завданням учителя. Гірлянда закінчується будь-яким словом або тим самим, від якого її «тягли». Після складання ланцюжка виконується ряд граматичних завдань [1].

Методисти і практики, які вже давно успішно користуються методами ТРВЗ на заняттях іноземної мови, переконані, що для формування творчого підходу до розв'язання навчальних задач в структуру заняття слід вводити спеціальні завдання творчого характеру (ігри, інтелектуальні розминки, пізнавальні ситуації тощо) [3; 4]. На їхню думку, це підвищує мотивацію учнів до навчання, збагачує словниковий запас і розкриває творчий потенціал учнів.

Застосування перелічених методів ТРВЗ на заняттях іноземної мови дозволяє ефективно оволодіти лексико-граматичним матеріалом, розвиває здатність до навчання, самостійного пошуку шляхів розв'язання будь-якої проблеми, сприяє формуванню навичок творчого мислення і мотивує до пізнавальної діяльності.

### Література

1. Бова І. М. Теорія рішення винахідницьких задач як чинник розвитку творчого потенціалу учнів на уроках української мови // Таврійський вісник освіти. – 2016. – № 4 (56). – С. 197–203.
2. Гин А. Что такое ТРИЗ–педагогика [Електронний ресурс] / А. Гин. – Режим доступу: <https://trizway.com/info/triz-pedagogy.html>. Заголовок з екрану.
3. Ласукова Н. А. Использование приемов и методов ТРИЗ на уроках английского языка // Научно-

методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 38. – С. 91–95. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/45126.htm>.

4. Леонова В. В. Применение ТРИЗ на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / В. В. Леонова. – Режим доступа: <https://open-lesson.net/1484/>. Заголовок з екрану.

5. Система ТРИЗ как метод развития творческого мышления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ya-roditel.ru/professionals/pedagogika/sistema-triz-kak-metod-razvitiya-tvorcheskogo-myshleniya/>. Заголовок з екрану.

6. Скидїба Т. В. Технологія ТРВЗ (технологія рішення винахідницьких задач). [Електронний ресурс] / Т. В. Скидїба. – Режим доступу: <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/tekhnologiya-trvz-teoriya-rishennya-vinakhidnitskik.html>. Заголовок з екрану.

**Мельничук Г. М.**

кандидат філологічних наук, доцент  
кафедри німецької мови і літератури  
з методикою викладання

Криворізького державного педагогічного університету

## **РОЗВИТОК ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ГЕРМАНІСТІВ ЗА НМК „DU 4“**

Проблема презентації граматичного матеріалу і навчання граматики студентів-германістів, майбутніх учителів і викладачів іноземної мови в контексті компетентісно орієнтованого навчання привертає сьогодні увагу як викладачів-практиків, так і розробників сучасних підручників німецької мови.

Метою «DU 4», четвертої частини серії навчально-методичних комплексів (НМК) «DU», призначеного для українських студентів-германістів 4 курсу факультетів іноземних мов, є формування й удосконалення у майбутніх учителів і викладачів німецької мови професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції для спілкування в загальнокультурних, академічних і професійних ситуаціях на рівнях С1.1-С1.2 та розвиток освітньої автономії студентів як

необхідної умови ефективності навчання і їхньої готовності навчатися упродовж усього життя. Концепція підручника базується на «Типовій програмі з практики усного та писемного мовлення на педагогічних факультетах університетів і у педагогічних інститутах (німецька мова)» [3].

Кінцева мета навчання німецької мови як іноземної студентів ступеня вищої освіти «бакалавр» – досягнення рівня С1.1-С1.2. Ця мета передбачає також поглиблення й удосконалення лінгвістичної компетенції та її компонентів (фонетичної, лексичної, граматичної компетенцій) на базі міждисциплінарних зв'язків з філологічними дисциплінами. Отже важливим компонентом лінгвістичної компетенції є граматична компетенція (ГК), яка у «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти» визначається як «знання і здатність користуватися граматичними ресурсами мови», а за більш повною й розгорнутою дефініцією ГК, запропонованою Н. Скляренко, - «здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості» [2, с.15].

Метою навчання німецької мови як іноземної студентів-бакалаврів 4 курсу за НМК «DU 4» є подальший розвиток і вдосконалення ГК, зміст якої включає знання граматичних форм і структур, визначених «Типовою програмою з практики усного та писемного мовлення ... (німецька мова)», здатність і вміння розуміти, добирати й уживати ці форми і структури відповідно до мети, ситуації спілкування та мовної норми. Основу для цього створюють мовна й граматична усвідомленість. Граматика іноземної мови повинна вивчатися у практичному контексті з метою оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, писемного мовлення [1].

