

**Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»**

ТЕОРЕТИЧНА І ДИДАКТИЧНА ФІЛОЛОГІЯ

Збірник наукових праць

Заснований у 2007 році

Випуск 14

Переяслав-Хмельницький – 2013

ЗАСНОВНИК

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 12550 – 1434 Р від 08.05.2007 р.

Збірник затверджено постановою президії ВАК України від 26.05.2010 р.

№ 1-05/4 як фахове видання у галузях педагогіки та філології (літературознавство)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ ЗБІРНИКА

ФІЛОЛОГІЯ:

Літературознавство

Корпанюк М. П., д.філол.н., проф. (співредактор); **Мазоха Г. С.**, д.філол.н., проф.; **Селіванова О. О.**, д.філол.н., проф.; **Кавун Л. І.**, д.філол.н., проф.; **Кіраль С. С.**, д.філол.н., проф.; **Михед Т. В.**, д.філол.н., проф.; **Свириденко О. М.**, к.філол.н., доц. (відп. секретар); **Смірнова Н. П.**, к.філол.н., доц.

Мовознавство

Мізін К. І., д.філол.н., проф.; **Навальна М. І.**, д.філол.н., проф.; **Туліна Т. О.**, д.філол.н., проф.; **Бардіна Н. В.**, д.філол.н., проф.; **Богданович Г. Ю.**, д.філол.н., проф.; **Кагановська О. М.**, д.філол.н., проф.

ПЕДАГОГІКА:

Токмань Г. Л., д.пед.н., проф. (співредактор); **Нікітчина С. О.**, д.пед.н., проф.; **Шапран О. І.**, д.пед.н., проф.; **Караман С. О.**, д.пед.н., проф.; **Пентиліук М. І.**, д.пед.н., проф.; **Плахотник В. М.**, д.пед.н., проф.; **Потапенко О. І.**, к.пед.н., проф.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Горошкіна О. М., д.філол.н., проф.; **Кузьменко В. І.**, д.філол.н., проф.;

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ ВИПУСКА:

Каплук К. М., к.філол.н.; **Пангелова М. Б.**, к.філол.н.

*Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького
державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди
(протокол № 6 від 26 лютого 2012 року)*

Теоретична і дидактична філологія : Збірник наукових праць. – Випуск 14. – Переяслав-Хмельницький : ФОП Лукашевич, 2013. – 346 с.

До збірника ввійшли статті з актуальних питань філології та методики викладання філологічних дисциплін.

Для науковців, аспірантів та студентів.

За зміст і якість поданих матеріалів відповідальність несуть автори. Підготовка до публікації, що проводиться редакційною колегією, полягає в доведенні до стандартів, прийнятих у межах видання.

При оформленні обкладинки використано авторське фото В. Сокола

ПЕДАГОГІКА

УДК 371.3(045)

Ольга Бурко
(м. Київ)

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ БАРОКОВОЇ І РОМАНТИЧНОЇ ПОЕЗІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

У статті визначено теоретико-методологічну основу технології навчання барокової і романтичної поезії на уроках української літератури в основній школі, уточнено розуміння терміна «педагогічна технологія», запропоновано спектр технологічних карт для мікрогруп (3–4 учні) 7 та 9 класів. Кожна з них включає критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, зорові опори; види робіт (літературну гру-мозаїку «Символи барокової або романтичної поезії», складання «Словника-довідника літературознавця, мистецтвознавця», міні-екскурсію «У картинній галереї», презентацію рукописного журналу «Бароко»); пакет трирівневих тестів.

Ключові слова: критерії оцінювання, мікрогрупа, педагогічна технологія, процес навчання, технологічна карта.

В статье определено теоретико-методологическую основу технологии обучения барокковой и романтической поэзии на уроках украинской литературы в основной школе, уточнено понимание термина «педагогическая технология», предложено спектр технологических карт для микрогрупп (3–4 учащихся) 7 и 9 классов. Каждая из них включает критерии оценки учебных достижений учащихся, зоровые опоры; виды работ (литературную игру-мозаику «Символы барокковой или романтической поэзии», составление «Словаря-справочника литературоведа, искусствоведа», мини-экскурсию «В картинной галерее», презентацию рукописного журнала «Барокко»); пакет трехуровневых тестов).

Ключевые слова: критерии оценки, микрогруппа, педагогическая технология, процесс обучения, технологическая карта.

The article outlines the theoretical and methodological basis of education technology of baroque and romantic poetry at the Ukrainian literature lessons in the elementary school; the interpretation of the term «educational technology» is clarified; the range of technological cards for microgroups (3–4 students) of the 7th and 9th classes is offered. Each of them includes evaluation criteria of pupils' educational achievements, visual support, types of work (literary game-mosaic

«Symbol of baroque and romantic poetry», compilation of «Vocabulary-reference book for literary scholar, art-critic», mini excursion «At the art gallery», presentation of the manuscript magazine «The Baroque»); the package of three-level tests.

Keywords: *evaluation criteria, microgroup, pedagogical technology, educational process, technological card.*

Аналіз наукових праць, у яких досліджується питання розробки і впровадження педагогічних технологій (М.Гриньової, Н.Дудник, В.Євдокимова, В.Кларіна, О.Козлової, А.Нісімчука, О.Пехоти, І.Прокопенка, Г.Селевка, Н.Фоломєєвої, М.Чепіль, Л.Ярощук), дозволяє зробити висновок, що вони постійно змінюються залежно від завдань навчання, виховання, освіти. У статті уточнюємо наші погляди на розуміння терміна «педагогічна технологія» як конструювання навчально-виховного процесу з чітко визначеними завданнями, діагностикою поточних і кінцевих досягнень, що передбачає бажаний результат. Таке визначення узгоджується з теоретичними розробками праць М.Кларіна, О.Корніяки, А.Нісімчука, П.Матвієнка, О.Падалки, І.Прокопенка, О.Шпака та ін. і відповідно уточнюється та конкретизується нами в пропонованому дослідженні.

