

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Україна)
Гіссенський університет імені Юстуса Лібіха (Німеччина)
Кельнський університет (Німеччина)
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (Україна)
Волинський національний університет імені Лесі Українки (Україна)
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Україна)



**«МОВА ТА МОВЛЕННЯ:
ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ,
КОМУНІКАТИВНИЙ ТА ДИДАКТИЧНИЙ
АСПЕКТИ»**

МАТЕРІАЛИ

III МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

(25-26 травня 2023 року)

Кам'янець-Подільський

2023

УДК 81 (082)

ББК 81я431 М74

*Рекомендовано до друку вченою радою факультету іноземної філології
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 6 від 13 червня 2023 р.)*

Редакційна колегія:

Т. В. Калинюк, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (відповідальний редактор)

О.О. Добринчук, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (відповідальний секретар)

Т.В. Боднарчук, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

М74

Мова та мовлення: лінгвокультурологічний, комунікативний та дидактичний аспекти : збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції, м. Кам'янець-Подільський, 25-26 травня 2023 р. / редкол. Т. В. Калинюк (відп. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 81 с.

У збірнику матеріалів III міжнародної конференції «Мова та мовлення: лінгвокультурологічний, комунікативний та дидактичний аспекти», яка відбулася 25-26 травня 2023 року у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка представлені доповіді учасників, які відображають різноаспектні дослідження актуальних проблем сучасної філологічної науки в Україні та світі.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Редакційна колегія не несе відповідальності за зміст статей і матеріалів, допущені помилки, неточності та політичні погляди авторів.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЧНІЙ ПАРАДИГМІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

<i>Братиця Г.Г.</i> MODIFIKATIONEN DER PHRASEOLOGISMEN IN DER WERBUNG	6
<i>Добринчук О.О., Базь Д.І.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПАСИВУ РЕЦИПІЄНТА У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	9
<i>Зубач О.А.</i> ЛІНГВОКОНЦЕПТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГУМОРУ	13
<i>Цісар А.М.</i> КОНЦЕПТ BERUFSWAHL У ЛІНГВОКОНЦЕПТУАЛЬНІЙ СИСТЕМІ	15

СЕКЦІЯ 2. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ У МІЖКУЛЬТУРНОМУ АСПЕКТІ

<i>Бондарчук О.Ю., Ліпкан Д.О.</i> ЛЕКСИЧНІ ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ	17
<i>Кучма О.І.</i> WIE ÜBERSETZT MAN DIE UKRAINISCHEN SATZPARTIKELN INS DEUTSCHE? (ЯК ПЕРЕКЛАДАЮТЬСЯ ФРАЗОВІ ЧАСТКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ?)	20
<i>Стороха Б.В., Орлова О.В.</i> ВИВЧЕННЯ У МЕЖАХ ФАХУ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ І ПРОБЛЕМАТИЧНІ АСПЕКТИ ЇЇ ПЕРЕКЛАДЕНOSTІ	24

СЕКЦІЯ 3. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

<i>Басюк Л.М., Олещук О.В.</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	28
<i>Близнюк Л.М.</i> АЛЬТЕРНАТИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ВИДИ ТА ПІДХОДИ	31

<i>Близнюк Л.М., Гесть А.А.</i> СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ УКРАЇНИ ТА НІМЕЧЧИНИ	34
<i>Близнюк Л.М., Гурко А.А.</i> ШЛЯХИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	38
<i>Близнюк Л.М., Кушмирук О.М.</i> ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КРАЄЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	42
<i>Боднарчук Т.В.</i> ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ПРОЗОВИХ ШВАНКІВ	45
<i>Боднарчук Т.В., Ляска Б.В.</i> ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	49
<i>Калинюк Т.В.</i> LANDESKUNDE IN DER DIDAKTIK DES DAF-UNTERRICHTS	53
<i>Кушнерик В.І., Грузєва К.І.</i> МЕТОДИКА ОПРАЦЮВАННЯ УЧНЯМИ РІЗНОЖАНРОВИХ ТЕКСТІВ У ЗСІШ (ЛЕКСИЧНИЙ АСПЕКТ)	57
<i>Павлюк Т.Ю.</i> DIE BESONDERHEITEN DES FREMDSPRACHEN-UNTERRICHTS IN DER WALDORFSCHULE	60
<i>Шмирко О.С.</i> ТРУДНОЩІ АУДІЮВАННЯ В КОНТЕКСТІ ПСИХО-ФІЗІОЛОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ СПРИЙНЯТТЯ ТЕКСТУ НА СЛУХ	63

СЕКЦІЯ 6. НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ ДИДАКТИКИ

<i>Калинюк Т.В., Предиткевич В.І.</i> ПОЕТИЧНА ТВОРЧІСТЬ ЕРІХА КЕСТНЕРА У КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗЗСО	66
<i>Семенюк Т.П., Ковальчук В.А.</i> DER AUTOBIOGRAPHISCHE KONTEXT DES ROMANS VON JOHANN WOLFGANG VON GOETHE „DIE LEIDEN DES JUNGEN WERTHER“	69

<i>Семенюк Т.П., Кушмирук О.М.</i> ПРОБЛЕМАТИКА ТВОРЧОСТІ ВОЛЬФГАНГА БОРХЕРТА	72
<i>Семенюк Т.П., Миколишин Н.В.</i> LITERARISCHER KONFLIKT DES DRAMAS VON BERTOLD BRECHT „LEBEN DES GALILEI“	75
<i>Семенюк Т.П., Травіна А.В.</i> НОВИЙ ТИП ЖІНОЧОЇ ГЕРОЇНИ (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ КРІСТИ ВОЛЬФ «РОЗКОЛОТЕ НЕБО»)	78

СЕКЦІЯ 1

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЧНІЙ ПАРАДИГМІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Dr. Ganna Bratytsya

Nationale Iwan-Ohijenko-Universität
in Kamjanets-Podilskyj

MODIFIKATIONEN DER PHRASEOLOGISMEN IN DER WERBUNG

Behrens definiert die Werbung wie „eine absichtliche und zwangsfreie Form der Beeinflussung, welche die Menschen zur Erfüllung der Werbeziele veranlassen soll.“ [1,4]. Sie ist wirklich ein Phänomen unserer heutigen *Konsumgesellschaft* und verbreitet die Information über die Produkte durch Multimedienachrichten. In diesem Fall wird die Nachricht nur in einer Richtung gesendet: ein Rezipient kann diese Nachricht nicht beantworten. Seine Antwort ist also eigentlich der Kauf eines erworbenen Produktes.

Solcher absichtlichen Beeinflussung dienen die Werbeziele, die dazu beitragen, damit die Aufmerksamkeit geweckt wird und der Rezipienten auf irgendwelche Art und Weise überrascht wird. Diese Werbeziele werden in den meisten Fällen durch ein sehr bekanntes **AIDA-Modell**, das es immer noch in der heutigen Welt benutzt wird, erreicht. Dieses klassische Modell hilft den Marketingexperten einer Firma, das Verfahren eines Kaufes zu verstehen. Dieses Modell funktioniert durch vier Stufen, beziehungsweise durch vier Phasen, die den Verbrauchern einer bestimmten Zielgruppe zur Kaufentscheidung führen. Das AIDA-Modell (auch AIDA-Formel genannt) ist ein Akronym, das für die folgenden englischen Begriffe steht: **A**: *Attention* (Aufmerksamkeit), **I**: *Interest* (Interesse), **D**: *Desire* (Verlangen), **A**: *Action* (Handlung).

Phraseologismen mit ihrer Ausdrucksbreite dienen dazu, die Kunden zu gewinnen, indem derer Aufmerksamkeit durch die Modifikation und durch die Expressivität geweckt wird.

A. **Phraseologismen, die in ihrer wörtlichen Bedeutung verwendet wurden:**

Wir haben die Schnauze voll.

B.Die Modifikation der Phraseologismen:

a. ein Teil oder ein Buchstabe wird kreativ umgewandelt, damit der Kunde auf das Produkt aufmerksamer wird: *Wie das Land, so das Jever; Alle gute Dinge sind Dry.*

b. eine Erweiterung des Phraseologismus; somit wird das Produkt zusätzlich erklärt: *Wer A sagt, soll auch B2, B12 und D sagen.*

c. eine Abkürzung des Phraseologismus um die Message knapper und auffälliger zu präsentieren: *Bock auf Kölsch*

d. die Reihenfolge der Wörter innerhalb der Phraseologismen ändern: *Mir fällt gleich das Herz vom Stein*

e. Wechsel der Zahl bei Nomen: *YB-Spieler treten bewusst auf die Euphoriebremse*

f. Affirmation zur Negation oder umgekehrt: *Toyota- nichts ist unmöglich*

g. Kreatives Spielen mit den Wortarten: *Maßvoll statt Maß voll*

h. Lexikalische Substitution: *DM- Hier bin ich Mensch. Hier kaufe ich ein.*

i. Text-Bild- Beziehung: *Nie mehr Bahnhof verstehen*

Analyse hat gezeigt, dass die Phraseologismen in höherem Maße modifiziert verwendet werden, als in der traditionellen Form. Der Stellenwert der phraseologischen Wendungen ist sehr hoch. In den meisten Fällen geht es um die Erweiterung des eigentlichen Phraseologismus, um dem Kunden somit mehr über das Produkt sagen zu können. Es erscheinen auch andere Formen der Modifikation: ein Wort oder ein Buchstabe werden kreativ umgewandelt oder man lässt Teile der Wendung weg, oder die Reihenfolge der Wörter wird geändert, oder man wechselt Einzahl mit Mehrzahl, affirmativ mit negativ.

Alle diese Techniken haben als Ziel das Erwecken der Aufmerksamkeit beim potenziellen Kunden. Der sprachliche Ausdruck und das eingesetzte Bild sollen dem Konsumenten helfen, mehr über das Produkt zu erfahren.

Literaturverzeichnis

1. Behrens, Karl Christian: *Handbuch der Werbung*. 2. Auflage. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 1975.

2. Hoffmann M. 2002. Werbesprache, Gesamtsprache, Sprachsystem. Eine varietätelinguistische Betrachtung. In: Muttersprache 112, S. 222.

3. Römer R. 2000. Entwicklungstendenzen der Werbesprache seit der Mitte des 20. Jahrhunderts. In: Wemer Bcsch el al. (Hrsg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch

zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. Berlin, New York, S. 2416.

4. Wotjak, Barbara: Redewendungen und Sprichwörter; Ein Buch mit sieben Siegeln? In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichtes, Nr.2/1996

Ольга Добринчук,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри німецької мови

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Дарина Базь,

здобувачка вищої освіти

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПАСИВУ РЕЦИПІЄНТА У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Граматична категорія стану є однією з провідних дієслівних категорій, які відіграють важливу роль в організації суб'єктно-об'єктних відносин у структурі речення. У сучасній німецькій мові, окрім основного, тобто граматичного стану дієслова, є цілий комплекс засобів вираження суб'єктно-об'єктних відносин. Це так звані непрямі засоби вираження семантичної ознаки пасивного значення, як-от: пасивні перифрази, а саме: займенники *man* та *es*, конструкції *haben/sein/bleiben/stehe+zu+Infinitiv* та *lassen+sich+Infinitiv*, словотворчі моделі із суфіксами *-bar*, *-lich*, *-abel/-ibel*, *-sam*, *-haft*, *-ig* тощо, а також конструкція *bekommen/kriegen/erhalten+Partizip II*, зі сполученими ознаками модальних значень можливості, необхідності, обов'язковості, оцінки тощо.

У нашій роботі ми розглянемо конструкцію *bekommen/kriegen/erhalten+Partizip II* (пасив реципієнта) більш детально.

Так званий пасив реципієнта у різних джерелах зустрічається під різними назвами, як-от: *bekommen-Passiv*, *Rezipientenpassiv*, *indirektes Passiv*, *Adressantenpassiv*, *Benefizientenpassiv* [2-5]. Як зазначає дослідниця Л.Р. Цимбаліста: «Ці терміни відображають семантичну особливість цієї конструкції, яка вирізняє її на фоні інших, а саме, формальний суб'єкт у пропозиціях цього типу є пацієнсом, який позначає людину, яка отримує щось (переважно, матеріальні чи нематеріальні блага) або змінюється внаслідок дії, спрямованої на неї» [1, с. 112].

Отже, дана конструкція складається із допоміжних дієслів *bekommen/kriegen/erhalten* плюс дієприкметник II змістового дієслова і містить граматичний підмет, що відповідає давальному відмінку активного речення, саме тому існує ще одна назва цієї конструкції, а саме *Dativpassiv*, н-д: *Hoffentlich bekommt Paul das Paket pünktlich zugestellt (Präsens); Zum Geburtstag*

habe ich einen Hund geschenkt bekommen (Perfekt). Виконавець дії у конструкції bekommen-Passiv здебільшого не називається і має факультативний характер, і якщо він виражається, то, як правило, іменником чи займенником у супроводі прийменників von і durch.

Проаналізувавши ряд досліджень, можемо підсумувати, що пасиву реципієнта властиві такі ознаки:

1. Граматичні суб'єкти в конструкції bekommen-Passiv із семантичної точки зору є власниками або одержувачами будь-яких відомостей або предметів матеріального світу, в той час як виражений у пасивній конструкції werden-Passiv суб'єкт може бути як живою особою, так і неживим предметом, що зазнає якихось впливів ззовні. Тобто у центрі уваги пасиву реципієнта перебуває суб'єкт-одержувач, н-д: Ich (Rezipientensubjekt) habe meinen Sold nicht ausbezahlt bekommen.

2. Bekommen-Passiv можна побудувати від дієслів, що позначають активну дію і можуть мати додатки як у Dativ, так і в Akkusativ, н-д: Mir (Dat) wurde ein Hund (Akk) geschenkt – Ich bekam einen Hund geschenkt.

3. Дієслова bekommen, kriegen, erhalten знаходяться на межі між повнозначним та допоміжним дієсловом. Пацієнс (рецепієнт) же у цьому випадку залишається у позиції об'єкта-прямого додатка, що зумовлює невираженість у цій пасивній формі функції підвищення його комунікативного рангу [1, с. 112].

4. Найбільшою групою пасивних дієслів реципієнта є дієслова із семантичним значенням давання/дарування/передачі чогось. Це насамперед такі дієслова: aus(be)zahlen, schenken, borgen, leihen, reichen, spendieren, servieren, übergeben, verkaufen, überreichen, aufkleben, heften, hängen, vorsetzen, aushändigen, bringen/ liefern, zuschicken, zu(rück)senden, zuwerfen, zuteilen, vermieten; також дієслова, які позначають абстрактну передачу чогось, н-д: diktieren, ausrichten (eine Botschaft), übermitteln, vermitteln, übertragen, mitteilen, melden, befehlen, erklären, beschreiben, präsentieren, vorlesen etc. а також ті дієслова, які позначають дії, в яких опосередковано беруть участь непрямі учасники конкретної діяльності, як-от: putzen, waschen, tapezieren, reparieren [2, S. 53-54].

Зауважимо, що найближче за значенням до групи дієслів передачі чогось дієслово geben не може утворювати пасив реципієнта, адже тоді мова йтиме про подвійну передачу чогось, що є тавтологією.

5. Ще однією групою дієслів, які часто використовуються у конструкції

bekommen-Passiv є дієслова із протилежним семантичним значенням до «давання/дарування/передачі» тобто «забирання/віднімання чогось». Це такі дієслова: stehlen, wegnehmen, abnehmen, abschneiden, amputieren, streichen, senken, (ver)kürzen, abziehen, entziehen, untersagen, verbieten, erlassen, kündigen [2, S. 56].

6. Дієслова bekommen, kriegen, erhalten відрізняються за своїм стилістичним забарвленням і використовуються у різних сферах спілкування. Так, дієслово bekommen є стилістично нейтральним, дієслово erhalten більш офіційним, «вживається для підсилення семантики фінальності дії» [1, с. 112]. обидва вживаються як у розмовній так і у письмовій мові, а от дієслово kriegen є більш розмовним та експресивним, н-д: Sehen Sie zu, dass Sie das erledigt kriegen! [5, S. 193].

7. Дієслова bekommen та kriegen можуть вживатися з дієсловами давання/дарування/передачі та забирання/віднімання чогось, а от дієслово erhalten лише із дієсловами з семантичним значенням давання/дарування/передачі [2, S. 58].

Отже, ми прийшли до таких висновків, а саме: пасив реципієнта – це один із пасивних перифраз у сучасній німецькій мові, який будується за допомогою дієслів bekommen, kriegen, erhalten та Partizip II. У даній конструкції дієслова bekommen, kriegen, erhalten не повністю втрачають ознаки повнозначних дієслів, адже відрізняються за своїм стилістичним забарвленням. Проте вони наближені до допоміжного дієслова werden та виконують аналогічні функції. Основними групами дієслів, які вживаються у пасиві реципієнта є дієслова із семантичними значеннями давання/дарування/передачі та забирання/віднімання чогось. Особливістю конструкції є також переміщення у позицію суб'єкта об'єкта дії у давальному відмінкові активного речення.

Список використаних джерел

1. Цимбаліста Л. Р. Пасив реципієнта в німецькій мові (з українськими паралелями). Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер. Філологія. 2019 . № 39, т. 2. С. 112-114.
2. Agel V. Passiv und kein Ende: Rezipientenpassive. Deutschunterricht für Ungarn. 1996. 11/III. S. 48-62. URL: <https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/12779/AgelPassivUndKeinEndeRezipientenpassive.pdf?sequence=4&isAllowed=y> (дата звернення 2.05.2023).
3. Duden 04. Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch: Band 4.

Duden Verlag, 2009. 1344 S.

4. Helbig G., Buscha J. Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig : Verlag Enzyklopädie Langenscheidt, 1996. 735 s.

5. Pittner K. Kriegen als resultatives Hilfsverb S. 185-200. URL: <https://www.ruhr-uni-bochum.de/germ-ling/Kriegen%20als%20resultatives%20Hilfsverb%20NEU.pdf> (дата звернення 2.05.2023).

Оксана Зубач,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької філології

Волинський національний університет імені Лесі Українки

ЛІНГВОКОНЦЕПТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГУМОРУ

Ставлення мовної особистості до світу дійсності визначається комплексною системою, елементи якої охоплюють всі сторони людської життєдіяльності у міжкультурному просторі. Інтелектуальна здатність мовної особистості демонструє систему поглядів на реальність, які одночасно можуть спричиняти суперечливі погляди або думки при оцінюванні реальному світу за певних обставин провокуючи сміх, який “завжди виникає ні з чого іншого, як з несподіваної свідомості, незбіжності між відомим поняттям і реальними об'єктами, які в будь-якому відношенні мислились в цьому понятті, – і сам він служить лише вираженням такої незбіжності” [3, с. 60].