Після завершення курсу з практики усного та писемного мовлення за НМК «DU 4» студенти-бакалаври мають демонструвати високий рівень сформованості граматичної компетенції : вибирати з інвентарю засвоєних мовних знань формулювання, за допомогою яких вони можуть чітко, вільно та спонтанно висловлювати думки; добирати й адекватно використовувати синонімічні граматичні форми і структури; на основі ґрунтового володіння широким спектром граматичних

засобів вільно і чітко формулювати думки; виявляти і виправляти помилки; свідомо реєструвати й розпізнавати граматичні структури в усному і писемному мовленні, знати особливості та закономірності їхнього утворення і функціонування; гнучко, вільно і коректно вживати граматичні структури німецької мови в усній та писемній комунікації; розпізнавати та розуміти граматичні явища у процесі аудіювання та читання, навіть, якщо вони не відповідають нормі; демонструвати продуктивне та рецептивне володіння функціонально-семантичними полями німецької мови, засобами їх реалізації і вживати їх упевнено, гнучко; розуміти й усвідомлювати системний характер німецької мови; самостійно систематизувати засвоєні граматичні знання; здійснювати зіставний аналіз граматичних явищ у німецькій та українській мовах; володіти граматичною метамовою на продуктивному і рецептивному рівнях.

Як відомо, НМК є основним засобом навчання іноземної мови, а отже і формування ГК. У який же спосіб представлено граматичний матеріал у НМК для українських студентів-германістів «DU 4»? Як правило, комунікативні підручники, призначені для комплексного навчання іноземної мови, включають граматичний матеріал або до відповідного циклу у формі поурочного коментаря, або до граматичного додатку [1].

Підручник „DU 4“ структурований таким чином, що кожна глава (кожний тематичний цикл) включає призначений для формування ГК розділ «*Der Ernst des Lebens*», який містить 10–14 комплексних завдань та вправ з відповідної граматичної теми. Організація і презентація граматичного матеріалу відбуваються на основі індуктивного методу, функціонального підходу і теорії функціонально-семантичного поля (ФСП), що дозволяє раціонально й ефективно організувати презентацію граматичного матеріалу та роботу з ним.

Застосування полевої методики сприяє більш глибокому розумінню й усвідомленню студентами особливостей та закономірностей взаємодії мовних одиниць різних рівнів, їх системних і функціональних зв'язків. Особливо доцільно використовувати метод ФСП як спосіб узагальнення системних мовних знань, систематизації лексики та інтегративного опрацювання лексико-граматичного матеріалу. Отже полевий підхід до вивчення граматичних явищ є концептуальним елементом НМК «DU 4», де граматичний матеріал

організований у ФСП (Temporalfeld, Kausalfeld, Konsekutivfeld, Finalfeld, Konditionalfeld, Konzessivfeld, Modalfeld, Feld des Attributs, Feld der Aufforderung (objektive Modalität), Aktiv-Passiv-Feld, Feld des Vergleichs, Feld der Negation).

Слід зазначити, що робота над граматичним матеріалом за підручником «DU 4» передбачає самостійне повторення і систематизацію граматичних явищ і структур (напр., самостійно виводити й формулювати правила, унаочнювати правила і граматичні структури у формі малюнків, схем тощо, добирати й складати приклади до правил, самостійно розробляти граматичний матеріал для опрацювання тощо), а також професійно орієнтовані завдання (самостійно розробляти граматичні вправи; виконувати, порівнювати й оцінювати завдання, підготовлені іншими студентами; прогнозувати можливі помилки та знаходити способи їх запобігання тощо).

Завдання та вправи граматичного блоку «*Der Ernst des Lebens*», переважно у текстовій формі, пов'язані з тематичним циклом і розроблені на його лексичному матеріалі. Текстоцентричний принцип організації та презентації граматичного матеріалу автори підручника вважають методично доцільним і раціональним, оскільки він є ефективним для навчання розуміння граматичних структур і функцій. Текст розглядається як «вихідний пункт для створення тренувального граматичного матеріалу» [5, с.428], саме текст, а не окремі речення, може ілюструвати граматичні пояснення «і взагалі функціонувати як фундаментальний пояснювальний принцип граматики» [4, с.20]. Саме в тексті мовні (граматичні) феномени пояснюються в контексті їхніх форм і функцій; речення і структури розглядаються не ізольовано, а як частини текстів.