Науковець М.Гриньова акцентує на необхідності розробки педагогічних технологій на сучасному етапі, відзначаючи потребу конструювання навчально-виховного процесу на принципах системності, концептуальності; Н.Дудник, М.Чепіль – на нових потребах суспільства, наукових відкриттях, результатах наукових досліджень; І.Богданова – на впровадженні таких технологій, які є чітко доведеними щодо доцільності та корисності; А.Хуторської – на необхідності складання технологічної карти. Під дефініцією технологічна карта вчений розуміє засіб навчання. За його допомогою дидакт надає педагогу інструментарій для конструювання системи занять із певної теми. При цьому враховується індивідуальна освітня траєкторія кожного учня, особливості класу та реальні умови навчання. Із бази даних кожного блоку технологічної карти вибираються види діяльності, форми, методи, прийоми, засоби навчання, за допомогою яких вдасться досягти поставленої мети. Орієнтиром для вчителя має бути образ уявного освітнього продукту школяра [4, с. 82].

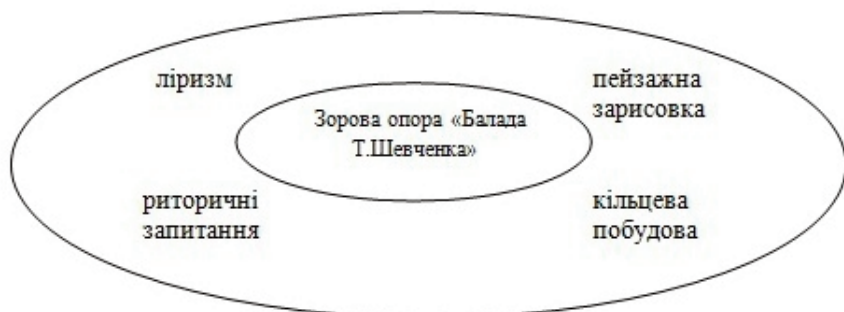
Запроваджуючи експериментальне навчання барокової і романтичної поезії в основній школі, пропонуємо зразки технологічних карт для мікрогруп (3–4 учні) 7 та 9 класів. Їх складові:

- критерії оцінювання;
- зорові опори «Балада Т.Шевченка»; «Українська балада»;
- спектр видів робіт: літературні ігри-мозаїки «Символи романтичної поезії» та «Символи барокової поезії»; складання «Словника-довідника літературознавця, мистецтвознавця чи філософа»; міні-екскурсія «У картинній галереї»; зустріч у «Музичній вітальні»; презентація рукописного журналу «Бароко»;
- пакет трирівневих тестів.

Технологічна карта для мікрогрупи (3 – 4 учні) 7 класу на тему
«Т.Шевченко. Романтична ідея незнищенності
справжнього кохання, краси, вірності
(«Тополя»)

Критерії оцінювання:

- 1 – 3 бали за тест першого рівня;
- 4 – 6 балів за тести першого і другого рівнів + запис визначень балади, метаморфози у «Словнику-довіднику літературознавця»;
- 7 – 9 балів за тести першого, другого і третього рівнів + запис визначень ідея, мотив у художньому творі у «Словнику-довіднику літературознавця»; + літературна гра-мозаїка «Символи романтичної поезії»;
- 10 – 12 балів за тести першого, другого і третього рівнів + запис визначення символ у «Словнику-довіднику літературознавця» + повідомлення про рисунок Т.Шевченка «Тополя» (ол., 1839 р.), ілюстрації В.Лопати до балад Великого Кобзаря



Літературна гра-мозаїка «Символи романтичної поезії»

Серед розкладених на столі карток із зображеннями рослин, тварин, небесних світил відібрати тільки ті, що стали символами у поезії романтиків, а потім – дібрати цитати з творів, у яких вони згадуються.

Тест 1. Романтизм, як літературний напрям, характерний для творчості:

- а) Г.Сковорода та С.Климовського;
- б) П.Гулака-Артемовського, Є.Гребінки, В.Забіли, М.Петренка, Т.Шевченка;
- в) С.Климовського, Є.Гребінки, В.Забіли, М.Петренка, Т.Шевченка;
- г) усі відповіді правильні.

Тест 2. Записати представників романтизму в поезії та живописі:

- а) К.Устиянович, В.Штемберг, Т.Шевченко; б) Л.С.Климовський, Л.Тарасевич; в) В.Лопата, Г.Сковорода; г) усі відповіді правильні.

Тест 3. Альтернативний тест – відповіді «так або «ні».

Т.Шевченко використав у баладі «Тополя» засіб фольклорної персоніфікації.

Так

Ні

Складання
«Словника-довідника літературознавця,
мистецтвознавця»:
балада, романтичний пейзаж, мотив у
художньому творі, прийом контрасту, ідея,
метаморфоза. Рекомендуємо поняття символ

Освітній продукт школяра –

формування соціальної компетенції (здатності до співпраці під час проведення літературної гри-мозаїки «Символи романтичної поезії»), мотиваційної компетенції (вміння оволодіти термінологічним рядом поезії доби романтизму), функціональної компетенції (уміння оперувати знаннями про літературний напрям романтизму при розв'язування тестів), виховання культурної особистості.