Гумор як психолінгвістичний феномен впливає на здатність людини бачити позитивне в конфігураційних фрагментах реальної дійсності, прогнозує стан та поведінку мовної особистості та її схильність до пізнавальних процесів. Він сприяє формуванню логічного представлення різноманітних психологічних та когнітивних механізмів.

Специфіка гумору формувати ментальні та емоційні елементи становлення мовної особистості експліцитно формує його функціональні особливості, що відображено у категоріях: “(1) гумор генерує повагу; (2) гумор привертає увагу слухачів; (3) гумор утримує їх увагу; (4) гумор може прояснити складні, незрозумілі питання; (5) гумор допомагає вашій аудиторії пам'ятати все те, про що ви говорите; (6) гумор може послабити напруження і атаку супротивника; (7) гумор може допомогти досягти результатів; (8) гумор може мотивувати і надихати” [4, с. 17-31].

За своєю суттю гумор є своєрідним орієнтиром для адаптації мовної особистості до мінливих або несподіваних обставин, що викликає позитивні реакції та емоції та захищає людську психіку від концентрації на негативному. До основних ознак гумору відносять: відображення суперечливих явищ, переважання позитивного відношення, суб'єктивний характер, розкриття серйозності та значущості того, що видається смішним, сентиментальний та співчутливий характер, наявність типових гумористичних ситуацій [1, с. 125].

Звернемо увагу на те, що гумор завдяки комічному ефекту несе культурну

інформацію, що виражає “комічне” відношення мовної особистості до недоліків життєвих явищ в межах цільової лінгвокультури з високим ступенем контрасту, що спричиняє руйнування смислових стереотипів, відхилення від нормативного смислового сприйняття та породжує нові смисли та нове розуміння.

У німецькому лінгвокультурному просторі гумор як «вид комічного, добродушний сміх з серйозним підґрунтям» [2, с. 402] розкриває національний кодекс поведінки німецької мовної особистості та прояв її національного характеру у життєвих ситуаціях. Він інтерпретується через життєві позиції власної лінгвокультури та її конфігураційних лінгвоконцептуальних та психолінгвістичних елементів. Мовна особистість категоризує гумористичний дискурс та прагматизує сфери його застосування.

Специфіка німецького гумору є значною мірою балансуванням комунікативних намірів та психологічного стану мовної особистості. Німецький гумор є результатом рецепції національного менталітету лінгвокультури та уявлення мовної особистості про комічне, що відображено у гумористичних текстах, елементами яких виступають національно марковані елементи плану вираження та плану змісту.

Список використаних джерел

1. Грінченко А. І., Дегтярьова Л. І. Мовні механізми реалізації гумору на матеріалі німецьких анекдотів. *Перекладацькі інновації* : матеріали II Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції. Суми : СумДУ, 2012. С. 125–126.
2. Стоянова Т. Особливості перекладу англійського гумору українською. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Лінгвістичні науки*. 2020. № 31. С. 401–411.
3. Шоу Б. Шоуизмы. *Афоризмы*. Кишинев : Тимпул, 1985. С. 59–60.
4. Pichtownikowa L. Synergie des Fabelstils: Die deutsche versfabel vom 13.–21. Jahrhundert. Aachen : Shaker Verlag, 2008. 322 S.

Андрій Цісар,
педагогічний керівник Центру німецької мови,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

КОНЦЕПТ BERUFSWAHL У ЛІНГВОКОНЦЕПТУАЛЬНІЙ СИСТЕМІ

Лінгвоконцептологія досліджує процеси концептуалізації, концептуальну картину світу та її елементи, концептосфери та їх багатшаровість, де гармонують константи культури та мови. Лінгвоконцептологія в науковій парадигмі сприймається «як життєздатна наукова дисципліна з чітко окресленим предметом та об'єктом дослідження» [2, с. 168], яка прагне «переосмислити структуру й семантику мовних одиниць у вимірах етно-, соціо- і (суб)культурних категорій» [3, с. 6]. Її мета полягає в окресленні концепту мовними засобами, а її завдання передбачають дослідження процесів концептуалізації світу та його залежності від етносвідомості, соціуму, культури мовної спільноти тощо [4; 1].

Концептуальна картина світу постійно еволюціонує, є більш об'єктивною та неоднорідною, характеризується динамічним поповненням або збагаченням. Вона моделює світ у певні поняття або системи уявлень, концепти, які систематизують знання про світ. Концепт BERUFSWAHL як елемент Концептуальної картини світу містить інформацію про систему культури, її маркери. Механізми концептуалізації носять системний характер і мають вплив на сприйняття об'єктивного світу у міжкультурному просторі, що впливає на специфіку визначення чинника у класифікації елементів дійсності, у процесі аналізу дійсності та впорядковує досвід особистості (як чуттєвий, так і раціональний).

Мовна картина світу, яка має національну специфіку та віддзеркалює світосприйняття різних лінгвокультур, формується під впливом Концептуальної картини світу, яка категоризує це сприйняття в концептуальні утворення. У Мовній картині світу концепт BERUFSWAHL відображає процес вербалізації пізнання світу та його осмислення, що зорієнтовано на повсякденне життя народу та його репрезентацію у семантичних полях, елементами яких слугують мовні засоби.

Концепт BERUFSWAHL як об'єкт дослідження антропоцентричної когнітивної лінгвістики є багатомірним синкретичним (психо)ментальним утворенням, котре може бути наділеним (етно)культурною специфікою, існує

на рівні когнітивної індивідуальної, групової та національної свідомості, втілюючи та впорядковуючи проінтерпретований людський досвід, як фізичний, так і психічний, як індивідуальний так і суспільний, та виступає засобом зберігання і передачі знань.

Концепт BERUFSWAHL не завжди може повністю усвідомлюватися його носіями. Його організацію зумовлюють елементи репрезентації знань (поняття, концепти, схеми, фрейми, гештальти), які транслуються національною системою мовних знаків та прагматизують парадигму національних концептів. У співставленні з такими феноменами як поняття, лексичне значення та образ, концепт є ширшим та об'ємнішим, він включає в себе ці конструкти та перебуває з ними у гіпо-гіперонімічному співвідношенні.

Концепт BERUFSWAHL є універсальним, динамічним, культурнообумовленим, експресивно-емоційним, логічним та відкритим. Сміслове наповнення концепту BERUFSWAHL відбувається за рахунок поняттєвого й асоціативного компонентів. Структурне наповнення BERUFSWAHL прогнозується внаслідок механізмів об'єктивації ядерних та периферійних зон їхньої польової організації.

Концепт BERUFSWAHL формує образ лінгвокультури (етнічний досвід, асоціації носіїв мови та культурно-національний контекст), зберігає інформацію про реальну дійсність, передає індивідуальний та колективний досвід соціуму.

Список використаних джерел

1. Врублевська Т. В. Концепт “ПОДІЛЛЯ” у мові творів М. Стельмаха. дис. канд. філол. наук.:10.02.01 – українська мова. Вінниця, 2018. 234 с.
2. Нідзельська Ю. М. Концептологія як провідний напрям сучасної лінгвістики. *Вісник ЖДУ. Філологічні науки*. 2013. Вип.4 (70). С. 168-171.
3. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя, 2008. 332 с.
4. Селіванова О. О., Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми, Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.

СЕКЦІЯ 2

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ У МІЖКУЛЬТУРНОМУ АСПЕКТІ

Олена Бондарчук,

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри німецької філології
Волинського національного університету імені Лесі Українки

Діана Ліпкан,

здобувачка вищої освіти

Волинського національного університету імені Лесі Українки

ЛЕКСИЧНІ ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ

Переклад публіцистичних текстів з німецької мови на українську може стати викликом для перекладача через складнощі з лексикою. У німецькій мові існує велика кількість слів та висловів, які мають специфічне значення та використовуються лише в контексті певного жанру або теми.

Актуальність теми полягає в тому, що публіцистичний стиль з усіх письмових жанрів та стилів не лише найшвидше відображає останні події в суспільстві, виступає як засіб реклами, впливу та маніпуляції, але й чітко відтворює розвиток мови – тут часто використовуються неологізми, лексичні модифікації, омонімія, гра слів та інтертекстуальні посилання. Мета дослідження – описати основні лексичні труднощі перекладу публіцистичних текстів з німецької на українську мову.

Тексти публіцистичного стилю не лише інформують аудиторію про широке коло проблем, а й прагнуть, передусім, певним чином впливати на розум і почуття читачів, сформулювати в аудиторії оцінку уявлення про викладені події і факти [3]. Безумовно, це висуває певні вимоги до мови публіцистики – тексти цього стилю мають бути зрозумілими, логічними, переконливими та експресивними. Крім того, швидкість, з якою відбуваються різні події, та прагнення оперативно повідомляти про них читачам, а також прагнення вмістити велику кількість інформації у невеликий обсяг статті призводить до появи газетних штампів та кліше. Це визначає стандартизацію мови газети. Таким чином, поєднання експресії та стандарту – одна з найважливіших рис стилю публіцистики [2].

Однією з основних проблем є спеціалізована лексика, яка часто вживається в публіцистичних текстах. Це можуть бути терміни з політики, економіки,

науки, техніки тощо. Такі терміни можуть бути незнайомі перекладачу, тому що вони не використовуються у повсякденному мовленні [1, с. 157-158].

Варто зазначити, що публіцистичні тексти містять багато фразеологізмів та ідіом, які можуть бути складними для перекладу. Фразеологічні вирази можуть мати відтінки значення, які не можна відтворити в буквальному перекладі. Тому перекладач повинен бути ознайомлений з такими висловами та вміти їх правильно використовувати [1, с. 166].

Крім того, публіцистичні тексти можуть містити складні граматичні конструкції, які можуть бути важкими для розуміння та перекладу. Наприклад, це можуть бути довгі складні речення з багатьма підрядними частинами або вживання займенників у ролі підмета чи додатка.

Також, німецька мова може мати багато значень та відтінків деяких слів, що може створювати труднощі в перекладі. Наприклад, слово „Zeit“ може мати значення «час», «період», «часовий проміжок», «часопрохідність» тощо, тому перекладач має важливу місію – зуміти підібрати правильний відповідник слова. В цьому й полягає трудність такого стилю перекладів.

Важливо пам'ятати, що німецькі публіцистичні тексти можуть містити складні граматичні конструкції, такі як довідкові приклади, незалежні складені речення та довгі інфінітивні конструкції. Ці конструкції можуть бути важкими для розуміння та перекладу [1, с. 269].

Не менш важливим аспектом є те, що німецька мова може бути неоднозначною у використанні деяких слів – вони можуть мати декілька значень або відтінків, які повинні бути враховані при перекладі такого стилю текстів. Під час перекладу публіцистичних текстів з німецької мови можуть допускатися різноманітні помилки, які впливають на якість та зрозумілість перекладу. Ось деякі з найпоширеніших помилок, які допускають перекладачі:

1. Неправильний вибір термінів та лексики. Ця помилка виникає, коли перекладач не має достатнього розуміння теми тексту, внаслідок чого він використовує неправильні терміни та вирази. Наприклад, замість терміна „Wahl“ (вибори) перекладач може використати слово „Abstimmung“ (голосування), що не відповідає змісту тексту.

2. Неправильний переклад фразеологізмів та ідіом. Ця помилка виникає, коли перекладач буквально перекладає фразеологізми та ідіоми, не враховуючи їхнього контексту та значення. Наприклад, фразеологізм „auf dem Schlauch stehen“ (бути не в змозі зрозуміти) не повинен бути перекладений як «стояти на шланзі», оскільки це не має жодного зв'язку з його значенням.

3. Неправильна граматики та синтаксис. Ця помилка виникає, коли перекладач не знає правильної граматики та синтаксису німецької мови, тому його переклад стає незрозумілим. Наприклад, „Ich bin ein Mann und ich wohne in Berlin“ (Я є чоловіком і проживаю в Берліні) – неправильний переклад, оскільки він містить помилку в дієслові „wohnen“.

Отже, можна зробити висновок, що лексичні труднощі перекладу публіцистичних текстів справді відіграють роль при перекладі, і кваліфікований перекладач зобов'язаний звертати на них увагу. Завдання перекладача – використовувати всі знання теоретичних основ перекладу передачі комунікативної функції оригіналу, оскільки знання теоретичних основ перекладу та екстралінгвістичних реалій необхідна умова адекватності перекладу.

Список використаних джерел

1. Кияк Т. Р., Науменко А. М, Огуй О. Д. Перекладознавство (німецько-український напрям): підручник для студентів вищ. навч. закл. Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2014. 640 с.
2. Schütze E. «Zwischen Skepsis und Optimismus», Deutschland.de, № 9, 16.11.2016
3. Handbuch Politischer Theorien und Ideologien. Opladen, 1998. 175 S.

Dr. Olga Kuchma,
Dozentin am Lehrstuhl für Germanische Philologie und Translation,
Kyjiwer Taras-Schewtschenko-Universität

WIE ÜBERSETZT MAN DIE UKRAINISCHEN SATZPARTIKELN INS DEUTSCHE?

(auf der Grundlage des Romans „Mesopotamien“ von S. Zhadan und seiner
Übersetzung ins Deutsche)

Bedingt durch die Ereignisse der letzten Jahrzehnte in der Ukraine stieg das Interesse an der ukrainischen Literatur in Europa, was eine Flut von Übersetzungen aus dem Ukrainischen hervorrief. Werke von Juri Andruchowytsch, Oksana Sabuschko, Serhij Zhadan, Ljubko Deresch, Maria Matios u.a. wurden auch den deutschsprachigen Lesern bekannt und ihre Übersetzungen liefern wertvolles Material für die übersetzungswissenschaftliche Forschung, die ja lange Zeit hauptsächlich deutsch-ukrainisch ausgerichtet gewesen war. Der Zweck meiner Arbeit wird es sein, die Wiedergabemöglichkeiten für die konnotativen Bedeutungsnuancen des Ukrainischen zu erforschen, die dem Text durch die emotional-expressiven Satzpartikeln (= Abtönungspartikeln /AP) verliehen werden.

Meine Untersuchung von Äquivalenten der deutschen Antönungs- bzw. Modalpartikeln im Ukrainischen [1], die von zahlreichen kontrastiven und übersetzungswissenschaftlichen Arbeiten der 1980-90er Jahre zu den deutschen Partikeln inspiriert worden war, zeigte eine breite Palette von sprachlichen Mitteln des Ukrainischen zur Wiedergabe vielfältiger kommunikativer Funktionen der häufigsten deutschen Partikeln wie aber, bloß, denn, doch, ja, eben, halt, mal, nur u. ä. Dabei wurden auch Übersetzungsprobleme aufgedeckt, die zum größten Teil aus einer falschen Identifikation der Wortbedeutung im Kontext, bedingt durch die Homonyme der Partikeln in anderen Wortklassen sowie fehlende außersprachliche Merkmale wie Intonation oder Mimik des Sprechers, resultieren (insbesondere bei aber, doch, mal, vielleicht). Gleichzeitig entstand die Frage nach den Äquivalenten der gleichen Gruppe ukrainischer Partikeln im Deutschen. Das gesprochene Ukrainisch ist auch reich an emotionaler Lexik, darunter an sogenannten Satz- oder Modalpartikeln (frazovi chastky [2, S. 263-265]), deren Funktionen denen der deutschen Abtönungspartikeln gleichen. Die Satzpartikeln чи, хіба, невже, так, як, який, просто, адже, лише, навіть, тільки, аж, уже, -таки, і/й, та, бо, же, ледве чи, мовляв, ой, нехай, хай, ну, давай, бодай u. a. bringen diverse

Sprechereinstellungen auf eine höchst ökonomische Weise zum Ausdruck und sind an bestimmte kommunikative Satztypen gebunden. Oft kommen auch Partikelkombinationen vor: що за, що то за, адже ж, от уже, куди там, де там, хоч би, хоча б, наврод чи, ото вам u.a., insbesondere für die Wiedergabe der häufigsten deutschen Abtönungspartikeln wurden in der Übersetzung Partikelkombinationen entdeckt [1, S.89, 90, 92 u.a.]. Wie auch die entsprechende deutsche Partikelgruppe sind sie der sekundären Natur und haben Homonyme in anderen Wortklassen, was die gleichen Probleme bei ihrer Identifikation im geschriebenen Text verursacht.

Aus zwei Gründen wurde das Buch „Mesopotamien“ und dessen Übersetzung zur Grundlage meiner Untersuchung. Die lebendige Umgangssprache der Protagonisten in den neun Erzählungen von S. Zhadan ist reich an expressiven Ausdrucksmitteln, insbesondere Partikeln. Auf der anderen Seite stehen die Namen der preisgekrönten Übersetzer:innen (Sabine Stöhr, Juri Durkot, Leipziger Buchmesse 2018), die seit 2007 Werke von S. Zhadan ins Deutsche übertragen, für die höchste Güteklasse der Übersetzung.

Aus meiner Untersuchung der ukrainischen Äquivalente der deutschen Abtönungspartikeln geht hervor, dass sie auf verschiedenen Sprachebenen angesiedelt werden können: auf der prosodischen, morphologischen, lexikalischen und syntaktischen Ebene, deshalb wurde die Frage in der aktuellen Untersuchung folgenderweise formuliert: Was steht im deutschen Text statt der ukrainischen Partikel, also durch welche sprachlichen Mittel werden die Sprechereinstellungen, die im Ukrainischen durch Satzpartikeln zum Ausdruck kommen, im Deutschen wiedergegeben? Die Hypothese war, dass die zahlreichen Varianten der deutschen Abtönungspartikeln die breite Palette von Bedeutungsnuancen der ukrainischen Satzpartikeln decken können, was andere Übersetzungsverfahren auch nicht ausschließen soll.

Insgesamt wurden 370 Textfragmente mit rund 1050 Satzpartikeln mit ihren Übersetzungen analysiert. Eine der häufigsten sowohl in den Dialogen als auch in der erlebten Rede ist die Partikel „і/й“. Im Unterschied zu den deutschen APn, die nicht erststellenfähig sind, kann sie nicht nur im Mittelfeld, sondern auch am Satzanfang stehen. In dieser für die deutschen APn untypischen Position wird sie von den Übersetzern als der homonymische Konnektor identifiziert und durch den Konnektor „Und“ wiedergegeben oder – wie auch andere kurzen häufigen Partikeln „А ...“, „та“ und „то“ – ignoriert, insbesondere in den Kombinationen „І ось ...“, „та й“, meist in erlebter Rede: „Навіть дівчина не витримала, вибачилась і пішла собі. Та її ніхто й не тримав.“ [3, S.52] – „Sogar das Mädchen hielt nicht mehr aus,

entschuldigte sich und ging. Keiner hielt sie auf.“ [4, S.43]

Die durch Dativus ethicus und die Partikelkombination ausgedrückte Sprechereinstellung fehlt in der Übersetzung, der Sprechrhythmus verändert sich.