### Література

1. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения): Монография / Н. Ф. Бориско. – Киев : Изд. центр КДЛУ, 1999. – 268 с.
2. Скляренко Н. К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 2011. – № 1. – С. 15–25.

3. Borisko N. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen / N. Borisko, W. Gutnik, M. Klimentijewa u.a. – Kiew : Lenwit, 2004. – 256 S.

4. Helbig G. Einige Bemerkungen zur Idee und zur Realisierung einer Textgrammatik / G. Helbig // Thurmair M. / Willkop E.-M. (Hrsg.): Am Anfang war der Text. 10 Jahre «Textgrammatik der Deutschen Sprache». – München : Iudicium, 2003. – S. 19–32.

5. Thurmair M. Grammatik verstehen lernen – mithilfe von Textsorten / M. Thurmair // Köpcke K.-M., Ziegler A. (eds.) Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen : Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Reihe Germanistische Linguistik, 293. – Berlin: de Gruyter, 2011. – S. 411–431.

**Мельничук І. В.**

старший викладач

кафедри німецької мови і літератури

з методикою викладання

Криворізького державного педагогічного університету

## **ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ НА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

Тестування є ефективним засобом організації контролю, який є невід'ємною складовою частиною системи навчання іноземних мов. Тестовий контроль або тестування як термін означає у вузькому сенсі використання і проведення тесту, і в широкому – сукупність етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів проведення тесту [2].

У навчанні іноземних мов застосовується лінгводидактичне тестування. Основними показниками якості лінгводидактичного тесту є валідність, надійність, диференційна здатність, практичність та економічність. Вони дозволяють використовувати тестування не лише для реалізації оцінної функції контролю, але і як засіб навчання. В першу чергу мова йде про нестандартизовані тести та окремі



тестові завдання, які розробляються самим учителем для своїх учнів і складаються на матеріалі конкретної теми.

Оскільки згідно з принципом комунікативності у навчанні іноземних мов і практичної мети – навчання іншомовного спілкування – засвоєння мовного матеріалу (граматичного, лексичного, фонетичного, орфографічного) відбувається комплексно, ми хотіли б звернути особливу увагу на використання тестової методики для формування граматичної компетенції учнів на середньому етапі навчання німецької мови.

Розвиток граматичної компетенції полягає у створенні вміння використовувати граматичні засоби мови на основі знання принципів з'єднання лексичних елементів у значущі фрази, тобто вміння розуміти і висловлювати думки в процесі створення і розпізнавання грамотно сформульованих висловлювань (на противагу заучуванню і відтворенню усталених зразків). Вміння змінювати й сполучати слова, будучи однією з найважливіших умов практичного володіння мовою, тобто використання її як засобу спілкування, ефективно тільки в тому випадку, якщо дане вміння здійснюється автоматизовано і включає необхідний набір мовних граматичних навичок, комунікативно правильне застосування яких становить основу мовного граматичного вміння [1, с.22].

Формуванню граматичної навички сприяє систематична робота над вживанням стійких граматичних засобів мови в мовленні при дотриманні низки умов: попереднє слухання; імітація в мовленні; однотипність і регулярність фраз; дія за аналогією в мовних умовах; безпомилковість; регулярне підкріплення; різноманітність «обставин» автоматизації. Така цілеспрямована послідовність мовних дій розподіляється на три основні етапи:

- 1) орієнтовно-підготовчий;
- 2) стереотипізовано-ситуативний;
- 3) варіативно-ситуативний [1, с.22].

У зв'язку з такою постановкою питання створення системи вправ для формування вміння змінювати і поєднувати слова, тобто вміння адекватно використовувати граматичні засоби мови, є першочерговим.

Сьогодні спостерігається тенденція заміни традиційних способів контролю навичок та вмінь новими концепціями, що відображають зміни, які відбуваються у поглядах на технологію

навчання і сприяють оптимізації навчально-виховного процесу. Тестова методика відповідає новим умовам навчання, оскільки пов'язує воедино такі характеристики, як універсальність, різноманіття форм тестових завдань, облік індивідуальних особливостей, об'єктивність, мобільність зміни складності завдань, раціональність, орієнтованість на сучасні технічні засоби навчання. Отже, комплекс тестових завдань здійснює взаємозв'язок елементів мовного матеріалу і дій оперування ним у мовній діяльності, дозволяє організувати поетапне формування мовних граматичних навичок [5, с.9].