Технологічна карта для мікрогрупи (3 – 4 учні) 9 класу на тему
«Література українського романтизму. Поети-романтики»

Критерії оцінювання:

- 1 – 3 бали за тест першого рівня;
- 4 – 6 балів за тести першого і другого рівнів + запис визначення містерія у «Словнику-довіднику літературознавця»;
- 7 – 9 балів за тести першого, другого і третього рівнів + запис визначення романс у «Словнику-довіднику літературознавця»;
- 10 – 12 балів за тести першого, другого і третього рівнів + запис визначень акварель, гравюра, ілюстрація, сепія, репродукція у «Словнику-довіднику мистецтвознавця» + повідомлення про твору українського живопису доби романтизму

доби бароко

Зорова опора «Українська балада»

- | | |
|---|---|
| Р | - переплетення фольклорних уявлень з історичними подіями; |
| и | - тяжіння до побутового колориту; |
| с | - гіперболізація почуттів героїв; |
| и | - драматизація ситуації; |
| | - в основі лежить щось виняткове, страшне з реального життя |

ВИТОКИ:

- народне повір'я;
- історичне минуле України

ВПЛИВИ:

- творчість європейських поетів;
- фольклор

Прийоми роботи:

- прийомів рольову гру в діадах «Маска»;
- «Розмова з портретом бандуриста»

Міні-екскурсія «У картинній галереї»:
картини «Бойківська пара» К. Устияновича,
«Бандурист» Т.Шевченка (1843 р.), «Садиба
Тарновського в Качанівці» В.Штернберга;
В.Патика «Перша ластівка», О.Корова «Русалка
Дністрова», Я.Мацелюка «Руська трійця»

Зустріч у «Музичній вітальні»:
вальс та мазурки Фредеріка Шопена;
романси «Дивлюся на небо та й думку
гадаю...» В.Александрової або В.Заремби на слова
М.Петренка, пісні «Веснівка» В.Матюка, «Думка»
А.Кос-Анатольського, «Підлиссе»
С.Воробкевича, В.Якіб'юка, «Розпука»,
«Марусенька мила» С.Людкевича

- Тест 1. Назвати однойменні поетичні та малярські твори Т.Шевченка?
- а) «Тополя», «Утоплена», «Слепая», «Відьма» («Русалка»);
 - б) «Перебендя», «Іван Підкова», «Гамалія»;
 - в) «Тарасова ніч», «Нащо мені чорні брови...».

Тест 2. З'єднати стрілками назви романсів із прізвищами поетів:

- | | |
|------------------|---|
| Євген Гребінка | «Не щебечи, соловейку» (композитор М. Глінка) |
| Віктор Забіта | «Нащо мені чорні брови» (композитор М. Маркович) |
| Михайло Петренко | «Гуде вітер вельми в полі» (композитор М. Глінка) |
| Тарас Шевченко | «Ой одна я, одна» (композитор М. Лисенко) |
| | «Дивлюсь я на небо» (композитор В. Заремба) |
| | «Плавай, плавай, лебедонько» (композитор К. Стеценко) |

Тест 3. Що єднає літературні напрями бароко і романтизму?

- а) віра в краще майбутнє;
- б) конститутивні риси: символіка і контрастивність;
- в) зневіра і трагізм.

Коли виник романтизм як літературний напрям?

Складання
«Словника-довідника літературознавця
або мистецтвознавця»: містерія;
акварель, гравюра, ілюстрація, сепія,
репродукція

Освітній продукт школяра –
формування соціальної компетенції (навичок взаєморозуміння під час проведення рольової гри в діадах «Маска»), мотиваційної компетенції (навичок адаптувати відомості про живопис і музику епохи романтизму до аналізу та інтерпретації поезії романтиків), функціональної компетенції (уміння оперувати фактичним матеріалом).

Технологічна карта для мікрогрупи (3 – 4 учні) 9 класу для вивчення теми
«Українська література бароко. Поезія»

Критерії оцінювання:

- 1 – 3 бали за тест першого рівня;
4 – 6 балів за тести першого і другого рівнів + запис визначення
фігурний вірш у «Словнику-довіднику літературознавця»;
7 – 9 балів за тести першого, другого і третього рівнів + запис
визначень архітектурний пояс, залом, карниз, консолі, овальне
вікно, півциркулярна арка, пілястри, портал, рапіда, фриз у
«Словнику-довіднику мистецтвознавця»;
10 – 12 балів за тести першого, другого і третього рівнів + запис
визначень емблема, метафізична туга, совість, страх у
«Словнику-довіднику філософа» + повідомлення про барокову
архітектуру та її зодчих

Тест 1. Чие ім'я зашифроване у рядках:

НАстрОИ навспаць цинобру, если угадаешь,
горшИИ Кто з Сихъ, ВОлКъ ЧИ ЛЕВъ, то мене познаешь.

а) І.Величковського; б) С.Климовського; в) Г.Сковороди; г) Д.Туптала.

Тест 2. З'єднати стрілками назви віршів із прізвищами поетів:

«Ах ты, свете лестный»

«Ох, счастье, счастье»

«Їхав козак за Дунай»

«Ой ти, птичко жолтобоко»

«Стоїть явір над горою»

Семен Климовський

Григорій Сковорода

Тест 3. Альтернативний тест – відповіді «так або «ні»

До стилю українського бароко належить Софійський собор у Києві?

Так

Ні

Літературна гра-мозаїка «Символи барокової поезії»:

серед розкладених на столі карток із зображеннями рослин, тварин,
небесних світил відібрати ті, що стали символами у віршах
Г.Сковороди



Підводячи підсумки, виділяємо ті нові елементи, які вносять принципові зміни в технологію навчання барокової і романтичної поезії: 1) складання технологічних карт для мікрогруп (3–4 учні) 7 та 9 класів; 2) включення до них архітектурних, графічних та музичних творів, що розкривають специфічні риси барокової архітектури та поезії; творамів живопису та музики доби романтизму; 3) розробку пакетів тестів трьох рівнів із відповідних тем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: дис. ... доктора пед. наук : 3.00.04 / Богданова Інна Михайлівна. – Одеса, 2003. – 440 с.
2. Педагогічні технології: теорія і практика : [навч.-метод. посіб. / за ред. М. В. Гриньової]. – Полтава : АСМІ, 2006. – 230 с.
3. Чепіль М. Педагогічні технології : навч. посіб. / Марія Чепіль, Надія Дудник. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2009. – 244 с. – (Університетська бібліотека).

4. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика : Теория и технология креативного обучения / Андрей Викторович Хуторской. – М. : Издательство Московского университета. – 2004. – 415 с.

Стаття надійшла до редакції 10 грудня 2012 року

УДК 159.9.019.4

Надія Гойдош
(м. Переяслав-Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розкрито різні підходи до визначення понять творчість, діяльність, навчальна діяльність, творча діяльність; проаналізовано компоненти навчально-творчої діяльності, виявлено істотні характеристики та особливості інноваційної навчально-творчої діяльності майбутніх учителів іноземних мов, обґрунтовано їхнє значення для підвищення ефективності підготовки майбутнього фахівця до творчої діяльності у системі реформування вищої освіти.

Ключові слова: *творчість, діяльність, навчально-творча діяльність, проблемні ситуації, навчальне завдання, творчі можливості, інноваційна діяльність, нововведення.*

В статье раскрыты различные подходы к определению понятий творчество, деятельность, учебная деятельность, творческая деятельность; проанализированы компоненты учебно-творческой деятельности, выявлены существенные характеристики и особенности инновационной учебно-творческой деятельности будущих учителей иностранных языков, обосновано их значение для повышения эффективности подготовки будущего специалиста к творческой деятельности в системе реформирования высшего образования.

Ключевые слова: *творчество, деятельность, учебно-творческая деятельность, проблемные ситуации, учебное задание, творческие возможности, инновационная деятельность, нововведение.*

The article deals with the different approaches to the concepts of creativity, activity, learning activities, creative activities; the components of educational and creative activities were analyzed; the significant characteristics and features of innovative teaching and creative activities for future teachers of foreign languages were revealed; their importance for increasing the efficiency of the training of future specialists to creative activities in the system of higher education reforming was mentioned.

Key words: *creation, activity, educational-creative activity, problem situations, educational tasks, creative possibilities, innovative activity, innovation.*

Майже завжди зміни в суспільстві асоціюються із пошуком нових шляхів, засобів здійснення перетворень в усіх сферах життєдіяльності людини. Усе це зумовлює необхідність творчої участі в цьому процесі всіх членів суспільства, тому що недостатня творча активність – один із основних факторів, який заважає втіленню нових ідей. У сучасному суспільстві розвиток особистості та її творчих можливостей стає самоціллю всіх суспільних відносин. Тому в умовах духовного відродження суспільства діяльність закладів народної освіти – від дитячого садка до вищих навчальних закладів, потребує конкретних змін, які викликані необхідністю формування суспільно-активної, творчої особистості, що можливо лише при створенні сприятливих умов для всебічного розвитку потенційних можливостей кожної дитини, самореалізації її особистості у навчальному процесі. Вирішення проблеми формування творчої особистості юного громадянина значною мірою залежить від учителя, творча педагогічна діяльність якого стає міцним засобом формування і всебічного розвитку особистості кожної дитини.

У сучасних умовах значно підвищився інтерес дослідників до проблеми фахової підготовки майбутніх викладачів гуманітарних дисциплін – ініціативних, творчих особистостей, спроможних до постійного професійного удосконалення та творчої самореалізації. У зв'язку з цим все більшої теоретичної та практичної значущості набувають проблеми створення оптимальних педагогічних умов для прояву творчості майбутніх спеціалістів під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що дослідженню проблеми підготовки вчителя до творчої діяльності приділяється належна увага, зокрема змісту педагогічної освіти (А.Алексюк, Є.Гончаренко, М.Євтух, І.Зязюн, І.Підласий та ін.), вдосконаленню технологій навчання майбутніх учителів (В.Бондар, О.Мороз, О.Пехота, О.Савченко та ін.), оптимізації методів і прийомів їх професійної підготовки (Д.Кавторадзе, М.Поташник, Т.Яценко та ін.), орієнтації студентів вищих педагогічних навчальних закладів на творчість (І.Гуткіна, В.Кан-Калик, Н.Кичук, Л.Лузіна, М.Нікандров, С.Сисоєва, П.Щербань, Р.Шакуров та ін.), процесу розвитку творчого потенціалу студентів під час навчально-пізнавальної діяльності (С.Гасанов, П.Кравчук, В.Лисовська, О.Приходько та інші), формуванню готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості (Н.Брутусова, З.Левчук, А.Линенко). Шляхи інтенсифікації професійної підготовки майбутніх вчителів до творчої педагогічної діяльності вивчали В.Андрєєв, Н.Гузій, Ю.Карпова та інші.

Мета написання статті – розкрити сутність і особливості навчально-творчої діяльності та визначити її місце в інноваційній діяльності майбутніх вчителів іноземних мов.

Аналіз специфіки навчально-творчої діяльності потребує осмислення понять «творчість», «діяльність», «навчальна діяльність», «творча діяльність». В Енциклопедичному словнику дається таке визначення поняття «творчість»: «творчість – це діяльність, що породжує щось якісно нове і відрізняється неповторністю, оригінальністю і суспільно-історичною унікальністю. Лише людині притаманна творчість. У природі відбувається процес розвитку, але не творчість [3]». У філософській науці А.Спіркін розуміє творчість як розумову і практичну діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, встановлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження і перетворення матеріального світу або духовної культури. При цьому новизна об'єктивна і соціально значима, якщо результат дійсно новий у контексті історії культури, якщо ж він новий лише для його автора,

то новизна суб'єктивна і не має суспільного значення [9]. На наш погляд, дане визначення потребує особливої уваги, оскільки ознака новизни та й сам процес творчості може мати як об'єктивну, так і суб'єктивну новизну і значущість.