Die verstärkende Funktion der Partikel „i“ im Mittelfeld, die im Aussagesatz etwas als erwartet darstellt, wird durch die AP „auch“ als Äquivalent 1:1 wiedergegeben: „Можна було прожити життя, не виходячи до найближчої станції метро. Ми так і чинили“. [3, S.14] – „Man konnte ein ganzes Leben hier verbringen, ohne auch nur zur nächsten Metrostation zu gehen. So haben wir es auch gemacht“. [4, S.11]

Die Partikel „i“ kann in einer Aussage wiederholt, aber in verschiedenen Funktionen gebraucht werden: „I навіть розповідати те, що всім і так відомо, думав я. [3, S.45] – Wozu denn erzählen, was ja sowieso alle wissen? [4, S.37]. In der Ergänzungsfrage wird ihre Funktion durch die für die rhetorische Frage typische AP „denn“ ausgedrückt, die von deutschsprachigen Lesern auch erwartet wird. Im Nebensatz verweist die AP „ja“ auf die Evidenz des Sachverhalts, wird in der Übersetzung aber oft auch in dieser Funktion ignoriert.

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen die Hypothese, dass die deutschen Abtönungspartikeln als Äquivalente 1:1 geeignet sind. Für die Partikel „i“ sind das „denn“ in Fragesätzen, „auch“ in Frage- und Aussagesätzen, „ja/ja auch“ in Aussagesätzen, obwohl sie auch an einer anderen Stelle im Satz stehen. Die häufigsten Partikeln – wie auch in der deutsch-ukrainischen Übersetzung – werden insbesondere am Satzanfang und in erlebter Rede ignoriert, was die emotionale Färbung und den Redefluss beeinträchtigt, der im Originalwerk durch die häufigen kurzen unbetonten Partikeln als Stilelement besonders sanft und melancholisch wirkt. Die Frage nach den weiteren Möglichkeiten der Wiedergabe aller möglichen Partikelfunktionen in der Übersetzung kann aber objektiv nur auf einer breiteren Untersuchungsbasis beantwortet werden.

Literaturverzeichnis

1. Кучма О.І. Німецькі емоційно-експресивні частки та їх відтворення українською мовою (на матеріалі українських перекладів сучасної німецької прози) : Дис... канд. філол. наук: 10.02.16 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. К., 2003. 214 с.

2. Сучасна українська мова : Підручник / О.Д. Пономарів, В.В. Різун, Л.Ю. Шевченко та ін.; за ред. О.Д. Пономарева. 4-те вид. К.: Либідь, 2008. 488 с.

Quellen der Belege

3. Жадан Сергій. Месопотамія / Сергій Жадан. Чернівці : Видавець Померанцев Святослав, 2022. 456 с.
4. Zhadan, Serhij. Mesopotamien. 3. Auflage. Berlin : Surkamp Verlag, 2022.

Богдан Стороха,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри романо-германської філології

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Ольга Орлова,

кандидатка педагогічних наук,

доцентка кафедри світової літератури

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ВИВЧЕННЯ У МЕЖАХ ФАХУ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ І ПРОБЛЕМАТИЧНІ АСПЕКТИ ЇЇ ПЕРЕКЛАДЕНOSTІ

Тою ж мірою, якою оволодіння лінгвістичними аспектами філологічної підготовки залишається неповним без синхронного засвоєння літературної компоненти, таким же чином опанування літератури не може здійснюватися без фіксації текстів у форматі їхнього перекладу. Попри те, що реалізація комплексного аналізу художнього тексту має спиратися на його оригінальну мову, інтерпретативне прочитання може уповні втілитися лише за умови доступності кодифікованого перекладу. Він логічним чином уписується в систему засвоєння літературного явища як складова поруч із самим оригінальним першотекстом, його аналітико-критичним прочитанням та читацькою рефлексією, звідки відкривається шлях до – в широкому розумінні – «осуспільнення літератури» як явища та чинника акультурації і внутрішньокультурних процесів.

Феноменологічне розрізнення тексту і твору – попри суміжність понять – приводить до несиметричності опрацювання літературної тематики. За відсутності перекладу літературного тексту як елементу рецепції всередині окремої культурної традиції (у її синхронному та діяхронному аспектах) ми не можемо стверджувати повноту здійснення кореляції, з одного боку, пари «текст-твір», з іншого боку – акультураційної роботи. Ще 1813 року, розмірковуючи про сутність перекладу, Ф. Шляйєрмахер доходить до необхідності протиставлення «парафрази і наслідування» [6, с. 73] у тому, як твір однієї літератури може «пересаджуватися» в іншу. Відповідно, логіка розуміння мови як системи, що налаштована на зміни, імплікує темпорально відмінні шляхи прочитання літературних текстів та, відповідно, формування традиції перекладу.

У випадку зарубіжної літератури та її перекладів українською мовою ми

бачимо «системну несистемність» репрезентованості літературних творів українськими перекладами так, щоб у рамках пари «твори-тексти» ми могли б простежити історію літератури за тією ознакою традиції, за якою засвоєння здійснюється – за епохально-стилістичним принципом.

Ця «несистемність» як прямий наслідок послідовного впливу на українську мову як «нетитульну» мову перекладу художньої літератури в Україні часів срср продовжилася розбалансуванням видавничої справи та зорієнтованої на заповнення ринку російськими перекладами політики пізніших десятиліть. Накопичення суперечностей потреб / запитів / їхнього задоволення призвело до двох суттєвих негативних результатів для суспільства: до фрагментованості континууму літературних перекладів і до асиметрії перекладної літератури в кореляції школи / вищої освіти.

Німецька гуманітаристика як одна зі взірцевих моделей побудови гуманітарного знання, враховує аспект «канону» не лише в сенсі системності конструювання явища, але і його перекладного відображення. З 1994 року дотепер (остання ревізія була здійснена 2020 року) видання «Список читання» пропонує бачення літератури в розрізі не лише епох / національних літератур, але й перекладу, оскільки згадка про кожен із творів ненімецьких авторів містить вказівку на вперше здійснений переклад (EÜ) [5, S. 10]. На сьогодні подібне «перекривання» оригінальних текстів літератури перекладами в українському освітньому просторі відсутнє.

В українській літературній освіті формування літературного канону як цілісного наративу, орієнтованого на світовий досвід та соціокультурні тенденції у світі та країні, перебуває у стані перманентного обговорення. Періодично у наукових та освітянських колах виникають дискусії стосовно визначення системного мейнстріму з огляду на культурно-історичний розвиток літературного процесу [1; 4], проте реальних кроків у напрямку формування переліку конкретних письменницьких імені тим більше перекладів, не відбувається. На думку Б. Шалагінова, курси зарубіжної літератури у старшій та вищій школі наслідують принцип німецьких романтиків, які керувалися відбором до класичного канону тих авторів, які вплинули на подальший розвиток культури – «законом наступності в лінійному часі культури».

Принцип лінійності часу і наступності до укладання університетського курсу історії зарубіжної (світової) літератури застосовується занадто буквально, з орієнтиром на шкільну програму, мета котрої полягає у залученні учнів до читання вершинних творів світової літератури. Прагматична

націленість на результати навчання майбутніх вчителів або гуманітаріїв, обізнаних із новаціями літературного читання, прояснює утилітарний підхід, проте вихолощує університетські курси, обмежує їх списком для обов'язкового читання старшокласників.

З іншого боку, шкільна програма орієнтована на ті твори зарубіжної літератури, що перекладені українською. Вершинні твори літературних епох мають множинні переклади, створені відомими майстрами XIX та XX століття. Повторні переклади творів Данте, В. Шекспіра, М. Сервантеса, Ф. Рабле, зроблені з усвідомленням існування попередніх перекладів і виправдовують себе додатковим проникненням у сутність оригінального твору (стилістичну багатомірність, індивідуальну манеру автора, інтерпретаційну природу художньої творчості).

Множинність перекладів контрастує з повною відсутністю перекладених текстів, що унеможлиблює повноцінне формування та подальше розширення літературного канону. Окремі жанрово-родові грона світової літератури знаходяться поза межами перекладених творів. Такою лакуною став, приміром, крутійський роман XVII століття (Ш. Сорель, М. Алеман, Ф. де Кеведо, Л. Велес де Гевара), без знайомства з яким втрачається розуміння еволюції світового роману, зародження багатьох наступних романних форм. Окремі переклади зроблені у часи, які можуть слугувати лише інтерпретаційним відліком для зіставлення з подальшими перекладацькими варіантами. Так, роман Ф. де Кеведо-і-Вільєгаса «Історія життя пройдисвіта, Пабло на імення, зразка волоцюг і дзеркала крутіїв» був перекладений лише у 1934 році.

Іншим прикладом повної неперекладеності творів може слугувати епоха Відродження. Вивчення італійського ренесансу відбувається при відсутності перекладів лицарських поем Торквато Тассо, праць Лоренцо Валла, а також поезій «солодкого нового стилю» Гвідо Кавальканті, Гвіттоне д'Ареццо, Гвідо Гвініцеллі тощо. До цього списку слід додати ліонську школу французьких поетів 1540-1550-х років, тісно пов'язаною з італійською поетичною школою.

Проблеми кількісного й якісного перекладу зарубіжної художньої літератури обрамлюються глобальним націєтворчим аспектом. Переклади завжди намагалися сформувати національну ідентичність шляхом ототожнення читачів із певним національним дискурсом. Відтак переклад залишається «не лише літературним, але й націєтворчим проектом» [2, с. 6], зокрема коли це відбувається у межах фаху зарубіжної літератури.

Список використаних джерел

1. Ковбасенко Ю. Формування літературного канону та куррикулуму літературної освіти: світовий досвід і український шлях. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2011. № 9. С. 6-12
2. Стріха М. Український переклад і перекладачі: між літературою і націєтворенням. К. : Дух і літера, 2020. 520 с.
3. Чередниченко О. І. Функції перекладу у сучасному світі. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*. 2006. № 725. С. 162–165.
4. Шалагінов Б. Авангард і літературний мейнстрім XXI століття. *Всесвіт*. 2011. № 9–10. С. 220–226
5. Die Leseliste. Kommentierte Empfehlungen. Zusammengestellt von: Sabine Griesse, Hubert Kerscher, Albert Meier, Claudia Stockinger. Stuttgart : Reclam, 1994. 199 S.
6. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher. Akademievorträge. Hrsg. von Martin Rössler. / Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher. Kritische Gesamtausgabe. Band 11. Berlin ; New York : Walter de Gruyter, 2002. 832 S.

СЕКЦІЯ 3

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.

Леся Басюк,

кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри німецької філології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

Олександра Олещук,

здобувачка вищої освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Навчання іноземної мови може бути складним завданням для школярів з особливими освітніми потребами, такими як порушення розвитку мовлення, дислексія, аутизм або інші вади в розвитку. Однак, із правильними підходами і методиками, такі діти можуть успішно вивчати іноземну мову, яка стане корисною для їх подальшої освіти та кар'єри.

Один з ключових принципів навчання іноземної мови для дітей з особливими освітніми потребами – це індивідуалізація навчання. Тобто, кожен учень повинен мати свій власний набір матеріалів та ресурсів для навчання, що відповідає його особливостям та потребам. Для цього можуть бути використані інтерактивні мультимедійні ресурси, які дозволяють школярам з різними типами індивідуальних особливостей вивчати мову на власному темпі та в зручний для них спосіб [3].

Ще одним підходом, який може допомогти дітям з особливими освітніми потребами вивчати іноземні мови є використання візуальних засобів. Наприклад, зображення та картинки можуть бути корисними для візуалізації слів та фраз. Такі засоби допомагають учням запам'ятати нову лексику та стимулюють інтерес до навчання мови.

Для дітей з дислексією, яка може перешкоджати їх здатності до правильного написання слів та фраз, можуть бути корисними техніки

аудіовізуального навчання. Зокрема, діти можуть використовувати програми для розпізнавання слів та фраз, які вимовляються комп'ютером і дозволяють учням прослуховувати слова та фрази, вивчати вимову, а також перевіряти свої власні записи на відповідність вимові. Візуальні підказки та інструкції допомагають учням з дислексією знижувати ризик помилок і покращити їхню письмову та граматичну точність [1, с. 17].

Для учнів з аутизмом корисними будуть спеціальні методики та ігри, які допомагають розвивати спілкування та соціальну взаємодію. Наприклад, програма «Розумний крок», яка використовує вправи та ігри для покращення розуміння мовлення, вимови та збагачення словникового запасу, а також для розвитку спілкування та мовленнєвих навичок у дітей з аутизмом.

Для дітей з порушенням розвитку мовлення можуть бути корисні вправи на розвиток вимови та мовленнєвих навичок, а для дітей зі зниженою увагою – вправи на збільшення концентрації уваги, такі як гри зі збільшенням уваги до деталей, зображень або малюнків [3, с. 165].

Для досягнення максимальних результатів у навчанні іноземної мови для дітей з особливими освітніми потребами, необхідна багатогранна підтримка від батьків, вчителів та інших фахівців. Батьки можуть допомогти своїм дітям, надаючи їм додаткову підтримку та стимулюючи їх у навчанні мови. Вчителі можуть впроваджувати нові методики та підходи у своїй роботі, співпрацюючи з іншими фахівцями, такими як психологи та логопеди. Важливо також враховувати культурні та соціальні особливості таких дітей з особливими освітніми потребами у навчальному процесі, використання яких може сприяти кращому розумінню та сприйняттю іноземної мови [2].

Отже, діти з особливими освітніми потребами можуть навчатися іноземній мові, як і всі інші, за умови використання спеціальних методик та підходів, які відповідають їхнім потребам та можливостям. Навчальний процес повинен бути структурованим та доступним, а навчання мови повинно бути джерелом задоволення та розваги для кожного учня.

Список використаних джерел

1. Литовченко С. В., Жук В. В., Таранченко О. М. Дитина з порушенням слуху. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 29 с.
2. Костенко Т. М., Гудим І. М., Легкий О. М., Кондратенко С. В. Особливості стандартизації змісту освіти дітей з порушеннями зору: навч.-

метод. посіб. К. : ФОП Симоненко О. І., 2019. 180 с.

3. English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies. Cambridge Scholars Publishing, 2016. 210 p. URL: <https://www.cambridgescholars.com/product/978-1-4438-9534-7> (дата звернення 23.03.2023).

Людмила Близнюк,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької філології
Волинський національний університет імені Лесі Українки

АЛЬТЕРНАТИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ВИДИ ТА ПІДХОДИ

Постановка проблеми. Освітній процес в Україні стоїть сьогодні на шляху численних реформ та викликів. Всі учасники освітнього процесу в пошуку ефективних методів та засобів надати або ж отримати відповідні знання та мати сформовані компетентності, без яких неможлива успішна адаптація в соціумі. Компетентнісний підхід у навчанні сприяє рішенню ключових проблем сучасного життя. Батьки сьогодні в пошуках оптимальних варіантів, які б допомогли дитині в майбутньому успішно реалізувати себе у суспільстві з новими викликами.

Мета дослідження. Мета роботи полягає у визначенні особливостей альтернативної освіти в Україні, розглянути види та підходи до її реалізації

Результати дослідження. Поняття альтернативної освіти – це не винахід останніх років чи вітчизняне новаторство. Цей підхід виник майже одночасно із впровадженням у світі стандартизованої шкільної освіти, як спосіб вирішення тих питань, з якими вона не справляється. Поняття альтернативної освіти – це не винахід останніх років чи вітчизняне новаторство. Цей підхід виник майже одночасно із впровадженням у світі стандартизованої шкільної освіти, як спосіб вирішення тих питань, з якими вона не справляється [2].

Чим альтернативна освіта відрізняється від класичної? По-перше, в основі альтернативної освіти лежать принципи поваги до особистості, формування цілісного світогляду та індивідуального підходу. По-друге, вона завжди включає не тільки кардинально різні підходи у методології групового навчання, але й домашнє навчання (хоумскулінг), дистанційну освіту та екстернат, тобто дає батькам та дітям можливість обирати той тип навчання, який був би комфортним для дитини.

Зараз альтернативні школи є по всьому світу. В Україні цей вид освіти лише зароджується. В умовах карантинних обмежень, спричинених пандемією COVID-19, усі освітні заклади змушені були перейти на дистанційну форму навчання. З однієї сторони, дистанційна форма навчання дозволила здобувачам освіти навчатись незалежно від місцезнаходження, а з іншої сторони –

спровокувала виникнення нових проблем у сфері освіти, серед яких визначальним є питання розроблення нових підходів до такої форми навчання [1].

З початком російсько – української війни у 2022 році багато здобувачів освіти змушені були втікати за кордон, щоб уникнути стресу та негативних впливів. Хоча в статусі біженців діти з України розпочали навчання в країнах, до яких вони перемістились, вони продовжують паралельно здобувати освіту в закладах загальної середньої освіти в Україні. Багато хто обирає домашнє навчання (хоумскулінг) і узгоджує навчальну програму з батьками. Такий тип альтернативної освіти вивільняє для дитини більше часу і вона може використати його для навчання в школі за кордоном.

Найбільш доведеною і поширеною є вальдорфська педагогіка. Цей тип школи є в Україні експериментальним та орієнтація на вільний всебічний розвиток особистості відповідно до тенденцій віку та потенційних можливостей людини. Діяльність вальдорфських шкіл в Україні орієнтована на цілісне запровадження системи вальдорфської педагогіки з її основними інноваціями. Школи працюють як експериментальні заклади Міністерства освіти і науки України, мають грифовані авторські програми, навчальний план та програми науково-дослідної роботи [3]. Так, наприклад, у місті Луцьку плідно працює та розвивається ГО «Дванадцять» (Вальдорфська школа). З власних спостережень варто зазначити, що досить невеликі класи по 5–7 школярів уможливають вчителю індивідуальний та креативний підхід до кожної дитини. Впродовж занять з німецької мови діти засвоюють норми мови на базі римівок, віршів, пісень, текстів, які діти вивчають в рольовій грі.

До альтернативної освіти відносимо і приватні школи. У місті Луцьк успішно розвивається приватний заклад загальної середньої освіти «Колегіум Years». Колегіум Years – не просто школа, а середовище формування генерації проактивних освічених громадян України, здатних самореалізуватися у власній державі та за її межами, відповідальних за якість свого життя і розвиток своєї громади, держави та світу [4]. Ця школа пропонує такі напрямки навчання: мовознавчий блок, природничий блок, математика та ІТ, суспільні науки, мистецтво, фізична культура та спорт.