Тестова методика спирається на закономірності процесу становлення граматичних навичок, а також ключові стадії вивчення мовного матеріалу (пред'явлення, закріплення і контроль). Беручи до уваги подібну «подвійність», доцільно вибудовувати навчальний процес таким чином. Перш за все, проводиться орієнтовно-підготовча робота, яка передбачає повідомлення інформації про специфіку певного граматичного явища, яка в подальшому підкріплюється первинним тренуванням. Завданням другого рівня є забезпечення стереотипізовано-ситуативного та варіативно-ситуативного періодів розвитку граматичних навичок. Контрольне тестування надає дані про результати виконаної роботи і доцільності переходу до вивчення іншого граматичного аспекту. Зважаючи на це, можна виокремити три основні етапи формування граматичної компетенції:

- 1) ознайомчо-тренувальний;
- 2) мовний;
- 3) контроль ступеня сформованості граматичної компетенції [6, с.93].

Введення граматичного матеріалу, створення свідомої основи граматичної компетенції здійснюється на ознайомчо-тренувальному етапі за допомогою таких завдань, як таблиці і вибіркові тести (альтернативні і множинні) [4, с.15].

На мовному етапі відбувається подальше вдосконалення мовних граматичних навичок та корекція раніше сформованих. Створення мовного компонента граматичної компетенції передбачає використання вибіркового, лакунарних і матричних технологічних прийомів з метою абсолютного усвідомлення та відпрацювання граматичного матеріалу з урахуванням індивідуальних і когнітивних стилів діяльності учнів [4, с.15].

Контроль ступеня сформованості граматичної компетенції надає інформацію про рівень мовної підготовки учнів. Позитивні підсумкові результати тестування дають сигнал до початку вивчення нового граматичного матеріалу. Негативні результати, їх аналіз та інтерпретація дозволяють зробити відповідні висновки щодо причин невдачі і скорегувати систему тестових завдань, адаптуючи їх до цього контингенту учнів [4, с.15].

Задля отримання найбільш надійних результатів використовуються лакуарні техніки з нерегулярним інтервалом, обумовлені контекстом, з невидимими пропусками і завдання на виправлення, які є різними за ступенем складності і дозволяють підходити до контролю диференційовано, залежно від рівня сформованості граматичної компетенції учнів : чим вищий рівень, тим складніше контрольне завдання, що обумовлює практично повну відсутність негативних результатів, які знижують інтерес до вивчення німецької мови. Адекватна самооцінка власних знань, систематизація пройденого граматичного матеріалу досягається, за умови успішної реалізації простого тесту, за рахунок рішення учнем більш складного контрольного завдання, за яке незадовільна оцінка не виставляється [3, с.18].

Система тестових завдань охоплює всі стадії навчального процесу, а різноманітність тестових завдань забезпечує диференціацію та систематизацію матеріалу, що вивчається, а також активізацію розумової діяльності, що також дуже добре позначається на включенні учнів у процес організації самостійної роботи [4, с.15]. Застосування тестової методики сприяє вдосконаленню і результативності навчання граматики німецької мови учнів на середньому етапі навчання.

### **Література**

1. Витлин Ж. Л. Современные проблемы обучения грамматики иностранных языков / Ж. Л. Витлин // ИЯШ. – 2000. – № 5. – С. 22 – 26.
2. Коккота В. А. Лингво-дидактическое тестирование: науч.-теор. пособие / В. А. Коккота. – Москва: Высшая школа, 1989. – 127 с.
3. Ляховицкий Н. В. Новый подход к проблеме контроля при изучении иностранных языков / Н. В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 1978. – № 6 – С. 18 – 21.

4. Поломкина С. К. Тестирование в обучении иностранному языку / С. К. Поломкина // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 5 – 9.

5. Поляков О. Г. О некоторых проблемах использования тестов как одного из средств контроля обучения школьников по иностранному языку / О. Г. Поляков // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 2. – С. 9 – 12.

6. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – Москва : Просвещение, 1986. – 223 с.

**Пінькало Анна**

студентка факультету іноземних мов  
Криворізького державного педагогічного університету

## **ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

Формування лінгвокраїнознавчої компетенції полягає у залученні людини, яка вивчає іноземну мову, до духовних і культурних цінностей іншої етнокультурної дійсності, які є базовим змістом мови.