Г. Гіргінов розуміє творчість у широкому та вузькому значенні. Творчість у широкому значенні слова, або творчість першого рівня, властива людському мисленню і людській практиці, є діяльністю, у ході якої, по-перше, формуються речі та явища, що не існують в об'єктивній реальності, не існуючі, наприклад, знання про дійсність або матеріальні, речовинні винаходи (знаряддя, машини й ін.); по-друге, розвиваються й удосконалюються вже створені людиною матеріальні або духовні цінності; по-третє, виробляються методи, форми, засоби суб'єктивної перебудови наявного. Творчість у вузькому значенні слова, або творчість другого рівня, що висуває високі вимоги до людського мислення і людської дії, має місце в тих випадках, коли мова йде про ступінь або етап розвитку наявної творчості, властивий людському ставленню до дійсності. Із творчістю другого рівня пов'язуються відкриття і винахідництво. Наукова творчість є пошуком і віднайденням, відкриттям специфічного типу зв'язків і відношень. Її специфічним предметом є закон, закономірний зв'язок, тенденція розвитку [4, с. 65–67].

Н.Максимова характеризує творчість як цілісний процес, що має такі показники: продуктивність, яка відображає здатність до висунення більшої кількості ідей при розв'язанні поставленої проблеми; гнучкість, що оцінює ступінь варіативності творчого процесу, тобто здатність не просто продукувати ідеї, а використовувати різні стратегії вирішення поставленого завдання; оригінальність, яка характеризує здатність висловлювати такі ідеї, що відрізняються від типових, стандартних; розробленість, яка відбиває уміння деталізувати висловлені ідеї [7, с. 42–44].

Визначення творчості на основі ознаки новизни людської діяльності не розглядається у відриві від мети цієї діяльності. Як стверджує В.Андрєєв, поряд з ознакою «новизни» невід'ємною частиною творчості варто вважати критерій розвитку людини, людської особистості, людської культури і суспільства [2].

Існує безліч підходів до визначення творчості. Ми прийшли до висновку, що творчість – це процес створення нового, раніше не існуючого на основі осмислення вже нагромадженого досвіду та формування нових комбінацій знань, умінь. Творчість – інтегральна якість особистості, яка виявляється в діяльності та зумовлює її успіх. Тому творчість розглядається у співвідношенні з творчою діяльністю, а специфіка останньої дозволяє визначити феномен творчої особистості.

У рамках нашого дослідження вважаємо важливим дати обґрунтування поняття «діяльність». Як відзначається в психолого-педагогічній літературі, діяльність – це основа всього навчально-виховного процесу (Г.Щукіна, В.Шадріков, В.Рубцов, В.Мерлин, Б.Ломов, В.Ковальов та ін.), головна сила, яка детермінує розвиток особистості. Характеризуючи особистість із позиції діяльнісного підходу, О.Леонтьєв відзначає, що справжню основу особистості складає та особлива структура діяльностей суб'єкта, що виникає на певному етапі розвитку людських взаємин зі світом [6]. У процесі діяльності людина пізнає навколишній світ, його закономірності, сприймає та аналізує різноманітні явища. О.Леонтьєв вказує, що діяльність – це не реакція і не сукупність реакцій, а система, котра має будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток [6].

О.Леонтьєв зупиняється на аспекті, який відрізняє одну діяльність від іншої, – предмет діяльності, розуміючи під ним її дійсний мотив. Він підкреслює, що «поняття діяльності пов'язане з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває... Основними «складовими» окремих людських діяльностей є дії, які здійснюють їх. Діями ми називаємо процес, підпорядкований уявленню про той результат, який повинен бути досягнутий, тобто процес, підпорядкований свідомій меті. Подібно до того, як поняття мотиву співвідноситься з поняттям діяльності, поняттям мети співвідноситься з поняттям дії « [6, с. 153]. Психолог акцентує увагу на тому, що дія має особливу якість, а саме – способи, якими вона здійснюється за певних умов. Способи виконання дії він називає операціями. Говорячи про психологічну структуру діяльності, О. Леонтьєв зазначає, що «в загальному потоці

діяльності, який утворює людське життя в його найвищих, опосередкованих психічними відображеннями проявах, аналіз виокремлює, по-перше, певні (особливі) діяльності – за критерієм мотивів, що їх спонукають. Далі визначаються дії – процеси, підпорядковані свідомим цілям. Нарешті, операції, які безпосередньо залежать від умов досягнення конкретної цілі» [6, с. 157].

Для формування гармонійно розвиненої особистості необхідно забезпечити її включення в різні види діяльності (Б.Ананьєв, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, Г.Щукіна, Г.Костюк та ін.). Діяльність розуміється фахівцями як активність людини, що виявляється в процесі її взаємодії із навколишнім світом, і ця взаємодія полягає в розв'язанні життєво важливих для людини завдань. Вчитель повинен створити умови, за яких учні усвідомили б, що людина не народжується з уже сформованими поглядами на світ. Здійснювати діяльність людині дозволяє засвоєний власний досвід та досвід людства, що передається за допомогою старшого покоління.

Центральним з погляду організації та функціонування системи освіти є поняття навчального процесу. Загалом, навчальний процес можна визначити як спільну діяльність того, хто навчає, і того, кого навчають. Навчання – спеціально організована діяльність людей, спрямована на засвоєння досвіду попередніх поколінь. А це означає, що у вищій школі студент повинен освоїти способи дій, на яких ґрунтується його майбутня професійна діяльність. Однією з основних особливостей навчальної діяльності, що відрізняє її від інших видів діяльності, є те, що студент виступає як суб'єкт та об'єкт діяльності. Це пояснюється тим, що метою навчальної діяльності є зміна самого суб'єкта діяльності, а не перетворення об'єктів зовнішнього світу. Зміни в суб'єкті означають засвоєння ним певних знань, освоєння способів дій, що відповідають цим знанням, набуття досвіду творчої роботи та емоційно-вольового ставлення до світу. Оскільки саме заради цього й організується процес навчання, засвоєння студентом знань і способів дій, інших компонентів змісту вищої освіти є прямим продуктом навчальної діяльності.