Висновки. Існують інші шляхи підготовки нового покоління майбутніх підприємців, інженерів, дизайнерів, артистів та креативних людей з активною життєвою позицією, які зуміють бути потрібними й щасливими у своєму завтра. Кожна форма альтернативної освіти надає можливість комфортної для

дитини форми навчання з індивідуальним підходом та ухилом на власні інтереси.

Список використаних джерел

1. Близнюк Л. М., Козак А. В., Шостак У. В. Вивчення іноземної мови в часи пандемії: криза чи шанс. Науковий журнал *«Інноваційна педагогіка»*. Випуск 38. 2021. С. 102–105.
2. Освіта нова. URL: <https://osvitanova.com.ua/pages/alternatyvna-osvita-chomu-vse-chastishe-ii-obyraiut-batky-ta-dity> (дата звернення 20.05.2023).
3. Хватова Олена. Освітні пропозиції сучасних альтернативних шкіл. URL: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/50-Article%20Text-104-1-10-20221018.pdf><file:///C:/Users/Admin/Downloads/50-Article%20Text-104-1-10-20221018.pdf> (дата звернення 21.05.2023).
4. Школа Years. URL: <https://drive.google.com/file/d/1t8RmM82o-oOoEg82YnEBY9upSImxYd1H/view> (дата звернення 21.05.2023).

Людмила Близнюк,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької філології
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Анастасія Гесть,
здобувачка вищої освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки

СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ УКРАЇНИ ТА НІМЕЧЧИНИ

Мета нашого дослідження полягає у порівнянні та аналізі систем оцінювання в освітніх системах України та Німеччини, з'ясувати їх спільні риси та відмінності. Визначити вплив оцінювання на навчальний процес і мотивацію учнів та студентів.

Актуальність роботи визначається тим, що оцінювання є одним з ключових елементів в освітньому процесі, що впливають на якість освіти та успішність студентів. Знання про системи оцінювання в Україні та Німеччині має особливе значення для студентів, які навчаються на спеціальностях пов'язаних з іноземною філологією, міжнародною комунікацією та зацікавленні у міжнародному обміні.

У сучасному світі система оцінювання в освіті має значний вплив на процес навчання та визначення успішності студентів. Україна та Німеччина мають різні системи освіти та підходи до оцінювання, дослідження та аналіз яких може удосконалити якість та результативність навчального процесу.

«Unter dieser Prämisse dienen schulische Leistungskontrollen vorab zur Überprüfung aufgestellter Lernziele und zur Diagnose des Lehr-Lernprozesses. Die so gewonnenen Informationen bieten unverzichtbare Hilfen für die Curriculumentwicklung und -revision, die Lernzielbestimmung, die didaktische Planung und Analyse des Unterrichtsverlaufs u. dgl. m. Die Leistungsbeurteilung ist somit notwendiger Bestandteil einer optimalen Unterrichtsgestaltung.» [3]

За допомогою наведеної **таблиці** можна наочно ознайомитися з відмінностями систем оцінювання України та Німеччини: [2]

Нижче представлена порівняльна таблиця балів за успішність Німеччини та України. За основу взято 100-відсоткову шкалу.

Німеччина / Україна														
Шкала	Оцінки (бали)													
Німеччина														
6-бальна шкала	6	5	4	3	2	1								
100%-шкала	0-59		60-74			75-89		90-100						
Україна														
12-бальна шкала	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		

У НУШ існує три види оцінювання під час навчання у базовій середній школі: поточне, формувальне та підсумкове оцінювання.

За допомогою рівневого оцінювання визначається рівень навчальних досягнень учнів (високий, достатній, середній та початковий рівні, а також відповідні бали від 1 до 12)

«Об'єктом формувального оцінювання є особистісний розвиток учнів, їхній навчальний поступ, процес здобуття навчального досвіду як основи компетентності (зокрема, опанування наскрізних умінь, визначених у Державному стандарті базової середньої освіти).

Об'єктом підсумкового оцінювання є результати навчання здобувачів освіти у співвідношенні з обов'язковими результатами, визначеними Державним стандартом базової середньої освіти.» [1].

У початковій школі (1-4 класи) застосовується лише формувальне оцінювання для самостійних та домашніх робіт, натомість поточне (рівневе) оцінювання починається з 5 класу. У 3 та 4 класах підсумкове оцінювання відбувається у вигляді рівневої системи.

У середній школі в Україні окрім формувального з'являється рівневе (поточне оцінювання) за 12-ти бальною шкалою:

- 1-3 – початковий рівень,
- 4-6 – середній рівень,
- 7-9 – достатній рівень,
- 10-12 – високий рівень.

Така система оцінювання застосовується і у старшій школі і триває до 12 класу.

У німецьких школах майже у всіх федеративних землях протягом перших двох років навчання будь-які форми контролю та відповідно оцінювання відсутні. Педагоги та психологи стверджують, що це може негативно вплинути на загальний розвиток та самооцінку учнів. Батьки отримують лише загальну характеристику успішності дитини, де вказані її слабкі та сильні сторони з перспективи різних предметів. З третього класу вводяться контрольні та перші оцінки. Система оцінювання передбачає від 1 до 6 балів (де 1 – дуже добре, 6 – незадовільно, як наведено у **таблиці**).

У середній школі (загальна школа або гімназія) також функціонує 6-ти бальна система. Проте у 11-13 класах задля вищої мотивації учнів користуються 15-ти бальною системою (13-15 – дуже добре, 0-3 – незадовільно).

Незалежно від видів оцінювання, важливо зважати на те, що воно завжди має бути об'єктивним. Оцінювання має розвивати в учнів здорову конкуренцію та мотивувати навчальні досягнення. Натомість оцінки мають значний вплив на самооцінку, впевненість та подальшу кар'єру. Тому важливо організовувати навчальний процес таким чином, що оцінки не були кінцевою метою навчання. Надмірне хвилювання може призвести до підвищеного рівня стресу та залежності від успішності.

Важливо впроваджувати різноманітні методи оцінювання: практичні завдання, проекти, самостійну роботу та усні і письмові перевірки, самооцінювання тощо, аби максимально охопити увесь спектр навичок та знань учнів.

Обмеженість методів оцінювання: Використання переважно традиційних форм оцінювання (тести, контрольні роботи) може обмежувати оцінку здатності студентів до творчого мислення та практичного застосування знань.

Таким чином ми можемо дійти **висновку** про наявність подібних та відмінних аспектів в обох системах. Виявлення спільних тенденцій та можливих перспектив розвитку допоможе вдосконалити процес оцінки знань, забезпечити вищу якість освіти та сприяти успіху студентів.

Список використаних джерел

1. Оцінювання за НУШ: що змінилося та як допомогти вчителю? URL:

<https://osvitoria.media/experience/otsinyuvannya-za-nush-shho-zminylos-ta-yak-dopomogty-vchytelyu/> (дата звернення: 20.05.2023)

2. Сучасні тенденції початкової школи Німеччини та їх вплив на освітні реформи в Україні. URL: <https://nus.org.ua/view/suchasni-tendentsiyi-pochatkovoyi-shkoly-nimechchyny-ta-yih-vplyv-na-osvitni-reformy-v-ukrayini/> (дата звернення: 20.05.2023)

3. Leistungsbewertung in der Grundschule. URL: https://mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/Erlasse/Leistungsbewertung_in_der_Grundschule.pdf (дата звернення: 19.05.2023)

Людмила Близнюк,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької філології
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Анна Гурко,
здобувачка вищої освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ В УЧНІВ ДО ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Мотивація учня відіграє в навчальному процесі велику роль. Ми вважаємо, що зараз дуже важко зацікавити учня вчитися. Результат при вивченні іноземної мови видно тоді, коли учень повторює матеріал вдома, вчить слова, робить домашнє завдання та з великим захопленням приходить на уроки. Варто зазначити, що під час уроку потрібно надавати увагу тому, щоб учні закріплювали свої знання та вміння на практиці. На уроках німецької мови важливу роль потрібно приділять мовленнєвій діяльності, щоб була можливість подолати мовний бар'єр. Як зазначають Близнюк Л. М., Сологуб Л. В., Марєєва Т. В. «... питання використання креативного підходу викладачами іноземної мови та методичних аспектів їх креативної діяльності ще недостатньо висвітлено. Разом з тим суспільству потрібні теоретично та практично підготовлені, комунікативні, мобільні, толерантні, емоційно відкриті, професійно активні, людяні та головне – креативні викладачі. Важливо, щоб вони не тільки володіли професійними знаннями, вміннями та навичками, а й були новаторами власної педагогічної майстерності, адаптувалися до вимог, які ставить сьогодення, вирішували поставлені перед ними педагогічні та методологічні завдання творчо та креативно.» [1, с. 51]

Мета нашого дослідження полягає у розкритті цікавих та інтерактивних методів при вивченні німецької мови, щоб допомагати учням не втрачати мотивацію під час навчального року та давати поштовх не зупинятися на досягнутих цілях. Проаналізувати основні питання стосовно того, як зацікавити здобувачів освіти проходити навчальний матеріал із задоволенням та ентузіазмом. «Основними факторами, що впливають на формування стійкої позитивної мотивації до навчальної діяльності, визначено зміст навчального матеріалу, організацію навчального процесу, колективні форми навчальної

діяльності, оцінку результатів навчальної діяльності» [2]. Основним завданням при вивченні іноземної мови в закладах загальної середньої освіти на мою думку є подолання в учнів мовного бар'єру.

Результати дослідження. Під час тривалого аналізу учнів в школі та освітньої програми, яка затверджена Міністерством Освіти і Науки України, розглянула декілька дієвих способів для підвищення мотивації у здобувачів освіти. “Освітня програма – це єдиний комплекс освітніх компонентів, спланованих і організованих закладом загальної середньої освіти для досягнення учнями результатів навчання” [3]

Працівники закладів загальної середньої освіти розробляють методи навчання, постійно шукають нові та інтерактивні вправи, відвідують лекції стосовно цієї теми та намагаються залучати всі види компетенцій на занятті. Саме поєднання та залучення різних інтерактивностей допомагає пробудити інтерес та показати, що німецьку мову можна вивчати із задоволенням.

Особисто мене мотивувало на уроках німецької, що я вчила не лише весь матеріал з книжки, але також розвивалася, дізнавалася багато нового. Гарною можливістю є залучати учнів до розмовних клубів з носіями мови. Це показує здобувачам освіти, що те, що вони вчили не було даремно. Вони можуть щось запитати, зрозуміти, відповісти на поставлене питання. В процесі вони розуміють, як це цікаво і будуть розповідати батькам, що вони бачать прогрес. На мою думку, це є одним з головних факторів, щоб дитина розуміла, що вона не стоїть на місці.

Використання відео та пісень дає можливість почути носія мови та привернути увагу учнів, особливо, якщо вони отримують перед тим завдання по прослуханому матеріалу. Такі методи краще робити розділивши клас на групи. Але важливим перед тим є, щоб кожен зрозумів мету завдання та вчитель надав маленький словничок із невідомими словами. Потрібно розуміти, чим впевненіше учень почувається, бо розуміє про що йде мова, тим більше шансів, що він не буде нервуватися та проведе цей час із задоволенням. На педагогіці ми використовували відео та проробляли різні завдання самостійно. Іноді учні бачать, що вчитель дуже зацікавлений в подачі завданні та в роз'ясненні матеріалу і в свою чергу намагаються працювати ще активніше. На сьогодні існує багато ігрових форм, які варто застосовувати. Кожна ігрова форма має різну мету. Так як є чотири компетенції при вивченні німецької мови, то кожна форма допомагає щось засвоїти та використати знання на практиці. Гра на уроці може мати різну протяжність, це може зайняти від 5 до 30 хвилин. Із

власного досвіду можу зазначити, що ігри такі як “Диктант на спині” , “Гра – інтерв’ю” , “Мемо”, “Збирання підписів” не лише сприяє високій активності на уроці, а також встановленню контакту між учнями. Ми вважаємо, що інколи маленькі сюрпризи інтригують здобувачів освіти. Якщо наприклад дати листівку з Німеччини найактивнішому учню один раз, на наступний раз більшість будуть намагатися проявити себе з кращої сторони.

З власних спостережень ми переконані, що потрібно вміти помічати, які знання мають здобувачі освіти. Потрібно щоб ті учні, які мають кращі знання допомагали тим, в якого є проблеми. Це дає поштовх рухатися далі та намагатися бути на рівні з іншими. На нашу думку це буде грубою помилкою вчителя, якщо в групі або в парі постійно працюватимуть ті діти разом, які багато чого не розуміють, тому що в такій ситуації їх будуть влаштовувати їхні знання.

Одним з цікавих та захоплюючих методів є вивчення німецької мови застосовуючи навчальні станції. Потрібно розглянути, що саме в себе включає визначення навчальної станції. “Навчання на станціях (синонім “поетапне навчання”, навчання на етапах) – це форма відкритого навчання, яка з давніх-давен походить зі сфери основної школи й була прийнята в реальних училищах та гімназіях Німеччини.” [4, с. 305] Також не можна не зазначити різні види станції залежно до мети, яку перед собою поставить вчитель. “Залежно від мети навчання, від способу його організації, станції бувають таких видів: а) стандартні; б) незмінні; в) зовнішні; г) паралельні; г) буферні; д) контрольний і сервісний пункти; е) за вибором, обов’язкові, подвійний круг.” [5, с. 306] Побувши присутньою та уроці, де застосовувалися навчальні станції, я вважаю, що це дієвий метод для перевірки знань. Станції можуть включати в себе різні теми та можуть бути представлені в різних формах. Саме на таких заняттях здобувачам освіти не буде часу щоб нудьгувати і це не лише підвищує рівень зацікавленості, але також допомагає повторити, пригадати або навіть вивчити щось нове.

Висновки. Отож приходимо до висновку , що навчальний процес залежить в багатьох аспектах від вчителя. Головною метою якого є використовувати різні методи навчання, заохочувати учнів вчити матеріал, пояснювати кожен тему доступно щоб кожен здобувач освіти розумів, що вчити німецьку мову не складно. Спираючись на те, як побудована освітня програма, потрібно чітко зрозуміти, що без мотивації в учнів не можливо досягти всіх цілей та вимог, які ставить Міністерство Освіти і Науки України.

Список використаних джерел

1. Близнюк Л. М. Навчальні станції як засіб розвитку самостійної роботи на заняттях з іноземної мови. Науковий вісник ВНУ. 8/2010. С. 305–308.
2. Близнюк Л. М., Сологуб Л. В., Марєєва Т. В. Методичні аспекти креативної діяльності викладача іноземної мови. *«Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»*: журнал 2022. № 6(11). 2022. 510 с.
3. Приходько Ю. О., Толмачова О. Є. Розвиток мотиваційної сфери молодшого школяра. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi> (дата звернення : 13.05.2023)
4. Освітня програма. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi> (дата звернення : 13.05.2023)

Людмила Близнюк,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької філології
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Олександр Кушмирук,
здобувач вищої освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КРАЄЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Як зазначив В. Сухомлинський «щоб дитина була палко зацікавлена навчанням, їй необхідне багате, різноманітне, приваблююче, інтелектуальне шкільне життя». [5]

Щоб сформувати краєзнавчу компетентність, потрібно розібратися спочатку, що означає країнознавча компетентність. На думку Ю. І. Веклич та А. П. Сабітової цей вид компетенції означає «знання студентів про культуру країни, мова якої вивчається (знання географії, історії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій та звичаїв)» [2]

Мета дослідження. Іноземна мова повинна вивчатися у нерозривній єдності із світоглядом, культурою того народу, мову якого ми прагнемо знати. Мета нашого дослідження скерована на виокремлення методів навчання у закладах загальної середньої освіти, які сприяють формуванню країнознавчої компетентності на уроках німецької мови.

Результати дослідження. Одним із видів роботи над формуванням країнознавчої компетентності є робота з текстами, які міститимуть саме таку цікаву краєзнавчу інформацію. Завдяки таким текстам, школярі отримають знання з географії, історії, побуту країни, мову якої вивчають.

Зміст країнознавчих **текстів** «повинен бути актуальним, містити новизну, включати відомості також і про державний устрій, характерні предмети матеріальної культури, елементи фольклору або про особливості мовленнєвого поведіння й етикету.»[1]

Роботу над такими текстами треба проводити систематично, залучати учнів до групової та індивідуальної діяльності.

Цікавим видом роботи є тематичні **проекти**, « які учні можуть виконувати упродовж певного часу на основі текстів країнознавчого

спрямування. Проєкти мають бути різноманітні за тематикою. Учні можуть обирати теми проєктів згідно своїх уподобань чи захоплень, щоб потім поділитися із однокласниками власними напрацюваннями з певної теми. Це, звісно, сприятиме розвитку країнознавчої компетентності і заохотить до пошукової діяльності та розвитку пізнавальних інтересів.» [2]

Використання на заняттях **відео, презентацій** поглибить знання учнів про культуру та суспільство німецькомовних країн.

Доречним також є використання автентичних матеріалів: **новинні статті, відео та подкасти**. Це дасть змогу учням зосередитися на проблемах сучасності, знайомитися із різноманітними поглядів у німецькому суспільстві.

Ще не треба забувати про **дослідницьку діяльність**. «Варто заохочувати учнів дослідити культурні чи географічні відмінності між Україною та німецькомовними країнами – Австрією, Швейцарією. Це може включати обговорення й інших тем, таких як кухня, мода, політика, звичаї та традиції. Варто зосередитися на поточних подіях, обговорювати новини, читати цікаві матеріали публіцистичного характеру про проблеми німецькомовних країн. Така робота передбачена зі здобувачами освіти у старшій школі» [3].

Добре сприятиме розвитку країнознавчої компетентності **«живе спілкування»** із носіями мови. «Можна запросити німецькомовних спікерів, щоб обговорити цікаві факти із суспільного життя Німеччини, досвід та перспективи для молодих людей, які вивчають іноземні мови. Це можуть бути люди різних професій або походження» [3].

Висновки. Отже, ми можемо дійти **висновку**, що на формування країнознавчої компетентності впливає багато чинників. І тексти, і проєкти, і дослідницька діяльність, і спілкування з носіями мови та міжпредметні зв'язки. Усе це дозволять учням краще пізнати культуру та звичаї німецькомовної країни, розвинути усне й писемне мовлення та комунікативні здібності. Таким чином, чим більше учні дізнаються про Німеччину чи інші німецькомовні країни, тим краще і активніше вивчатимуть і мову.