Формування лінгвокраїнознавчих знань і вмінь означає:

1) розширення обсягу знань за рахунок нової тематики і проблематики мовного спілкування з урахуванням специфіки обраного профілю;

2) поглиблення знань про країну або країни мови, яка вивчається, їх науці і культурі, історичних і сучасних реаліях, громадських діячів, місці цих країн у світовому співтоваристві, світовій культурі, взаєминах з нашою країною;

3) розширення обсягу лінгвістичних і культурологічних знань, навичок і умінь, пов'язаних з адекватним використанням мовних засобів і правил мовної і немовної поведінки відповідно до норм, прийнятих у країні мови, що вивчається [2, с.115].

Лінгвокраїнознавча компетенція розглядається В. Фурмановою як володіння особливостями вербальної та невербальної поведінки носіїв мови в комунікативних ситуаціях. До складових лінгвокраїнознавчої компетенції належить мовленнєва та немовленнєва поведінка. Мовленнєву поведінку

складають знання лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики, вміння і навички адекватно володіти ними в умовах міжкультурної комунікації, а також умінь використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння у ситуаціях опосередкованого й безпосереднього міжкультурного спілкування. Немовленнєва поведінка передбачає володіння невербальними (кінесичними, проксемічними і паралінгвістичними) знаннями, уміньми і навичками [4, с.124].

Формування в учнів знань, навичок та вмінь лінгвокраїнознавчої компетенції дає їм можливість:

1) орієнтуватися в культурних маркерах автентичного мовного середовища і культурних характеристиках людей, з якими вони спілкуються;

2) прогнозувати можливі перешкоди в умовах міжкультурного спілкування та способи їх усунення;

3) адаптуватися до іншомовного середовища, вміло слідуючи канонам ввічливості в іншомовному середовищі, проявляючи повагу до традицій, ритуалів і стилю життя представників іншого культурного співтовариства.

Безперечно, найефективнішим способом формування лінгвокраїнознавчої компетенції є вивчення іноземної мови, перебуваючи в країні, мова якої вивчається та занурення в саму атмосферу культури, традицій, звичаїв і соціальних норм країни, однак, не всі учні мають таку можливість, а тому постає питання про пошуки ефективних способів формування лінгвокраїнознавчої компетенції поза мовного середовища.

Література країн, мова яких вивчається, є одним із найважливіших способів формування лінгвокраїнознавчої компетенції. Художня німецькомовна література служить безцінним джерелом лінгвокраїнознавчої інформації. Німецька художня література як аспект національної культури включає в свої твори найрізноманітніші компоненти своєї національної культури. У процесі навчання читання художньої літератури на заняттях з німецької мови з метою розвитку лінгвокраїнознавчої компетенції, учні отримують обов'язковий обсяг мовних знань про естетику, художню культуру, мистецтво, про життя і творчість видатних класичних і сучасних митців [1, с.10–19].

Останнім часом особливо великого значення при формуванні в учнів лінгвокраїнознавчої компетенції набуває використання автентичних текстів. Автентичний текст є

реальним продуктом мовленнєвої діяльності носіїв мови і не адаптований для навчальних потреб учнів з урахуванням їхнього рівня володіння мовою [3, с.25].

До автентичних текстів належать газетні статті, реклама, брошури, авіа та залізничні квитки, оголошення, листи тощо. Автентичні тексти різноманітні за стилем і тематикою, вони ілюструють функціонування мови у формі, прийнятої серед його носіїв, робота з ними викликає інтерес до вивчення культури мови, що вивчається, сприяють підвищенню в учнів мотивації до оволодіння мовою.

Великий потенціал для формування в учнів лінгвокраїнознавчої компетенції мають також аудіовізуальні засоби навчання. До аудіовізуальних засобів можна віднести телепередачі, телефільми, відеофільми, відеофрагменти та навчальні фільми.

Формування лінгвокраїнознавчої компетенції буде успішним за умови організації вчителем і виконання учнями низки спеціально розроблених і підібраних вправ, які сприятимуть формуванню наступних умінь:

- 1) проводити паралелі між двома культурами;
- 2) звертати увагу і вибирати культурні явища згідно завданням вчителя;
- 3) характеризувати та оцінювати соціокультурні реалії;
- 4) висловлювати власну думку;
- 5) знати і розуміти історичні події країни, мова якої вивчається;
- 6) формувати позитивне ставлення до іншої культури;
- 7) коментувати іншомовний матеріал;
- 8) вирішувати завдання в спеціально створених комунікативних ситуаціях.