Інколи поняття «навчальна діяльність» розглядають як синонім до понять навчання, вчення. За визначенням Д.Ельконіна, навчальна діяльність – це діяльність, спрямована на оволодіння учнями узагальненими способами дій; у сфері наукових понять така діяльність повинна збуджуватися адекватними мотивами; ними можуть бути мотиви формування узагальнених способів дій або мотиви власного росту, власного удосконалення. Якщо вдається сформувати такі мотиви у студентів, то цим самим підтримуються, наповнюючись новим змістом, ті загальні мотиви діяльності, що пов'язані з позицією особистості, із здійсненням суспільно значущої та суспільно оцінюваної діяльності [11].

Навчальна діяльність – це специфічний вид діяльності. Вона спрямована саме на того, кого навчають. Йдеться про розвиток, формування особистості шляхом цілеспрямованого засвоєння нею суспільного досвіду в різноманітних видах і формах суспільно корисної діяльності. Навчальна діяльність характеризується суб'єктністю, активністю, предметністю, цілеспрямованістю, усвідомленістю [11]. Вона має певну структуру й зміст, особливості яких визначають специфіку самої навчальної діяльності.

Ми поділяємо думку з дидактів, що найголовнішим компонентом структури навчальної діяльності є навчальне завдання. Навчальне творче завдання, як і будь-яке інше, розглядається В.Андрєєвим у ролі системного утворення, що виражається в такій формі організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якого викладачеві вдається створити перед студентами творчу (проблемну) ситуацію, прямо і опосередковано поставити мету, умови і вимоги діяльності, у процесі якої студенти активно опановують знанням, оволодівають засобами пошукових дій, розвивають свої творчі здібності [1, с. 41]. Створення навчальної проблемної ситуації є передумовою і формою постановки перед студентом навчального завдання. Вся навчальна діяльність полягає в поступовому і послідовному створенні викладачем проблемних ситуацій та їх вирішенні у завданнях. Практично вся навчальна діяльність є системою навчальних завдань, що формулюються у певних навчальних ситуаціях та передбачають певні навчальні дії [5].

В.Андрєєв порівнює три види творчої діяльності (навчально-творчу діяльність студента, наукову діяльність студента і наукову творчість ученого), класифікує типи і види творчої діяльності та творчих завдань в залежності від: а) домінування інтуїтивних або логічних процедур, б) співвідношення емпіричних і теоретичних процедур, в) ступеня ініціативи в процесі формулювання і розв'язання творчого завдання, г) специфіки змісту творчих завдань, г) форм організації комунікативних відношень тощо. [5, с. 51–53]. Зокрема, за ступенем ініціативи студента в процесі формулювання і розв'язання творчого завдання дослідник поділяє творчість на самостійну і вимушену.

Н.Тализіна пропонує такі компоненти структури навчально-творчої діяльності студента: 1) мета діяльності як уявлення про кінцевий продукт: те, чого слід досягти в результаті діяльності; 2) предмет діяльності: вихідний матеріал, який необхідно перетворити або досліджувати для досягнення поставленої мети; 3) знаряддя діяльності; засоби, за допомогою яких здійснюється перетворення або дослідження предмета діяльності; 4) операції діяльності: засоби перетворення або дослідження предмета за допомогою певних знарядь; 5) продукт діяльності: те, що реально отримано в результаті досліджень або перетворення предмета [10].

Результати вивчення психологічної і педагогічної літератури дозволяють визначити таку сукупність ознак, яка розкриває сутність навчально-творчої діяльності. Навчально-творча діяльність орієнтована на вирішення навчальних проблем (М.Махмутов, А.Матюшкін, Г.Щукіна), творчих завдань (В.Васильєв, О.Кулюткін, В.Андрєєв, Б.Рунін). Вона є педагогічно керованою діяльністю, але педагогічне керування здійснюється переважно на основі засобів непрямого і перспективного управління.

Наслідки навчальної діяльності проявляються в оволодінні учнями основами наук, конкретними знаннями, вміннями і навичками, а також у розвитку творчих можливостей учнів. Оскільки, останнє часто лишається поза увагою вчителів, доцільно виокремити в навчальній діяльності учнів стандартну та творчу навчальну діяльність. Для планування творчої навчальної

діяльності учнів за змістом слід зауважити, що творчість учнів на уроці можлива тоді (як і творчість взагалі), коли їх діяльність буде спрямована на вирішення деякого протиріччя або проблеми. Ситуація, яка потребує вирішення деякого протиріччя або проблеми, називається творчою ситуацією. Вона стимулює пошукову діяльність учнів, розвиває їх творчі можливості, але не завжди приводить до оволодіння новими знаннями, уміннями й навичками. В цьому полягає її відмінність від проблемної ситуації. Для розвитку творчих можливостей учнів необхідно запланувати й реалізувати на уроці творчу ситуацію, яка органічно пов'язана із змістом навчального матеріалу конкретного уроку і сприятиме досягненню мети, яку поставив перед собою вчитель [8].

Важливість створення умов для виникнення у студентів інтересу до навчання (як емоційного переживання задоволення пізнавальної потреби) і формування самого інтересу відзначалася багатьма дослідниками. На основі системного аналізу ними були сформульовані основні чинники, що сприяють тому, щоб навчання було цікавим. За результатами їх аналізу, найважливішою передумовою створення у студентів інтересу до навчання є виховання широких соціальних мотивів діяльності, розуміння її змісту, усвідомлення важливості процесів, які досліджуються, для майбутньої фахової діяльності. Наш досвід практичної роботи показує, що необхідною умовою для створення у студентів інтересу до вивчення іноземних мов і до самої навчальної діяльності є їх можливість проявити в навчанні розумову самостійність та ініціативність. Чим активніші методи навчання, тим легше зацікавити ними студентів. Основний засіб виховання стійкого інтересу до навчання – використання таких питань і завдань, вирішення яких вимагає від студентів активної пошукової діяльності.