Отож, інтегруючи країнознавчу компетентність в уроки німецької мови, учні зможуть розвинути більш тонке розуміння німецькомовного світу та, звісно, покращити свої мовні навички та знання.

Список використаних джерел

1. Близнюк Л. М. Країнознавчий матеріал на заняттях німецької мови. Актуальні проблеми міжкультурної комунікації : I Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Луцьк, ЛНТУ, 6 квіт. 2022 р.) Луцьк : ІВВ Луцького НТУ, 2022. С. 159–161.
2. Веклич Ю.І. Сучасні тенденції формування міжкультурної комунікативної компетенції в учнів середнього шкільного віку загальноосвітніх закладів : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Філологічна освіта: досвід, проблеми, перспективи (іноземна мова та методика навчання)»]. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. С. 77 – 85.
3. Веклич Ю.І. Лінгвокраїнознавчий аспект навчання іноземної мови у підготовці майбутніх учителів початкової школи : Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс] : зб. наук. пр. Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інституту психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. Випуск 6. К., 2011.
4. Сабітова А. П. Лінгвокраїнознавчий аспект викладання іноземної мови [Електронний ресурс] / А. П. Сабітова. Київ, 2013. Режим доступу: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd> (дата звернення 05.04.2023)
5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. [Електронний ресурс] / В. О. Сухомлинський. Київ, 1976. Режим доступу: <http://surl.li/wlfc>

Тетяна Боднарчук,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри німецької мови

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ПРОЗОВИХ ШВАНКІВ

Володіння іноземною мовою передбачає також оволодіння іншою культурою, уможливорює доступ до джерел культурологічної інформації, сприяє підвищенню культури мови, розвитку та вдосконаленню іншомовних мовленнєвих навичок. Отже, можна стверджувати, що іноземна мова слугує фактором загальнокультурного розвитку здобувачів освіти.

Робота з текстом на практичному занятті з іноземної мови у закладах вищої освіти є однією із найпоширеніших видів робіт, адже саме вона сприяє розширенню словникового запасу здобувачів вищої освіти, вдосконаленню їх навичок говоріння та формування соціолінгвістичної компетентності.

Робота з іншомовними текстами на різних ступенях вивчення іноземних мов має свої особливості, які пов'язані зі складністю текстів та передбачає традиційні етапи роботи: дотекстова, під час опрацювання тексту, післятекстова.

На нашу думку, особливої уваги потребують етапи роботи до читання та після читання тексту, оскільки саме робота на даних етапах має на меті формувати мовленнєві навички здобувачів освіти.

Залежно від фази роботи з текстом визначаються і належні вправи, тому потрібно приділяти увагу на першому етапі (перед читанням) активізації загальних знань з проблем, що висвітлюються в тексті та роздумам у зв'язку з загальною проблематикою тексту. Розвиток необхідного рівня забезпечує кваліфікацію компетентного читача. На заключному етапі (після читання) слід приділяти більше уваги підсумкам, критичним роздумам щодо висловлювань у тексті, оцінюванню відношення інформації тексту до подальшої діяльності та практики.

Метою даної роботи є проаналізувати особливості роботи із текстами малої прози – німецькомовними прозовими шванками на практичних заняттях з німецької мови у закладах вищої освіти.

Дослідженню малих текстових форм, в тому числі і шванків, присвячено роботи українських науковців Т.І. Манякіної, Ю.Г. Перлини, В.О. Самохіної, Л.С. Піхтовнікової, С.І. Сотникової. Я.В. Мукатаєвої тощо. У німецькій германістиці шванк досліджувався у роботах німецьких філологів Х. Баузінгера, Г. Бебермайєра, Й. Байєра, Х. Фішера, Х. Фромма та інших.

Термін «шванк» слугує також для позначення зібрань малої епіки комічного змісту в стародавній літературі та охоплює суму того, що в різних ландшафтах позначено як „Läuschen”, „Schnurren”, „Stückche” [4].

Як показує аналіз наукової літератури, можна знайти різні варіанти трактування поняття «шванк». У словнику літературознавчих термінів шванк визначено як коротке віршоване або прозове оповідання сатиричного змісту, який поєднуючи жарт з елементами дидактики, гостро критикує суспільні явища. Шванк опирається на фольклорні традиції, народні казки [1, с. 471].

Слід зазначити, що в прозовому шванку в перебільшеній і сатиричній формі відображаються недоліки часу, у ньому переплітаються брутальний, непристойний, часто поєднаний із фантастичними елементами спосіб зображення з багатослівною мораллю. Разом із тим у шванку події зображають так, нібито вони відбувалися у реальному житті [3, S. 327– 329].

Деякі науковці вважають шванк жартівливим оповіданням, веселим жартом або жартівливою промовою [2, Spalte 1710]. Головними дійовими особами у шванку виступають дурні та весельчаки, які нічого не бояться та сміливо демонструють усі свої емоції та відчуття. Зміст шванку завжди містить перебільшення, гіперболізацію подій. Як тип тексту шванк відносять науковці до короткого сатиричного оповідання, зазначаючи, що у деяких випадках він межує з народним жартом або анекдотом.

Отже, для здобувачів вищої освіти, які вивчають німецьку мову як першу іноземну було запропоновано шванки «Das Geschenk» і «Der kluge Narr».

Першим із запропонованих шванків був «Das Geschenk», який передбачав переглядове читання цього тексту, оскільки у тексті вжито граматичні структури, які не є типовими для сучасної німецької мови. Проте це повинно впливати на розумінні тексту в цілому.

На передтекстовому етапі здобувачам освіти біло запропоновано наступні завдання:

- Lesen Sie den Titel des Textes. Wie meinen Sie, worum es sich in diesen Text handelt?
- Vermuten Sie bitte, was für ein Geschenk kann es sein?

- In diesem Text geht die Rede über einen Ritter. Was bedeutet dieses Wort? Was kann der Ritter schenken oder welches Geschenk kann er bekommen?
- Wie meinen Sie, bekommt der Ritter ein Geschenk oder schenkt er jemandem etwas?

Далі йде опрацювання невідомої лексики, яка є важливою для розуміння змісту тексту: der Ritter, das Schwert, die Kammer.

Далі здобувачі освіти самостійно читають цей текст (2-3 хвилини). З метою контролю розуміння його змісту є обов'язковим завданням і було запропоновано визначити, чи речення відповідають змісту тексту (тестове завдання альтернативного вибору):

1. Der Ritter wohnte in einem Schloß in Lindau. (F)
2. Er hatte eine große Sammlung von Waffenstücke. (R)
3. Herr Marquart hat dem Bürgermeister ein Schwert geschenkt. (F)
4. Das Messer war sehr schön und teuer. (R)
5. Der Bürgermeister war mit dem Geschenk sehr zufrieden. (F)

У випадку, коли речення неправильне, здобувачі освіти виправляють помилку, яка допущена в цьому реченні.

Наступним етапом роботи з текстом шванку є розвиток навичок усного мовлення: Was können Sie von diesem Ritter sagen? Was für einen Menschen ist er? Ist er höfflich? Und welche Geschenken schenken Sie gewöhnlich Ihren Freunden zum Geburtstag?

Ще один текст короткого шванку, який було запропоновано для опрацювання, це «Der kluge Narr». Відразу звертаємо увагу на заголовок тексту і пропонуємо висловити свої припущення, чому саме так названо цей шванк.

Далі йде робота з лексичними одиницями: mit großen Büchsen und mit viel Gewehr; damit sämtlichen Schaden vermieden würde; wenn es an mir läge.

Контроль розуміння здійснюється також за допомогою питань. Для розвитку навичок говоріння запропоновано було наступне завдання: Lesen Sie bitte die letzten zwei Sätze des Textes noch einmal. Sind diese Worte in unserer Zeit und in unserem Land aktuell? Warum? Beweisen Sie bitte Ihre Meinungen. Wie meinen Sie, warum heißt dieser Text „Der kluge Narr“?

Отже, можна зробити висновок, що, незважаючи на те, що німецькомовні шванки – це тексти із середньовічної літератури, проте їх можна використовувати на уроках німецької мови під час вивчення різних тем.

Список використаних джерел

1. Лесин В. М., Пулинець О.С. Словник літературознавчих термінів. К. : Радянська школа, 1983. 486 с.
2. Adelung Ch. J. Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart. Leipzig : Breitkopf und Härtel, 1798. Bd. 3. Sp. 1710.
3. Fischer H. Die schönsten Schwankerzählungen des deutschen Mittelalters. [Ausgew. und übers. von Hans Fischer]. München : Hanser, 1968. 337 S.
4. Neumann S. Den Spott zum Schaden. Prosaschwänke aus fünf Jahrhunderten [Hg. von S. Neumann N]. München: Hanser, 1977. 423 S.

Тетяна Боднарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Богдан Ляска,
здобувач вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

«Гра не є пустою забавою, це зміст життя дитини, її творча діяльність потрібна для її розвитку. У грі дитина живе, і сліди цього життя глибше залишаються в ній, ніж слід дійсного життя», – так стверджував видатний педагог К. Ушинський. І справді, дитинство – це досить важливий період у розвитку дитини і однією із його характерних особливостей є прагнення дитини до гри. В ігровій ситуації дитина має змогу реалізувати свої потреби, інтереси. В неї розвивається фізична сила, моторні вміння, швидкість і точності рухів, координація. Гра є важливим засобом навчання дитини, пізнання навколишнього життя і людських взаємин. У грі її учасники вчаться думати, працювати, творити і радіти успіхам, набувати досвіду в різних ігрових ситуаціях.

Таким чином, гра охоплює все: мислення, засвоєння нової інформації, набуття нового досвіду, комунікацію, є засобом для фізичного, розумового, суспільного та психічного розвитку дитини. Ігри мають особливе значення як для кожної дитини зокрема, так і для організованої групи дітей.

На сучасному етапі модернізації та реформування освітньої галузі, актуальними проблемами організації навчання постають питання добору новітніх форм, методів і засобів навчання і виховання учнів. Як свідчить досвід вчителів-практиків, здобувачі освіти не проявляють високого рівня активності у процесі навчання загалом та вивчення іноземної мови зокрема. Учителів у сучасному інформаційному світі важливо рухатись у ногу із часом і обирати не лише результативні методи, але і такі, що мотивуватимуть та зацікавлюватимуть учнів упродовж усього навчання.

На основі аналізу численних наукових праць, з'ясовано, що одним із ефективних методів вивчення іноземної мови є метод гри. Оскільки дидактична

гра здатна зробити перехід до навчальної діяльності плавним і більш комфортним для дітей. Вона підвищує емоційну складову освітнього процесу і передусім кожного уроку, здатна істотно підвищити ефективність засвоєння знань учнями, а також працездатність школярів [5, с. 14].

На думку Л. Артемова: «Гра – потреба зростаючої дитини, свобода саморозкриття, головна сфера спілкування дітей» [1, с. 3].

Як зазначає О. Булигіна, гра розвиває психологічну гнучкість, розкутість, комунікабельність, емоційно-вольовий вплив. Дитина має в грі право на помилку. Вона ж є засобом розвитку дитячої уяви, розвиває пізнавальні здібності, емоційний бік особистості, збагачує словниковий запас» [2, с. 7].

Дидактична гра – це гра, яка спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного удосконалення пізнавальних умінь і навичок; це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості школяра [6, с. 2].

Визначення мети і завдань гри на цьому етапі слід визначити вид і мету гри та критерії оцінки рішень, а також реальні обмеження. Передусім треба детально вивчити і проаналізувати вплив на прийняття оптимальних рішень тих чи тих об'єктивних обставин, зовнішнього середовища, склад який братиме участь у грі. Як і на попередньому етапі, тут розв'язується низка важливих питань щодо організації й наступного проведення гри. Потрібно пам'ятати, що будь-яка гра – це певне спрощення реальної дійсності.

Як правило, в основу гри покладено модель події, ситуації навчально-виховного процесу, яка має бути створена заздалегідь. Важливо чітко визначити функції кожного учасника гри, їх взаємозв'язок. Послідовність етапів така сама, що й за реальних умов.

Розроблена гра має пройти експериментальну перевірку, у процесі якої, по-перше, визначається її цінність, по-друге, з'ясовуються питання, які потребують доопрацювання і, по-третє, встановлюються затрати часу, необхідного для проведення гри. За результатами цієї перевірки гра остаточно доопрацьовується, а також здійснюється підготовка викладачів до її проведення з учнями.

Ігрові методи є ефективними і характеризуються наявністю ігрових моделей об'єкта, процесу або діяльності; активізацією мислення й поведінки

здобувача освіти; високим ступенем задіяності в навчальному процесі; обов'язковістю взаємодії здобувачів освіти між собою та педагогом; емоційністю і творчим характером заняття; самостійністю здобувачів освіти у прийнятті рішення; їх бажанням набути умінь і навичок за відносно короткий термін.

Ігрова діяльність виконує такі функції: спонукальну (викликає інтерес у студентів); комунікабельну (засвоєння елементів культури спілкування майбутніх спеціалістів); самореалізації (кожен учасник гри реалізує свої можливості); розвивальну (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей); розважальну (отримання задоволення); діагностичну (виявлення відхилень у знаннях, уміннях та навичках, поведінці); корекційну (внесення позитивних змін у структуру особистості майбутніх фахівців). Ігрові методи багатопланові, і кожен з них у той чи інший спосіб сприяє виробленню певної навички. З огляду на це виокремлюють ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові та ділові навчальні ігри, комп'ютерні ділові ігри [3].

Одним із найпоширеніших видів дидактичних ігор у навчанні іноземної мови у старшій школі є «ділові ігри». У кожній діловій грі закладено ігрові та педагогічні цілі. Змістом ігрових цілей учасника є успішне виконання ролі, реалізація ігрових дій, отримання максимально можливої кількості балів, уникнення штрафів, прийняття адекватних («розумних») рішень тощо. Змістом педагогічних цілей є розвиток професійного теоретичного і практичного мислення, вміння вибудовувати стосунки з іншими людьми, оволодіння моральними нормами, розвиток загальних і професійних здібностей, формування відповідального ставлення до праці тощо. Ділову гру супроводжують різноманітні мотиви: результативні, процесуальні, колективні, індивідуальні, соціальні, професійні, мотивація досягнення, пізнавальна мотивація. Залежно від того, які мотиви діяльності переважають, формується і відповідний тип особистості. Так, якщо у діловій грі переважає мотив досягнення, то буде формуватися адаптивний (пристосовницький) тип особистості, якщо ж пізнавальний – продуктивний (творчий). Задля досягнення кінцевої ігрової мети гравці «замикаються» на результаті і «живуть» його очікуванням. При домінуванні пізнавальної мотивації учасники «живуть» грою, процесом її розгортання в часі, інтересом до того нового, що вони пізнають у грі. Одним із важливих мотиваційних стимулів стає можливість самостійної побудови ігрової діяльності – цілетворення, постановки проблем, вибору способів дій і трактування ролі [4, с. 120].

Список використаних джерел

1. Артемова Л.В. Вчися граючись. Київ : Томіріс, 1990. 170 с.
2. Булигіна О. Ігрові технології: шляхи забезпечення умов для інтелектуального, соціального, морального розвитку молодших школярів. *Початкове навчання та виховання*. 2009. № 19–21. С. 2–14,
3. Крохмальна Г.І., Ключініська О.Р. Використання ігрового методу на уроках англійської мови у початкових класах. *Молодий вчений*. № 11 (75), 2019 р. С. 912-916.
4. Лебедєва Т. Ділові ігри для ділових людей. *Час і думка*. Одеса, 2007. С. 119-121.
5. Любченко О. Дидактичні ігри в навчально-виховному процесі. *Методичний порадник*. 2015. № 8. С. 14–17
6. Чехмиструк Г. Дидактичні ігри на уроках української мови, читання. *Початкове навчання та виховання*. 2012. № 33. С. 2–12.

Тетяна Калинюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри німецької мови
Кам'янець-Подільський національний університет

LANDESKUNDE IN DER DIDAKTIK DES DAF-UNTERRICHTS

Fremdsprachenunterricht ist ohne Kenntnisse 36+über die Kultur des Zielsprachenlandes und ohne Landeskunde kaum vorstellbar. Nicht nur bei der Themenauswahl spielt sie eine Rolle, sondern auch von jeder Form von Kommunikation, die öfter als vermutet auf Kulturspezifischen Besonderheiten basiert. Landeskunde ist deshalb in unterschiedlichen Umfang Teil des alltäglichen Umgangs mit dieser Sprache, gerade auch im Fremdsprachenunterricht.

Heutzutage kann man sich kaum den DaF-Unterricht ohne Landeskunde vorstellen. Die Landeskunde befasst sich mit einer Gesellschaft in ihrer aktuellen Entwicklung und umfasst die ganze Menge von verschiedenen Themen, die mit dieser Gesellschaft und mit dem von ihr bewohnten Land eng verbunden sind. Unter dem Begriff „Landeskunde“ werden Kenntnisse, Wissen und Verständnis für geografische, politische, wirtschaftliche und soziale sowie kulturelle Gegebenheiten eines Landes, seine Menschen und deren Verhaltensweisen zusammengefasst.

Im Laufe der Zeit wurden sowohl die Rolle als auch die Aufgaben der Landeskunde im DaF-Unterricht geändert. Es ist klar geworden, dass der Unterricht ohne landeskundliches Wissen kaum möglich und erfolgreich ist. Dieses Wissen ermöglicht, die Sprache als Kommunikationsmittel adäquat zu verwenden, ohne jemanden z.B. zu beleidigen und hilft gleichzeitig, potentielle Sprachfehler zu vermeiden-

Die Landeskunde ist ein wesentlicher Bestandteil des DaF-Unterrichts, sodass im Laufe der Zeit unterschiedliche didaktische Ansätze, welche die Grundlagen der Vermittlung von Landeskunde darstellen, entwickelt wurden. Dazu gehören der faktische (kognitive), der kommunikative, der interkulturelle, der kultur-reflexive und der kulturwissenschaftliche/ bedeutungsorientierte Ansatz. Analysieren wir deutlicher jeden Ansatz.

Der faktische (kognitive) Ansatz:

- Ziel: umfassendes, systematisches Wissen über Gesellschaft und Kultur eines Landes;

- Inhalte: Politik, Geschichte, „Hoch“-Kultur, Soziologie, Geographie, Bildung, Wirtschaft;
- Material und Methoden: Sach-/ Fachtexte, Statistiken, Landkarten, Poster, Schemata, Lernen und Abfragen von Fakten (z.B. in Multiple-Choice-Tests);
- Aufgabebeispiele: Collage über eine Stadt erstellen, Vortrag über eine berühmte Person halten, im Internet Informationen über das Bildungssystem in DACHL suchen Statistik über Berufswünsche von Jugendlichen lesen usw.