Таким чином, існує безліч способів формування лінгвокраїнознавчої компетенції з подальшим практичним оволодіння мовою, серед яких: автентичні та аудіовізуальні матеріали, фольклор та література німецькомовних країн.

### **Література**

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Іноземні мови у навчальних закладах. – 2004. – № 1. – С. 10–19.

2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – Москва: Просвещение, 1991. – 223 с.

3. Починок Т. В. Формирование социокультурной компетенции как основы межкультурного общения / Т. В. Починок // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 7. – С. 37–40.

4. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. – Москва: Высшая школа, 1991. – 311 с.

## ЗМІСТ

<b>АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ</b>	<b>1</b>
<b>Гаманюк В.А.</b> Zum Begriff und Wesen der Frauenliteratur im deutschsprachigen literarischen Raum	<b>1</b>
<b>Дудорова Катерина.</b> Слова-реалії та способи їх перекладу	<b>4</b>
<b>Захарова Н.О.</b> Особливості семантики французьких топонімів германського походження (на матеріалі ойконімів Ельзасу (Франція))	<b>7</b>
<b>Львіна Т.А.</b> Художня своєрідність роману Герберта Розендорфера «Листи в давній Китай»	<b>10</b>
<b>Карпюк В.А.</b> Семантичні особливості конотативно забарвлених структур	<b>14</b>
<b>Літвінова Н.В.</b> Запозичення в германських мовах	<b>17</b>
<b>Мархева О.Є., Кривко Анна.</b> Види неологічної лексики сучасної німецької мови	<b>19</b>
<b>Міхальченко Т.В.</b> Наративна стратегія Артура Шніцлера у новелі «Фроляйн Ельзе»	<b>24</b>
<b>Подольна Катерина.</b> Особливості перекладу творів епохи Реформації (на матеріалі шванку Г. Сакса „Das Schlaraffenland“)	<b>27</b>
<b>Соломка Ольга.</b> Проблема інтерпретації віршів у контексті перекладу (на матеріалі власного перекладу вірша Г. Гессен «Im Nebel“)	<b>30</b>
<b>Сулік Олександра.</b> Проблема внутрішнього конфлікту «другого покоління» у романі Бернхарда Шлінка «Читець»	<b>35</b>
<b>Хорошилова Н.В.</b> Своєрідність внутрішнього монологу в романі Б. Рейман «Франциска Лінкерханд»	<b>39</b>
<b>Чорна О.В.</b> Сучасні мовотворчі процеси у контексті взаємодії німецької та англійської мов	<b>41</b>
<b>Яцик О.П.</b> Ритм художньої прози як лінгвістичний феномен	<b>45</b>
<b>МЕТОДИКА НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ</b>	<b>48</b>
<b>Андрєєв А.Г.</b> Розвиток граматичної компетенції учнів старшої школи : вимоги нормативних документів і реальність	<b>48</b>
<b>Антонова Вероніка.</b> Рольова гра як ефективний методичний прийом навчання діалогічного мовлення у початковій школі	<b>51</b>
<b>Буряк Валентина.</b> Використання методу проєктів у навчанні говоріння на уроках німецької мови в середній школі	<b>54</b>



<b>Вітюк Єлизавета.</b> Труднощі під час аудіювання та деякі шляхи їх подолання	<b>57</b>
<b>Дрогайцев О.І.</b> Інформація – предметна основа навчального процесу	<b>60</b>
<b>Каліночкіна Дар'я.</b> Формування лексичних навичок у учнів молодших класів на уроках іноземної мови	<b>63</b>
<b>Коваленко О.О.</b> Комунікативний підхід як оптимальний засіб формування комунікативної компетенції у процесі навчання іноземної мови професійно спрямованої	<b>66</b>
<b>Лопатич Р.В.</b> Розвиток творчого мислення на заняттях іноземної мови	<b>70</b>
<b>Мельничук Г.М.</b> Розвиток граматичної компетенції студентів-германістів за НМК „DU 4“	<b>74</b>
<b>Мельничук І.В.</b> Тестові завдання як засіб формування граматичної компетенції учнів на середньому етапі навчання німецької мови	<b>78</b>
<b>Пінькало Анна.</b> Формування лінгвокраїнознавчої компетенції учнів старших класів на уроках німецької мови	<b>82</b>
<b>Зміст</b>	<b>86</b>