Велику роль у формуванні інтересу до навчання мають проблемні ситуації, зіткнення студентів із труднощами, які вони не можуть розв'язати за допомогою наявного в них запасу знань; коли учні (студенти) не в змозі вирішити певне завдання, вони переконуються в необхідності одержання нових знань або застосування старих у нових ситуаціях. Цікава тільки та робота,

яка потребує постійної напруги. Подолання труднощів у навчальній діяльності – найважливіша умова виникнення інтересу до неї. Труднощі навчального матеріалу і навчального завдання призводять до підвищення інтересу тільки тоді, коли ці труднощі адекватні рівню актуального розвитку студента, переборні, в іншому випадку інтерес швидко падає.

Навчально-творча діяльність має велике значення для розвитку інноваційної діяльності майбутніх учителів іноземних мов. На нашу думку, інноваційна діяльність – вид навчально-творчої діяльності педагога, метою якої є створення нового. Для того, щоб запровадити щось нове, потрібно проявити творчий підхід. Інновації не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, узагальнення педагогічного досвіду. Вони спричиняють певні зміни в освіті. Головною рушійною силою інноваційної діяльності є вчитель. Він є творцем нововведень. Сучасний урок іноземної мови вимагає від педагога використання нестандартних завдань, які підвищили б мотивацію учнів до вивчення мови. Вчитель повинен бути здатним на творчу діяльність.

Отже, навчально-творча діяльність – один із видів навчальної діяльності, спрямований на проблемно-пошукову діяльність студентів. Навчально-творча діяльність забезпечує формування соціально важливих системних якостей особистості: готовності до самоорганізації навчально-творчої роботи, активності при розв'язанні навчально-творчих завдань, рішучості, здатності приймати рішення і реалізувати їх на практиці, що є базовими в інноваційній діяльності. Основний результат навчально-творчої діяльності розвиток готовності майбутнього фахівця до творчості. Ця готовність має вирішальне значення для інноваційної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : ИКУ, 1988. – 240 с.

2. Андреев В. И. Интенсификация творческой деятельности студентов / В. И. Андреев. – М. : Просвещение, 1990. – 253 с.
3. Большой энциклопедический словарь : в 2 т. / [гл. ред. А. М. Прозоров]. – М. : Наука, 1992. – Т. 2. – 1992. – 753 с.
4. Гиргинов Г. Наука и творчество / Г. Гиргинов. – М. : Прогресс, 1979. – 240 с.
5. Зимняя И. А. Психология студента как субъекта учебной деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1989. – 328 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Максимова В. Н. Формирование активности личности в оценочной деятельности / В. Н. Максимова // Формирование активности учащихся и студентов : [Сб. научн. пер.]. – Рига : ЛГУ, 1985. – С. 40-45.
8. Сисоева С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоева // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 161–172.
9. Спиркин А. Г. Философия : учебник для вузов / А. Г. Спиркин. – М. : Просвещение, 1999. – 816 с.
10. Талызина Н. Ф. Управление процессами усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд.- во МГУ, 1975. – 343 с.
11. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Эльконин Д. Б. ; [под ред. Давыдова В., Зинченко В.]. – М. : Педагогика, 1989. – 555 с.

Стаття надійшла до редакції 18 грудня 2012 року

УДК 373.5.016: 82-94

*Надія Дига
(м. Переяслав-Хмельницький)*

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО УРОКУ

У статті розглянуто питання про методiku підготовки студентів-філологів до проведення інтегрованих уроків з української літератури у середній школі, представлено інтегрований підхід до вивчення художньо-історичних творів, зокрема у формі діалогу літератури та історії. Робота містить зразки завдань для студентів дослідницького і репродуктивно-пізнавального характеру, наприклад, за творами В.Стуса, Р.Андріяшика, П.Куліша, О.Довженка.

Ключові слова: *інтеграція, інтегроване навчання, діалог літератури та історії, інтегровані уроки, дослідницькі завдання.*

В статье рассматривается вопрос о методике подготовки студентов-филологов к проведению интегрированных уроков по украинской литературе в средней школе, предложен интегрированный подход к изучению художественно-исторических произведений, в частности в форме диалога литературы и истории. Работа имеет примеры заданий для студентов исследовательского и репродуктивно-познавательного характера, например, за произведениями В.Стуса, Р.Андріяшика, П.Кулиша, А.Довженко.

Ключевые слова: *интеграция, интегрированное обучение, диалог литературы и истории, интегрированные уроки, исследовательские задания.*

The article deals with the question of methodology of students-philologists training for the integrated lessons of Ukrainian literature in secondary school; the integrated approach to the study of fiction-historical works, in particular between literature and history was proposed. The article contains samples of research and reproductive-informative tasks for students, based on the works by V.Stus, R.Andriashyk, P.Kulish, O.Dovzhenko.

Key words: *integration, integrated study, the dialog between literature and history, integrated lessons, research tasks.*

На сучасному етапі розвитку суспільства альтернативною до існуючої системи освіти може бути концепція інтегрованої освіти. Інтеграція (від лат. «повний, цілісний») – це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин із кількох раніше розрізнених одиниць (навчальних предметів, видів діяльності тощо).

За останні роки в педагогіці з'явилося чимало публікацій, монографій, присвячених історії зародження та розвитку інтегрованої системи, упровадження інтеграції навчання у вітчизняній та зарубіжній практиці, методиці проведення інтегрованих уроків з історії та літератури, характеристиці їх переваги над іншими видами нестандартних уроків.