Kritik am faktischen Ansatz: verallgemeinernd, da Rückgriff auf „objektive“ Daten, Berühmtheiten statt normaler Personen, nicht anwendungsorientiert.

Der kommunikative Ansatz:

- Ziel: Partizipation an Alltagskommunikation, Bewältigung des Alltags ohne Missverständnis;
- Inhalte: Alltagskultur, private Lebensbereiche;
- Material und Methoden: Alltagsdialoge, Medienprodukte, Schilder, Gebrauchstexte, Vorschriften / Regeln usw.;
- Aufgabebeispiele: Dialogübungen nach Mustern, Redemitteltraining, Rollenspiele, Informationssuche für Alltagsaufgaben, nach Anleitungen handeln (simulieren) usw.

Kritik am kommunikativen Landeskunde-Ansatz: geht nur von einem Lernziel aus (Leben in dt.spr. Land); bezieht sich thematisch nur auf Alltag; nicht alle Situationen lassen sich vorhersehen und üben; geringe Komplexität, nur für A1-A2.

Der inter-/ transkulturelle Ansatz:

- Ziel: sich selbst und andere besser verstehen, sich kultureller Prägungen bewusst sein, Strategien im Umgang mit Anderssein erwerben;
- Inhalte: alle Repräsentationen der „Zielkultur“, d.h. Alltag, „Hoch“-Kultur, Gesellschaft, Denkweisen usw.;
- Material und Methoden: Texte (oft kreativ/ fiktional), Bilder/ Videos über das „Typische/ Andere“, Menschen...Verhalten von Menschen analysieren/ bewerten Vergleich eigener und fremder Ansichten, meist mit Bezug auf Herkunft bzw. Weltanschauung Bedeutungsanalysen und Sprachvergleich über Stereotype reflektieren Perspektivübernahme, Rollen spielen usw.;
- Aufgabebeispiele: über Pünktlichkeitskonventionen im eigenen Land sprechen und diese mit Deutschland vergleichen; Multiple-Choice-Aufgaben: (richtige/ angemessene) : Handlungsoption in einer vorgegebenen Situation auswählen; Geschäftstreffen spielen und dabei vorgegebene Rollen und Eigenschaften übernehmen; durch Simulation erfahren, dass für Menschen aus bestimmten Gruppen bestimmte Verhaltensmuster charakteristisch sind.

Kritik am kommunikativen Landeskunde-Ansatz: Fixierung auf Vergleiche (d.h. meist auf Unterschiede); fehlende terminologische Exaktheit.

Der kulturwissenschaftliche/ bedeutungsorientierte Ansatz:

- Ziel: Frage-Kompetenz, symbolische/ Deutungs-Kompetenz;
- Inhalte: Diskurse und die darin gespeicherten kulturellen Deutungsmuster;
- Material und Methoden: persönliche Beobachtungen reflektieren und interpretieren; tiefgründige Textanalysen (Subtext) Irritieren, überraschen > Fragen formulieren Bedeutungswandel und Symbolik erkennen usw.;
- Aufgabebispiele: Individuelle Auffassungen über die Frage äußern; Äußerungen über eine Begegnungssituation daraufhin analysieren, ob es sich um Beschreibungen, Deutungen oder Bewertungen handelt; Ausschnitt auf landeskundlichen Bildern verdecken und durch das spätere Aufdecken Aha-Effekte erzeugen - mit dem Ziel, diese Empfindungen ausdrücken zu können.

Kritik an den kulturwissenschaftlichen/ bedeutungsbezogenen Ansätzen: kompliziert und schwer verständlich; bisher nur theoretisch entwickelt; kaum Beispiele für didaktische Umsetzung.

Es wurde bewiesen, dass der Fremdsprachenunterricht ohne Vermittlung landeskundlicher Informationen wenig erfolgreich und deshalb kaum vorstellbar ist. Die Landeskunde soll jedoch nicht als ein systematisiertes Sachwissen über das Zielsprachenland verstanden werden. Sie soll hingegen einen Beitrag zur Entwicklung der gegenseitigen Beziehungen zwischen dem eigenen und dem fremden Land leisten. Dabei ist das Kriterium der Interkulturalität von größter Bedeutung. Die landeskundlichen Inhalte sollen den Lernenden jedoch verhältnismäßig auf eine interessante, abwechslungsreiche und originelle Art und Weise präsentiert werden, wodurch sowohl die Kreativität der Schüler als auch ihre Phantasie gefördert werden.

In den letzten Jahrzehnten haben sich die theoretischen Grundlagen zur Vermittlung von landeskundlichen Informationen im DaF-Unterricht wesentlich geändert. Man spricht von einem Paradigmenwechsel, was die Schwerpunkte des landeskundlichen Lernens betrifft. Fakten sind längst nicht mehr von grundlegender Bedeutung, die kommunikative Wende macht das sprachliche Handeln zum Lernziel. Später trat das kulturwissenschaftliche Lernen in den Vordergrund, wobei das Verstehen fremder Diskurse im Fokus steht.

Literaturverzeichnis

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Altmayer C. Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd und Zweitsprache. Stuttgart. 2016.
3. Shafer N., Baumgartner M. Mehr als Länder- oder Landeskunde: Ansätze eines weitergedachten DACH-Prinzips. URL: <http://idvnetz.org/publikationen-des-idv/idv-magazin-92>

Володимир Кушнерик,
доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри комунікативної лінгвістики та перекладу
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Ксенія Грузєва,
здобувачка вищої освіти
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

МЕТОДИКА ОПРАЦЮВАННЯ УЧНЯМИ РІЗНОЖАНРОВИХ ТЕКСТІВ У ЗСШ (ЛЕКСИЧНИЙ АСПЕКТ)

Сучасний світ складний. Дитині недостатньо дати лише знання. Ще важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці. Ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя. [1, с.7-29.]

Основна мета школи та вчителів – це навчити учнів застосовувати набуті знання в реальному житті, особливо, якщо ми говоримо про іноземні мови.

Методика опрацювання учнями різножанрових текстів є важливим елементом вивчення німецької мови в загальноосвітніх навчальних закладах. Опрацювання текстів різних жанрів дозволяє учням розвивати навички читання, аудіювання, говоріння та письма, а також поглиблювати лексичний запас. Процес опанування іноземної мови охоплює низку аспектів. Систематичний розвиток набутої компетенції - це запорука ефективного засвоєння набутих знань. Процес формування лексичної компетенції реалізується за допомогою комплексного підходу, що охоплює запам'ятовування лексичного матеріалу на основі спеціальних методів і прийомів та безпосередню практичну роботу з лексикою на різних рівнях складності. У процесі вивчення лексики німецької мови в старшій школі тексти різних жанрів слугують одночасно і джерелом мовного матеріалу, і інструментом формування навичок говоріння, і типовим зразком певного типу висловлювання, за яким будується власне повідомлення, і джерелом додаткової інформації.

Мета роботи – проаналізувати навчальні тексти на уроках іноземної мови та встановити методи формування лексичної компетентності учнів загальноосвітньої середньої школи у процесі вивчення німецької мови з використанням різножанрових текстів. Об'єктом дослідження є різножанрові тексти під час навчання німецької мови учнів загальноосвітньої середньої школи, предметом – розробка методів і вправ для формування лексичної компетентності учнів загальної середньої школи на основі використання різножанрових текстів. Матеріалом дослідження слугують навчальні тексти підручників видавництв Hueber, Cornelsen, Langenscheidt, Klett.

У роботі проаналізовано класифікацію текстів від мовознавців К. Гаузенблаз [2, с. 57-78] та О. Селіванової [3, с. 712], літературознавча типологія художніх родів і жанрів. Зосереджена велика увага на автентичних текстах, які дають змогу посилити пізнавальну діяльність і сприяють вихованню почуттів поваги до культури німецькомовних країн і до власної країни. Для відбору текстів визначено такі критерії: концептний, дидактичний, сензитивний, когнітивний. Доцільно розрізняти три аспекти тексту: інформаційно-змістовний, тематично-термінологічний, стилістичний.

Формування лексичної компетентності відбувається завдяки комплексному підходу, зокрема, запам'ятовуванню лексичного матеріалу на основі спеціальних методів і прийомів, а також безпосередньому відпрацюванню практичних дій зі словом на різних рівнях складності. Для опрацювання текстів різних жанрів у роботі наведено різні види вправ для навчання лексичній стороні мовлення. Розглянуто комунікативні, некомунікативні, умовно-комунікативні вправи, а також лексичні ігри. Велике значення мають завдання для тестування лексики – заповнити пропуски в реченні самостійно або ж підібрати з запропонованих слів згідно контексту. У цьому можуть допомогти такі програми як Quizlet, Kahoot і Wordwall, особливо у рамках дистанційного навчання.

У роботі з текстами розмежовують три етапи: передтекстовий, текстовий та післятекстовий. Важливу роль на уроках німецької мови відіграють тексти з прагматичним змістом. Йдеться про графіки, схеми, різноманітні географічні карти, плани місцевості і подорожей тощо.

При роботі з художнім текстом можна застосувати такі вправи, як визначення теми тексту за ілюстраціями, прочитання абзацу і формулювання основної думки одним реченням, розповідь (опис) про почуття і думки героя в

конкретний момент, продовження історії від імені другорядного героя, розігрування сцени з тексту; для наукового, де особливістю є робота з термінами варто розглядати вправи для підбору терміну та пояснення, вправи на пошук антонімів чи синонімів. Також можуть використовуватися презентації як вид самостійної чи групової роботи (Innere Welt: Außergewöhnliche Zustände des Verstandes / Die Verhaltensmaßregeln im Ausland). Наближення освітнього процесу до процесу реальної комунікації і вживання вивченої лексики може проходити у діалогах, дискусіях або ж дебатах, де учні розвивають вільне спілкування та долають мовний бар'єр.

Окрім цього розглянуто проблему навчання лексичній стороні усного та письмового мовлення. Визначено, що важливо створити ефективні стратегії для збільшення лексичного запасу за допомогою різножанрових текстів та інтегрувати нову лексику в загальний процес навчання мови та використання її в реальних ситуаціях. До прикладу, вправи, які стимулюють студентів до використання нових слів у різних контекстах.

Робота з текстами різних жанрів у процесі формування лексичного запасу буде ефективною, якщо використано комплекс вправ, а матеріал підібрано згідно інтересів та віковій категорії учнів.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти // *Початкова освіта*: перша всеукраїнська газета для першого вчителя. 2018. № 10. С. 7-29.
2. Гаузенбляз К. О характеристике и классификации речевых произведений. *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. 8 : Лингвистика текста. М.: Прогресс, 1978. С. 57-78.
3. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава: Довкілля, 2008. С. 712

Tetiana Pavliuk,

Lektorin des Lehrstuhls für deutsche Philologie
Nationale Lesja-Ukrajinka-Universität Wolhynien

DIE BESONDERHEITEN DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS IN DER WALDORFSCHULE

In den letzten Jahren weckt das Interesse an alternative Pädagogik. In der Ukraine gibt es Schulen, in denen die Waldorfpädagogik unterrichtet wird. 2020 entstand in Luzk eine Waldorfschule.

Waldorfpädagogik ist ein humanistisches System der Bildung und Erziehung von Kindern, das am Anfang des 20. Jahrhunderts von Rudolf Steiner gegründet wurde. Sie ist heute in der ganzen Welt anerkannt und entwickelt sich dynamisch. In dieser Pädagogik handelt es sich um die schrittweise Entfaltung des Menschen zur freien Selbstbestimmung.

Die Pädagogik sieht das Wesen des Bildungsprozesses nicht nur in der Weitergabe sozialer Erfahrungen durch Erwachsene und deren Aneignung durch Kinder, sondern vor allem in der umfassenden Entwicklung entsprechend den inneren Bedürfnissen des Individuums in den verschiedenen Altersstufen durch eine harmonische Kombination und Verbesserung der Denk-, Gefühls- und Willensfunktionen im Prozess der kognitiven und emotionalen und willensstarken Verarbeitung vom Lernstoff.

Die Besonderheit der Waldorfschulen besteht darin, dass es keine scharfen Zeitabstände zwischen den verschiedenen Stufen des Studiums gibt. Die Bildungsprogramme richten sich nach dem Rhythmus des Schuljahres, der Woche und sogar des Tages, was zu einer rationellen Nutzung der Zeiten der Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Ruhebereitschaft beiträgt. Das ermöglicht, Stressniveau deutlich zu senken und die Gesundheit der Kinder zu erhalten. Das Lernen wird in Epochen geteilt.

Lehrbücher und audiovisuelle Hilfsmittel werden nur begrenzt genutzt, da sie den Kontakt zwischen Lehrern und Schülern schwächen und die eigene kreative Tätigkeit der Kinder einschränken können [1].

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Entwicklung fremdsprachlicher kommunikativer Kompetenz für die direkte und indirekte interkulturelle Kommunikation. Zwei Fremdsprachen werden von der 1. Klasse gelernt. Die Epoche

des Englischen dauert ein Monat, dann folgt die Epoche des Deutschen. Diese Fremdsprachen werden im Laufe des Schuljahres gewechselt.

Bei der fremden Sprache ist sehr zu berücksichtigen, dass hörend verstanden wird und nicht lesend, dass sprechend etwas zum Verstehen gebracht wird. In den fremden Sprachen sollten möglichst wenig Hausaufgaben gegeben werden, erst auf den späteren Stufen, also nach dem 12. Jahre [5, S. 142].

R.Steiner meinte, dass Übersetzen in dem fremdsprachlichen Unterricht eine Zeitverschwendung ist, stattdessen sollen die Schüler freies Erzählen in der fremden Sprache üben. [5, S. 210].

Die Schüler der 1. und 2. Klasse sollen früh die Laute und Klänge der Fremdsprache „eintauchen“, weil damit eine Vielzahl elementarer Fähigkeiten geschult wird. Dazu gehört das genaue Hinhören, das die Kinder leisten müssen, also Sinnes- und Aufmerksamkeitsschulung, dann das unbefangene Nachahmen des Gehörten, das Artikulieren der fremden Laute zusammen mit Bewegungen, also etwas Motorisches, die Gedächtnisschulung, die das Auswendiglernen der Texte mit sich bringt [4, S. 9].

Das „Eintauchen“ streckt sich über die 1. und 2. Klasse. Der Unterricht dauert 20 Min. in der 1. und 30. Min. in der 2. Klasse. Tag für Tag werden Gedichte und Lieder vorgetragen, zunächst im Chor. Auf diese Weise lernt jedes Kind den Stoff schnell auswendig und gewinnt durch die tägliche Wiederholung allmählich ein ausreichendes Vertrauen in seine Kenntnisse des Stoffes sowie Selbstvertrauen in seine Fähigkeit, vor einer großen Gruppe von Menschen zu sprechen. Der Unterricht beginnt und endet sich im Kreis, wobei die Schüler ein Gedicht aussprechen [2, S. 95].

Das Fremdsprachenlernen basiert sich auf dem natürlichen Erwerb der Sprache durch die Schaffung eines geeigneten fremdsprachlichen Umfelds; der Unterricht findet hauptsächlich ohne Übersetzung statt, wobei eine große Menge an spielerischem, rhythmischem und rezitativischem, literarischem und künstlerischem sowie musikalischem Stoff verwendet wird. Gleichzeitig ist der Fremdsprachenunterricht in den 1. und 2. Klassen ausschließlich mündlich; Schreiben und Lesen kommen erst in der 3. Klasse hinzu, wenn diese Fähigkeiten durch ihre Muttersprache gebildet sind.

In den 3. und 4. Klassen erfolgt ein schrittweiser Übergang von der mündlichen zur schriftlichen Sprache: Die Schülerinnen und Schüler lernen das lateinische Alphabet, schreiben Wörter, Sätze und kleine Texte auf und lesen das Geschriebene. Grammatische Phänomene werden nicht durch Erklärungen, sondern durch eigene Beobachtungen und Entdeckungen erlernt - die Schüler entdecken die Phänomene

einer Fremdsprache, vergleichen sie mit den Regeln ihrer Muttersprache und formulieren selbst Regeln. Grammatischer Stoff wird hauptsächlich auf der Ebene lexikalischer Einheiten gelernt: Die Schüler lernen einzelne grammatische Phänomene in Sprachmustern ohne Erklärung der morphologischen und syntaktischen Beziehungen zwischen den Wortarten oder den strukturellen Einheiten, aus denen das Muster besteht [1, S. 154].

Die Storytelling Methode ist ein wichtiger Teil in der Waldorfschule. Der Lehrer erzählt eine dem Zeitalter entsprechende Geschichte, die die Kinder im Laufe der ganzen Epoche wiederholen und somit auswendig lernen. Eine wichtige Rolle spielt auch die Theatralisierung des Lernstoffs, d.h. die Schaffung eines Wortbildes des Werkes mittels Motorik [3].

Solche Verfahren helfen den Schülern ohne Angst Deutsch und Englisch zu sprechen, sich frei bei der Kommunikation fühlen.

Список використаних джерел

1. Мезенцева О.І., Косенко Д.Ю. Освітня програма початкової освіти за вальдорфською педагогікою. Київ: Вид-во «Наірі», 2021. 271 с.
2. Патцлафф Р., Кальдер Т. Лейтмотиви вальдорфської педагогіки. Київ: Вид-во «Наірі», 2008. 128 с.
3. Hidalgo N. Tell to teach. California, 2012. 110 p.
4. Petersen N. Der summende Baum. Bochum, 2013. 376 S.
5. Steiner R. Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches. Rudolf Steiner online Archiv, 2010. 203 S. URL: <http://anthroposophie.byu.edu/vortraege/294.pdf> (дата звернення 23.04.2023).

Олена Шмирко,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри німецької мови
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ТРУДНОЩІ АУДІЮВАННЯ В КОНТЕКСТІ ПСИХО- ФІЗІОЛОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ СПРИЙНЯТТЯ ТЕКСТУ НА СЛУХ

Протягом тривалого часу процес аудіювання (як, власне, і читання), на відміну від письма та говоріння, сприймався та описувався в науковій літературі як репродуктивний процес пасивного сприйняття. На сучасному етапі розуміння на слух визначається як активний і конструктивний процес виокремлення смислових складових, у якому слухач, спираючись на власні знання, сприймає дані, що містяться в тексті. [5, S. 119]. Сприйняття іншомовного тексту на слух є складним фізіолого-психологічним процесом, складовими частинами якого є: сам процес сприйняття звуків іноземної мови та процес розуміння, який, у свою чергу, вимагає обробки інформації, правильної ідентифікації звуків та виокремлення їхнього значення [3, S. 894]. Г. Золмеке (G. Solmeske) виокремлює різноманітні критерії, до того ж в першу чергу він посиляється на швидкість, з якою виконуються окремі підпроцеси, і таким чином формує свою гіпотезу згідно з Х. Хьорманном (H. Hörmann), який стверджує, що процес розуміння відбувається планомірно та безпосередньо залежить від очікувань, що засновані на попередніх знаннях слухача, його здатності чути цілісно [2, S. 126-127]. Тому труднощі у розумінні іншомовного тексту у здобувачів вищої освіти можуть виникати на різних етапах сприйняття.

В контексті процесу сприйняття на слух Г. Золмеке (G. Solmeske) розрізняє чотири ієрархічно розташовані підпроцеси, які він сам описує як «гіпотетичні конструкції» [3, S. 895; 4, S. 26-27].

1. Розпізнавання: базова здатність розуміння на слух, необхідною умовою для якої є ідентифікація вимовлених звуків або звукових комбінацій, що уможливорює розпізнавання мовних контекстів. В якості особливо важливих чинників для декодування структур і мовних одиниць автор виокремлює просодичні елементи, такі як ритм або інтонація [4, S. 26-27].

Важливу роль на рівні розпізнавання відіграє автоматизація, яка дозволяє виконувати процес з дуже високою швидкістю. У цьому контексті слід також

згадати надмірність мови, яка також впливає на швидкість розуміння через збільшення використання звуків, звукосполучень, слів і фраз [3, S. 894].

Тобто, на рівні розпізнавання відбувається декодування акустичних сигналів, а на синтаксичному вимірі відбувається мислене уявлення слів. На означеному рівні головні труднощі розуміння у здобувачів вищої освіти можуть бути пов'язані з вимовою (літературна німецька мова / діалект, чітка / нечітка вимова, темп мовлення тощо), якістю проходження звуку (акустика, наявність додаткових шумів різного походження тощо).

2. Розуміння, необхідною передумовою якого є розпізнавання. Розуміння почутого тексту базується на цілеспрямованому виокремленні сенсу почутого, як у глобальній перспективі, так і в деталях. Здатність розуміти дозволяє слухачеві сприймати, зберігати та відтворювати тексти глобально або вибірково в пам'яті [4, S. 27].

На цьому рівні головні труднощі розуміння іншомовного тексту пов'язані зі словниковим запасом здобувачів вищої освіти (активним та пасивним), їхньою спроможністю виокремлювати основу слова, розвиненістю у них здатності інтерпретувати сприйнятий текст. Згідно з І. Хоннеф-Беккером (I. Honnief-Becker), активна роль слухача проявляється не тільки в тому, що він вирішує, що саме він хоче почути, але й активно інтерпретує почуте [1, S. 47]. Але тут може приховуватися пастка: оскільки у здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей широко розвинена лінгвістична уява, існує загроза при сприйнятті іншомовного тексту неправильно інтерпретувати певні лексичні одиниці, і, з огляду на їх значення, нафантазувати загальний зміст повідомлення, що ми періодично й спостерігаємо в процесі педагогічної взаємодії.

3. Аналітичне розуміння: Г. Золмеке (G. Solmescke) визначає аналітичне розуміння як таке, що містить висновки, що виходять за межі явного текстового сенсу [4, S. 27]. Метою аналітичного розуміння визначено продукування висновків, що виходять за межі змісту тексту. До цього належать, наприклад, питання про ставлення, мотиви, цінності мовця, наміри висловлювання, а також створення особистих, часових і місцевих посилок, які не відображені в тексті [3, S. 894].

При опрацюванні аудіювання аналітичне розуміння формується шляхом постановки і вирішення завдань репродуктивно-продуктивного та продуктивного, творчого типу, якими завдання на розвиток уміння вільного

висловлювання як-от, складання відкритого діалогу (із запропонованими мовленнєвими засобами чи без них), обговорення тощо.

4. Оцінювання: лише зрідка слухач реагує на чисту інформацію в тексті, не враховуючи власний досвід чи цінності та не роблячи з них висновків. Таким чином, мета оцінювання полягає в тому, щоб вимагати від слухача особистого та оціночного твердження про почуте як з точки зору змісту, так і вираження. За Г. Золмеке (G. Solmecke), цей етап є надзвичайно важливою передумовою для відповідної реакції на зміст тексту [3, S. 894; 4, S. 26-27].

Доходимо висновку, що процес слухання та розуміння почутого відбувається на основі складного психо-фізіологічного процесу сприйняття аудіоінформації, що є індивідуально забарвленим та базується на особистісному сприйнятті слухача.

Список використаних джерел

1. Honnef-Becker I. Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache. *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis* // Kühn P. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Verlag, 1996. S. 45-77.
2. Hörmann H. Einführung in die Psycholinguistik. 3. Aufl. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1991. 154 S.
3. Solmecke G. Hörverstehen. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* // Helbig G., Götze L. Krumm H.-J. Berlin / New York : de Gruyter, 2001. S. 893-900.
4. Solmecke G. Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin u. a. : Langenscheidt Verlag, 1993. 112 S.
5. Stahl T. Hörverstehen, das *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache* // Barkowski H., Krumm H.-J. Tübingen u.a.: Narr Francke Attempto Verlag, 2010. 383 S.

СЕКЦІЯ 6

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ ДИДАКТИКИ

Тетяна Калинюк

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри німецької мови

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

Вікторія Предиткевич

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

ПОЕТИЧНА ТВОРЧІСТЬ ЕРІХА КЕСТНЕРА У КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗЗСО

Навчання німецької мови є одним із найважливіших завдань, які реалізуються у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Головна мета – формування іншомовної комунікативної компетентності, з допомогою якої учень здатний здійснювати комунікацію із іноземцями на письмовому (читання, письмо) чи усному (говоріння, аудіювання) рівнях [2, 24].

Розглянемо ліричні твори Еріха Кестнера у цьому контексті. Пропонуємо спершу акцентувати увагу на навчанні читання, адже форма навчального матеріалу – текст. До прикладу вірш „Kleines Solo“ [4]. Цей ліричний твір не містить складної лексики (як на рівень 10-11 класів), тут не простежуються заплутані граматичні конструкції, тому концентруватися на вивчаючому чи переглядовому читанні не є доцільним. Проте, цей його можна опрацювати в контексті оглядового читання. Таким чином, для опрацювання „Kleines Solo“ слід організувати діяльність учнів так:

- дотекстовий етап: варто активізувати лексичні одиниці, що стосуються абстрактних філософських понять, на кшталт „die Einsamkeit“, „die Zeit“, „das Leben“, „das Traum“, „die Liebe“, „der Bescheid“, „das Glück“. Це можна зробити з допомогою вправи «Асоціативний куш» або ж евристичної бесіди на тему „Was ist die Liebe?“;

- текстовий етап: під час читання твору (оскільки це вірш, учні можуть почергово декламувати 2-4 рядки) основним завданням є пошук відповідей на такі питання: „Welche Einsamkeit ist am schlimmsten?“, „Wie läuft die Zeit?“, „Wie gehen die Freite?“, „Was ist Glück für E. Kästner?“, „Was macht Liebe?“;

- післятекстовий етап: закінчивши читання твору та віднайшовши відповіді на запитання, учні можуть висловити щодо питання вчителя „Worum geht es in diesem Gedicht?“ власні думки й ідеї, поділитися особистими переживаннями, тощо.

- завершальний етап: написання есе на тему „Was ist die Liebe?“.

Таким чином, можна простежити, що з допомогою цього ліричного твору вчитель не обмежується лише навчанням читання. З допомогою різних завдань та вправ можна тренувати письмо, говоріння (використавши аудіозапис декламування – аудіювання); актуалізовувати вивчений граматичний та лексичний матеріал. Таким чином комплексно формувати мовленнєву та мовну компетентність.

Інший приклад – вірш „Der Blinde an der Mauer“ [4]. Він є дещо складнішим, адже автор додав граматичні конструкції *Präteritum*, *Imperativ*, *Futur I*. Проте лексика не є складною. Таким чином вважаємо доцільним запропонувати систему вправ, що підходить для вивчаючого читання у цьому контексті.

- дотекстовий етап: доречно запропонувати учням пригадати що таке „*Präteritum*“, „*Imperativ*“, „*Futur I*“. Вони можуть схематично на дошці зобразити головні правила для утворення часів та наказової форми. Після цього, вчитель може запитати у них, як вони розуміють фразу „*Wer nichts sieht, wird nicht gesehen.*“;

- текстовий етап: під час читання твору учнів можна розділити на групи й запропонувати виконати наступні завдання:

Übung 1. Findet und markiert alle Sätze in *Präteritum*/*Futur I*/*Imperativ*. Welche Verben zeigen diese Zeitformen?

Übung 2. Findet und markiert alle Adjektive, die den Blinden und die Gesellschaft bezeichnen.

Übung 3. Wählt die Titel für jede Strophe einen Titel (ihr könnt die Verben und Adjektive aus den vorherigen Übungen verwenden).

Aufgabe 1. Schreibt einen ungefähren Plan des Gedichts (Einleitung, Höhepunkt, Schluss).

Aufgabe 2. Bestimmt das Thema, die Idee und die Hauptaussage des Gedichts. Wie versteht ihr es?

• післятекстовий етап: ознайомившись із віршем, зрозумівши його учні можуть висловитися чи змінилося їх розуміння вислову „Wer nichts sieht, wird nicht gesehen.“. На завершення – вчитель може запропонувати креативним та творчим учням виконати переклад строфи, яка найбільше сподобалась (літературний).

Крім того, доречними для опрацювання на уроках німецької мови вважаємо ліричні твори: «Zeitgenossen, Haufenweise», «Die Entwicklung der Menschheit» та «Kennst Du das Land, wo die Kanonen blühen» [4]. Тут не простежується складної лексики чи незрозумілих граматичних структур. Проте змістове наповнення є особливо актуальним для старшокласників, адже у віршах аналізуються теми людського буття, почуттів, розвитку й занепаду суспільства. З їх допомогою є можливим комплексне формування мовних та мовленнєвих компетентностей.

Таким чином, можемо зробити висновок, що ліричні твори Еріха Кестнера є доволі хорошим вибором для формування компетентності у читанні старшокласників. По-перше, у них не часто трапляється складна лексика чи граматика. По-друге, їх тематика актуальна для 15-17 річних підлітків (любов, емоції, соціум, пошук свого місця у житті). По-третє, їх можливо використати на окремих уроках, що стосуються тем „Familie“, „Gesellschaft“, „Beziehungen“, „Wissenschaft“ тощо.

Список використаних джерел

1. Борецька Г.Е. Методика формування іншомовної компетентності у читанні. Іноземні мови. 2012. № 3 (71). С. 18-27.
2. Максименко А. П., Морська Л. І., Паршикова О. О. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/589/58921/inozemni-movi-10-11-19_09_2017.pdf (дата звернення: 05.05.2023.)
4. Erich Kästner Gedichte. URL: <http://gedichte-lesen.blogspot.com/p/erich-kastner-gedichte.html> (дата звернення: 06.05.2023.)

Tetiana Semeniuk,
PhD., Dozentin am Lehrstuhl für deutsche Philologie,
Nationale Lesja-Ukrajinka-Universität Wolhynien
Volodymyr Kovalchuk,
Student
Nationale Lesja-Ukrajinka-Universität Wolhynien

DER AUTOBIOGRAPHISCHE KONTEXT DES ROMANS VON JOHANN WOLFGANG VON GOETHE „DIE LEIDEN DES JUNGEN WERTHER“

„Die Leiden des jungen Werther“ von Johann Wolfgang von Goethe ist ein sehr wichtiges literarisches Werk, auch in unserer Zeit. Der Autor hat einen ungewöhnlichen Roman geschrieben, der mit Details aus dem Leben des jungen Goethe gefüllt ist. In seinem Werk hat der Autor viele Parallelen und Analogien zu seinem eigenen Leben gezogen.

Das Ziel unserer Forschung ist es, Übereinstimmungen zwischen dem Roman und der Biografie des Schriftstellers herzustellen.

Der Grund, der Goethe zum Schreiben des Romans inspirierte, war eine unerwiderte Liebe. Leider ist dies dem Autor zweimal passiert. Goethe praktizierte als Rechtsanwalt am Reichskammergericht in Wetzlar. Im Jahr 1772 lernte er Charlotte Buff kennen. Leider war sie die Verlobte eines anderen Juristen, mit dem Goethe bekannt war, Johann Christian Kestner. Hier gibt es eine Parallele zu Werther, dem Protagonisten des Romans. Auch er verliebt sich in ein verlobtes Mädchen, das ebenfalls Lotte heißt. Dies bezieht sich auf Goethes Biographie. [1; 5]

Es gab noch eine weitere unerwiderte Liebe im Leben von J. W. Goethe. Es war Maximiliane von LaRoche. Später fand er heraus, dass dieses Mädchen die Frau eines Kaufmanns war. Seiner Meinung nach hat Goethe keine andere Wahl als Selbstmord zu begehen. Er beginnt, ernsthaft darüber nachzudenken. Karl Wilhelm Jerusalem, den Goethe während seines Studiums an der Universität kennengelernt hatte, erschoss sich. Der Grund war seine unerwiderte Liebe zu einer verheirateten Frau. Goethe war schockiert. Alle diesen Faktoren inspirierten Goethe zu diesem Werk. [3]

Werther kann als Goethes sogenanntes Selbstporträt betrachtet werden. Er hat einige Details in Werthers Leben von seinem Freund Jerusalem übernommen. Der Autor beschloss, dies zu erwähnen, indem er den tragischen Schluss des Romans mit

Werners Selbstmord durch eine Pistole schrieb. Dies spielte eine wichtige Rolle für die Haltung des Autors zu seinem Problem.

Ein weitere offensichtliche Übereinstimmung mit dem Leben von Goethe ist Werthers Liebe zur Literatur und zur Kunst. Werther hatte keinen festen Beruf. Er war ein kreativer Mensch und verkörperte seine Gedanken in der Malkunst. Im Roman zeigt er seine Leidenschaft für die Malerei. Beide versuchen, durch ihre Kunst Befriedigung und Sinn im Leben zu finden. [2]

Ein weiteres Thema ist daher die Suche nach dem Sinn des Lebens. Es ist kein Geheimnis, dass Goethe nach dem Sinn des Lebens suchte, indem er ihn in der Kunst zu finden versuchte. Sowohl Werther als auch Goethe erlebten Zeiten der inneren Zerrissenheit. Ihr Wunsch war es, sich selbst und die Welt um sie herum zu verstehen.

Das Schreiben des Romans «Die Leiden des jungen Werther» bewahrte Goethe vor dem Selbstmord. Es ist bekannt, dass der Autor Angst hatte, das Buch erneut zu lesen, weil es ihn an seinen letzten Zustand erinnern könnte. Im Roman können wir sehen, wie Goethes Leiden hätte enden können, wenn er nicht seine Leidenschaft für die Literatur und das Schreiben gehabt hätte. [4; 5]

Nachdem wir also eine Analogie zwischen den Hauptähnlichkeiten gezogen haben, kann der Roman bis zu einem gewissen Grad als autobiografisch bezeichnet werden. Er enthält viele Bezüge zu Goethes Leben. Es gibt Analogien zwischen Figuren und Ereignissen, die aus seiner Erfahrung stammen. Die Parallelen zwischen Goethes Lebenserfahrung und Werners Charakteristiken helfen uns, die Gefühle und Gedanken des Autors in einer schwierigen Phase seines Lebens besser zu verstehen.

Literaturverzeichnis

1. Die Leiden des jungen Werthers URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Leiden_des_jungen_Werthers (Zugriffsdatum 15.05.2023)
2. Die Leiden des jungen Werther: kurze Zusammenfassung & Inhaltsangabe URL: <https://freie-referate.de/deutsch/die-leiden-des-jungen-werther-zusammenfassung-inhaltsangabe> (Zugriffsdatum 10.05.2023)
3. Entstehung „Die Leiden des jungen Werther“ von Goethe URL: <https://freie-referate.de/deutsch/hintergrund-geschichte-die-leiden-des-jungen-werther> (Zugriffsdatum 15.05.2023)

4. Goethe, "Die Leiden des jungen Werther" - Übersicht über den Inhalt mit Schlüsselzitate URL: <https://www.einfach-gezeigt.de/leiden-werther-inhalt-zitate> (Zugriffsdatum 12.05.2023)

5. Витоки творчості. Автобіографічний зміст роману "Страждання молодого Вертера" URL: https://pidru4niki.com/10310208/kulturologiya/vitoki_tvorchosti_avtobiografichniy_zmist_romanu_strazhdannya_molodogo_vertera (Zugriffsdatum 11.05.2023)

Тетяна Семенюк,
кандидат філологічних наук, доцент
доцент кафедри німецької філології
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Олександр Кушмирук,
здобувач вищої освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПРОБЛЕМАТИКА ТВОРЧОСТІ ВОЛЬФГАНГА БОРХЕРТА

Вольфганг Борхерт – один з найвідоміших німецьких письменників епохи руїн, ще відомої як Trümmerliteratur. За час своєї діяльності автор залишив невеликий літературний доробок, в якому зображав післявоєнне німецьке суспільство та піднімав певні питання та широкий спектр різноманітних проблем та тем, яких цікаво досліджувати. Саме тому вивчення проблематики творчості письменника, які теми він піднімав та розкривав у доробках, є метою вивчення та дослідження у нашому доробку.

Друга світова війна завершилася 2 вересня 1945 року, капітуляцією Японії. У Німеччині ж нацистський режим завершився 8 травня 1945 року. Після завершення війни в країні був непростий період. Люди зазнали багато втрат та багато міст було повністю зруйновано [2]. Також відчувалися певні наслідки від дій, які були здійснені нацистським режимом. Відразу ж в цей період з'явилася літературна епоха, відома як Trümmerliteratur, яка тривала з 1945 до початку 1950х років [4]. В цей період письменники максимально реалістично зображали у своїх творах картину повоєнного світу та свої почуття та переживання війни. Після того, як впав нацистський режим, мова у творах авторів епохи руїн стала більш простою та без ідеологічного характеру, як це було за часів нацистської епохи. Авторами Trümmerliteratur були солдати, які поверталися з війни, або перебували в таборах для військових полонених [2]. Їм було про що розповісти, передати те, що ймовірно бачили на власні очі, тому дійсно при читанні їх творів, можна було побачити правдиву та реальну картину тих часів.

Серед літературних діячів цієї епохи був і Вольфганг Борхерт. За своє коротке життя, письменник залишив невеликий доробок, в якому був захований широкий спектр тем, піднятих у його творах. Ще з юності він написав багато віршів. Він був призваний до Вермахту, мав приймати участь у нападі на СРСР,

під час війни отримав травми. Декілька разів, письменника звинувачували у військовому підриві, за що був засудженим та ув'язненим [3].

У творах В.Борхерта можна чітко побачити вплив експресіонізму [3]. Його п'єса «Draußen von der Tür» може бути як один із прикладів експресіоністичної драми. Також у драмі можна спостерігати, як зображено життя колишнього солдата Бекмана, який повернувся до Німеччини після трьох років полону [3]. Бекман не може звикнути до цивільного життя, та залишається виключеним, ізольованим від суспільства. На мою думку, так зображена проблема життя військових та військовополонених у повоєнні часи. Їм довелося пережити багато травматичних та жахливих подій, які, беззаперечно, вплинули на їх життя та ймовірну роль у суспільстві. Можна чітко зрозуміти, що війна – це жахіття, яке має катастрофічні наслідки у будь-якому вигляді.

Автор зазначав, що Бекман мав лише одну колінну чашечку, був кульгавим. Безіменний солдат, який був відомий читачам одним прізвиськом, мав постійне відчуття голоду [3]. Також від такого важкого життя, Бекман бажав покінчити з ним, стрибнувши у річку. Звісно ж, він шукав виправдання такому вчинку та бажанню здійснити суїцид. Протягом усієї драми, герой зустрічає різних людей на своєму шляху. Він зустрічається зі смертю, яка повідомила, що її двері завжди відкриті для нього. Інший ж намагався переконати, що смерть Бекмана не буде проігнорована. Внаслідок всього, що відбувалося з героєм під час подій в драмі, він пошкодував, що повернувся та засуджував вбивства, які відбуваються ледь не кожного дня, а особливо коли це відбувається на полі бою. В цьому відчувається антивоєнна тематика та зображується відчуття солдат, яким доводиться бачитись зі смертю ледь не кожного дня. У такий спосіб, В. Борхерт підіймає проблему психічного здоров'я, яке може сильно страждати від травматичних епізодів під час війни. В результаті, герой Бекман залишається поза суспільством, не здатним знову віднайти своє місце у ньому. Тобто піднімається проблематика суспільства, ролей у ньому так як легко люди можуть бути просто викинутими із нього.

В. Борхерт не сприймав війну та описував її жахи задля того, щоб застерігати від початку нових війн. Передає він це дуже реалістично. Також Борхерт став у “Це наш маніфест” рушійною силою для молодого покоління, яке після поразки у війні, попрощалося з минулим у намаганні побудувати майбутнє, залишаючись ні з чим [3]. Там він закликав до оновлення, пошуку гармонії [3]. Борхерт продовжує піднімати тему суспільства у своїй поезії та

проблематику перебування індивіда в соціумі, який може дивитися зверхньо на суспільство, або ж навпаки є відкинутим суспільством.

В. Борхерт у своїй творах та поезіях зображав через своїх героїв те, що могло коїтися в душі людини, те, що хвилювало, кризи які траплялися на життєвому шляху. Автор розкриває проблему самотності та покинутості, що відчують і герої його оповідань чи поезій. Особливістю є те, що персонажі не роблять спроб позбутися цього стану, що їх тривожить, вони не намагаються виправити ситуацію, не докладають зусиль, а навпаки, здаються та впадають у відчай [3]. Як приклад, можна навести Бекмана та його проблеми, через які він бажав покінчити з життям. Для нього воно здавалось таким жалюгідним, що він не намагався виправляти щось, хоч його і переконували у цінності життя. Борхерт зображав у творах людей, яких турбувала тривожність [3]. Кожен з них вбачав небезпеку і будь чому та очікував на те, що десь вона чатує на них. Таким чином, можна вважати, що це є репрезентацією певних ментальних проблем, якими автор наділяв своїх персонажів, передаючи їх почуття та думки крізь рядки читачам. Отже, письменник піднімав серйозні та важливі теми, які є актуальними і досі.

Вольфганг Борхерт прожив не таке довге життя, оскільки помер у віці 26 років [1]. Проте він залишив великий творчий доробок, назавжди закарбував своє ім'я серед відомих письменників епохи руїн. Та його творчість є дуже цікавою та здатною розкривати перед читачами всю глибину почуттів та думок, які були закладені автором серед рядків та піднімають важливі соціальні проблеми, закликаючи не повторювати цих помилок знову.

Список використаних джерел

1. Draußen vor der Tür URL <https://wortwuchs.net/werke/draussen-vor-der-tuer/> (дата звернення 18.05.2023)
2. Trümmerliteratur - die Literatur nach dem Krieg URL <https://www.studienkreis.de/deutsch/truemmerliteraturnachkriegsliteratur/> (дата звернення 15.05.2023)
3. Trümmerliteratur URL <https://wortwuchs.net/literaturepochen/truemmerliteratur/> (дата звернення 18.05.2023)
4. Wolfgang Borchert URL https://de.m.wikipedia.org/wiki/Wolfgang_Borchert (дата звернення 18.05.2023)

Tetiana Semeniuk,
PhD., Dozentin am Lehrstuhl für deutsche Philologie,
Nationale Lesja-Ukrajinka-Universität Wolhynien
Nataliia Mykolyshyn,
Studentin
Nationale Lesja-Ukrajinka-Universität Wolhynien

LITERARISCHER KONFLIKT DES DRAMAS VON BERTOLD BRECHT „LEBEN DES GALILEI“

Bertold Brecht ist als einflussreicher deutscher Dramatiker und Lyriker des 20. Jahrhunderts bekannt. Ab 1933 lebte Brecht im Exil in verschiedenen europäischen Ländern und in den USA. [2] Während seines Exillebens entstand sein Drama, oder wie der Autor selbst das Werk bezeichnet „episches Stück“ „Leben des Galilei“. Dieses gilt als eines seiner bedeutendsten Werke. Trotz der Tatsache, dass die Ereignisse des Bühnenstückes sich im 17. Jahrhundert abspielen, bleiben die im Drama beschriebenen Probleme und Konflikte bis in die Gegenwart akut. Deshalb gilt dieses Thema als **aktuell**.

Das Ziel dieser Untersuchung ist eine kurze Analyse und Interpretation des literarischen Konfliktes von Bertold Brechts Drama „Leben des Galilei“.

Um die in dem Kunststück beschriebenen Probleme und Konflikte erfolgreich und klar zu analysieren und ihr Wesen zu verstehen, ist es notwendig, sich auf die Entstehungsgeschichte und historischen Hintergrund des Dramas zu konzentrieren. Da das Werk in der Zeit vom Nationalsozialismus und 2. Weltkrieg entstand, zählt es zur Exilliteratur. Schon an diesem Punkt ist anzumerken, dass der im Drama beschriebene Konflikt zwischen der katholischen Kirche und dem italienischen Wissenschaftler Galileo Galilei eine metaphorisierte Darstellung sein soll, die die beschränkte Meinungs- und Pressefreiheit aufzeigt. Daher kann man sagen, dass es eine biographische Widerspiegelung des Exillebens von Bertold Brecht ist.

Es ist auch erwähnenswert, dass es drei Ausgaben des Stücks „Leben des Galilei“ gibt, wo der Autor unterschiedlich die Figuren abbildet und dementsprechend andersartig den Schwerpunkt auf das Hauptkonflikt des Dramas festlegt.

Die erste Fassung entstand in Brechts Exil in Dänemark und wurde 1943 in Zürich uraufgeführt. Darin wird die Figur Galileis als eine taktisch kluge Figur dargestellt, die die Inquisition durch Tricks abwenden kann. [3] Das heißt, er ist

seinen Prinzipien treu und hat einigermaßen einen unermüdlichen Geist und Mut weiter zu kämpfen. Das kann als eine Motivation für antinazistische Kämpfer interpretiert werden.

Die zweite Fassung verfasste Brecht kurz nach Ende des Zweiten Weltkrieges für das US-amerikanische Publikum. [3] Die Figur des Galilei ist schon anders dargestellt. Hier ist er ein lebensfreudiger Mensch, der bereit ist für bequemes und genussvolles Leben auf seine wissenschaftlichen Fortschritte zu verzichten. Es ist auffällig, dass der Hauptheld kardinal verändert wurde. Ein Grund dafür sind die Atombombentests in Hiroshima und Nagasaki 1945. Damit wird das Problem der Verantwortung von Wissenschaftlern für die Nutzung ihrer Erfindungen darstellt.

Die dritte Fassung des Dramas „Leben des Galilei“ entstand im Jahr 1956 und wurde ein Jahr danach in Ost-Berlin uraufgeführt. [3] In der letzten Ausgabe wurde die Figur des Galilei noch mehr verändert und die in der 2. Auffassung dargestellte Charaktereigenschaften wurden verstärkt. Da Brecht in dieser Zeit überzeugt war, dass wissenschaftlicher Fortschritt für Gesellschaft gefährlich sein kann, weitet er auch der im Werk dargestellten Konflikt aus und zeigt die wissenschaftliche und bürgerliche Inkompetenz von Galilei.

Der Zentralkonflikt des Werkes besteht in einem angespannten, sogar in gewissen Maße bedrohlichen Verhältnis zwischen Wissenschaft und Kirche.

Zunächst ist anzumerken, dass der Hauptkonflikt des Stücks überhaupt nicht religiös, sondern weltanschaulich ist. Man kann behaupten, dass es eine Art Kampf zwischen zwei Weltanschauungssystemen ist. Genauer gesagt entsteht dieser Kampf zwischen dem geozentrischen ptolemäischen Weltbild, deren Anhänger die Kirche und die Regierung sind und dem heliozentrische kopernikanische Weltbild. Da Galilei ein Schüler des Kopernikus war, gelang es ihm die Theorie des Lehrers mithilfe des Fernrohrs zu beweisen. Wenn die Problematik des Werkes aus dieser Perspektive betrachtet wird, kann man zur Schlussfolgerung kommen, dass der Konflikt viel umfassender ist, als es scheint. Der Konflikt entwickelt sich in der Beziehung des Helden zu Regierung und Kirche. Am Anfang ist er überzeugt, dass seine Worte gehört werden würden. Aber später wird es klar, dass die Regierung und Kirche ihre eigenen Interessen, die für ihnen viel wichtiger sind, verfolgen.

Außerdem kann dieser Konflikt nicht nur als Auseinandersetzung zwischen Wissenschaft und Kirche interpretiert werden, sondern auch als Konflikt zwischen wissenschaftlicher Wahrheit und Sagredos freundlichen Gefühlen gegenüber Galilei. Sagredo ist auch Wissenschaftler und kann Galileis Wunsch die Menschen aufzuklären sehr gut nachvollziehen. Aber trotzdem stellt er die Freundschaft und

Sicherheit des Galilei höher als wissenschaftliche Wahrheit und behauptet: „Ich liebe die Wissenschaft, aber mehr dich, meinen Freund. Geh nicht nach Florenz, Galilei! “. [1, S. 39]

Brecht schildert das Leben des Galilei als ständigen Kampf: einerseits mit der Regierung, die seine Entdeckungen nicht richtig einschätzen kann und andererseits mit der Kirche, die seine Betätigung als „Angriff auf die heiligen Doktrinen der Kirche“ [1, S. 102] empfindet, tatsächlich aber Angst hat, die Macht und Einfluss über die Menschen zu verlieren. Sonst stellen ihm noch Rückständigkeit und Missverständnissen auf seinem Weg. Im Stück gibt es auch einen inneren Konflikt von Galilei. Das ist ein Kampf mit sich selbst um jede wissenschaftliche Entdeckung, die in den Qualen und Widersprüchen geschafft wird.

Das Stück zeichnet sich durch eine Kombination aus naturwissenschaftlichen, sozialen und moralphilosophischen Aspekten aus. Das Gespräch über schöpferische Entdeckungen wird schrittweise zu einer Diskussion über das Schicksal von Mensch und Gesellschaft umgewandelt. Dem Werk zu entnehmen ist, dass jeder der Helden seine eigene Meinung und Position hat, was eine besondere Polyphonie des Werkes schafft.

Fazit: Da „Leben des Galilei“ ein philosophisches Drama ist, kann es unterschiedlich verstanden und interpretiert werden. Das Stück regt zum Überdenken der eigenen Position und Weltanschauung an. Durch den Hauptkonflikt wird eine rhetorische Frage gestellt und nämlich inwiefern sind die Wissenschaft und Glaube vereinbar.

Literaturverzeichnis

1. Brecht, B. Leben des Galilei: Schauspiel, 1998. 131 S.
2. Inhaltsangabe.de. Bertold Brecht. URL: <https://www.inhaltsangabe.de/autoren/brecht/> (Zugriffsdatum: 22.05.2023)
3. StudySmarter. Leben des Galilei. URL: <https://www.studysmarter.de/schule/deutsch/drama/leben-des-galilei/> (Zugriffsdatum: 22.05.2023)

Тетяна Семенюк,
кандидат філологічних наук, доцент
доцент кафедри німецької філології
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Анастасія Травіна,
здобувачка вищої освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки

НОВИЙ ТИП ЖІНОЧОЇ ГЕРОЇНИ (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ КРІСТИ ВОЛЬФ «РОЗКОЛОТЕ НЕБО»)

Кріста Вольф – талановита німецька письменниця, слова якої здатні торкнутися душі практичного кожного читача. До відомих робіт авторки належать «Московська новела», «Розколоте небо», «Тіль Уленшпігель», «Немає місця. Ніде», «Кассандра» тощо. Наше дослідження базується саме на прикладі роману «Розколоте небо», що був опублікований 1963 року та згодом відзначний премією Г.Манна. В своєму романі авторці вдалося продемонструвати читачеві риси характеру, поведінку, життєві принципи жінки, якій близькі ідеї соціалізму. Проте ідеали героїні далекі для тих людей, кого вона любить. Поруч зі змаганням серця та розуму авторка висвітлює і нове зображення жіночої героїні в тогочасній літературі. Отже, метою дослідження є охарактеризувати новаторський спосіб зображення жіночої постаті в німецькій літературі в період поділу Німеччини.

Прикладом нового ідеалу жінки тогочасного суспільства, вочевидь, стала сама письменниця. В ході аналізу тексту можна зрозуміти, що багато рис характеру та призма погляду на тогочасне суспільство у Рити та авторки роману досить схожі. «Тривалий час, щонайпізніше від публікації повісті “Роздуми про Крісту Т.” (Nachdenken über Christa T., 1968), на Сході та на Заході її вважали представницею жіночого руху та уособленням гуманності, відтоді, як вона протестувала проти позбавлення громадянства Вольфа Бірманна, її сприймали як символ активної громадської позиції і сподівалися, що їй більше поталанить, аніж Анні Зегерс, і Стокгольмський комітет все ж відзначить її творчість.» [1, с.252].

Сама ж Кріста Вольф свого часу займала активну позицію за панування соціалістичного ладу в НДР. Саме через це у 1989 році вона була серед числа представників впливової верстви населення Східної Німеччини, хто підписав

відозву «Для нашої країни». Саме тому ми переконані, що думки, які Кріста Вольф висвітлила у своєму романі, мали подальше продовження в її соціально-політичній діяльності.

Студентка Рита Зейдель – така молода та все ж з твердим власним баченням тогочасного поділеного німецького суспільства. Окрім навчання в інституті дівчина влаштовується на роботу до вагонно-будівельного заводу. Вона прагне бути самостійною та набиратися життєвого досвіду, що, звичайно, не подобається її нареченому Манфреду Герфурту. У романі Рита - це жінка, яка вирішила жити своїм життям і не дати суспільству диктувати свої правила. Вона не задовольняється традиційною роллю дружини та матері, а замість цього прагне розвиватися в своїй професії та досягти успіху в ній. Рита відкрито виступає проти стереотипних уявлень про те, якою має бути жінка, і вона готова боротися за своє право на самовизначення.

На нашу думку, Рита не є типовою «міцною» героїнею. Вона досить вразлива та зворушлива постать роману, і її внутрішній конфлікт щодо своїх відносин з чоловіком, який не дотримується її поглядів на життя, додає їй реалістичності та глибини. Її дівчине наче розколюється на дві половини. Одна з них вірна соціалістичним ідеям, а інша – нареченому, думку та політичне ставлення якого вона змінити не в силі. Хоч Рита і не звільняється від традиційних ролей жінок в її світі, але вона намагається змінити їх, бути прогресивною та відкритою. Саме в цьому плані Кріста Вольф намагається зобразити новий ідеал тогочасної жінки.

Більше того, у Рити є принцип, від якого їй досить важко відступитися. Вона та постать, яка притримується думки безкорисливої праці та переконана, що не все зводиться до грошей. Рита демонструє безкорисну діяльність та прагне змінити світ не заради особистої вигоди, а для досягнення соціальної справедливості та покращення життя інших людей.

Рита вступає до громадських організацій та бере участь у протестних акціях, щоб привернути увагу до соціальних проблем та допомогти змінити суспільство. Наприклад, Рита допомагає організувати бібліотеку для місцевих безхатьків та пропонує безкоштовні заняття з освіти та культури, щоб допомогти їм повернутися до суспільства. Рита також підтримує соціальні проекти, що мають на меті збільшення участі жінок у політиці та бізнесі. Вона виступає за рівність гендерів та підтримує жінок у здійсненні їх прав на самовизначення.

Рита виступає як приклад безкорисної діяльності, яка прагне змінити світ для досягнення соціальної справедливості та покращення життя інших людей. Дівчина відстоює соціалістичні ідеї та прагне досягти соціальної справедливості в суспільстві. Вона активно бере участь в політичних та громадських організаціях, виступає проти війни, корупції та насильства, і допомагає привернути увагу до важливих суспільних проблем. Водночас головна героїня роману є прикладом нового типу жіночої героїні, яка не задовольняється традиційними ролями, але не звільняється від них повністю. Вона бореться за своє право на самовизначення та відкрито виступає проти суспільних норм та конвенцій.

Список використаних джерел

1. Маценка С. Досьє на письменників як маніпульована текстуалізація життя. *Іноземна філологія*. Львів, 2012. Вип. 124. С. 251-262.
2. Wolf Ch. Der geteilte Himmel URL
<https://www.scribd.com/document/374754819/Der-Geteilte-Himmel> (дата
звернення 14.05.2023)

**«МОВА ТА МОВЛЕННЯ:
ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ, КОМУНІКАТИВНИЙ
ТА ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ»**

МАТЕРІАЛИ

ІІІ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

(25-26 травня 2023 року)