Хоча інтеграційні підходи до навчання й виховання в педагогічній науці відомі давно, їх тільки сьогодні особливо активно стали використовувати в навчальному процесі як у школі, так і у вишах. Здавалося б, знайдено спосіб досягнення потрібної цілісності, системності знань, які вивчаються у школі.

Проте ефективність і шкільної, і вузівської інтеграції незначна, оскільки, по-перше, не вироблено науково-обґрунтованих критеріїв навчальної інтеграції, по-друге, поза увагою залишається дидактичний аспект інтеграційного процесу, тобто не підлягають належному розмежуванню зміст і форми, методи і технології, засоби й результати навчання.

Почесне місце у фаховій підготовці студента-філолога належить курсу методики навчання української літератури, який охоплює широке коло питань літературознавчих, педагогічних і психологічних основ проведення занять із літератури. У процесі вивчення зазначеного курсу студенти мають змогу пізнати дидактичні принципи науковості й доступності вивченого, систематичності й послідовності в навчанні, зв'язку теорії з практикою, свідомості й активності в навчанні, наочності, наступності й перспективності та міцності засвоєння знань; структурні елементи уроку, їх послідовність, зв'язок; усвідомити, що кожен урок повинен відзначатися цільністю, внутрішнім зв'язком, єдиною логікою розгортання діяльності вчителя й учнів. Вибір структури уроку пов'язаний із характером навчального матеріалу, його метою й ступенем розумової й мовної підготовки учнів. Моделі уроку можуть змінюватися, можливі різні комбінації їх частин (етапів) та способи розгортання. Успіх у навчанні залежить також від творчості вчителя знаходити нові форми, ефективні методи, прийоми, засоби, форми роботи, технології тощо.

Однією з таких технологій можна назвати інтегроване навчання. Увагу студентів акцентуємо на тому, що інтегроване навчання (інтегральна технологія) сприяє баченню предмета вчителем, більш чіткому усвідомленню його співвідношення з іншими науками; допомагає поєднувати можливості різних навчальних дисциплін у створенні цілісних уявлень учнів про світ, суспільство, науку, мистецтво, літературу тощо. Ще В.Вернадський зазначав, що «...ріст наукових знань ХХ століття швидко стирає межі між окремими науками. Вони дедалі більше спеціалізуються не за науками, а за проблемами. Це дає змогу, з одного боку, надзвичайно глибоко вивчати явище, а з другого, – охоплювати його з усіх точок зору [2, с. 54]». Взаємозв'язок у вивченні шкільних предметів – природний процес, зумовлений логікою навчання. Ще багато років тому відомий педагог Я.Коменський відзначав: «Усе, що перебуває у взаємному зв'язку, повинно викладатися в такому ж зв'язку [3, с. 627]». Предметна структура навчального плану приховує в собі небезпеку того, що, за словами М. Скаткіна, «ціле буде затулено його окремими частинами, що із-за дерев не стане видно лісу. Щоб уникнути цієї небезпеки, необхідно у змісті навчання забезпечити синтез, інтеграцію, поєднання частин в єдине ціле. Це реалізується шляхом міжпредметних зв'язків [6, с. 32]».

Міжпредметні зв'язки – це провідний дидактичний елемент інтеграції. Модель міжпредметних зв'язків обов'язково структурована і має такі складники: зміст, обсяг, спосіб зв'язків.

Здійснюючи інтеграцію через міжпредметні зв'язки, треба знайти смислові відповідності елементів змісту навчального матеріалу, що належить двом чи більше дисциплінам, намітити методичні засоби та прийоми навчання, спланувати комплексне використання знань у вирішенні навчальних завдань.

Сьогодні проблема інтеграції змісту освіти потрапляє у коло зацікавлень усе більшої кількості вчених.

На сучасному етапі інтегрованому вивченню української літератури надають перевагу А.Градовський, С.Жила, Г.Токмань, В.Гладишев, Л.Кравченко та ін. Окремі аспекти питання методики

опрацювання художніх творів історичної тематики розглядають П.Білоус, Ю.Бондаренко, В.Гриневич, Г.Могилиничка, З.Пех, К.Шевцова та ін.

Поняття «інтеграція» може набувати двох значень: інтеграція як ціль навчання та як засіб навчання. У статті розглядається інтеграція як засіб отримання нових уявлень на стикові традиційних шкільних предметів літератури та історії. Коли інтегруються дві такі близькі навчальні дисципліни, то в учнів вибудовується цілісне бачення світу, причин і наслідків певних подій, а також розуміння відмінності раціонального та художнього розмірковувань. Так, література та історія хоча й споріднені дисципліни, але вони мають відмінні предмети та методи вивчення певних явищ. Навчити студентів розрізняти їх – одне з головних завдань у підготовці й проведенні студентами інтегрованого уроку в школі під час практики. У «Педагогічному словнику» знаходимо таке визначення терміна: «Інтегрований урок – це урок, який проводиться з метою розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках та відповідних навчальних предметах [5, с. 229]».

У той же час інтеграція не повинна замінити навчання класичних шкільних предметів, вона повинна лише об'єднати отримувані знання в єдину систему.

Отже, особливість інтегрованого уроку полягає в тому, що тут поєднуються блоки знань з різних предметів, підпорядковані одній темі, при цьому школярі включаються в різні види діяльності, щоб у їхній свідомості постав цілісний образ певного явища. Тому дуже важливо чітко визначити головну мету інтегрованого уроку, те, як він сприятиме цілісності навчання, формуванню знань на якісно новому рівні.

Студенти повинні знати, що метою застосування інтегрованих уроків з літератури є створення передумов для різнобічного розгляду учнями певного об'єкта, поняття, формування системного мислення, збудження уяви, позитивного емоційного ставлення до пізнання. Усе залежить від уміння вчителя синтезувати матеріали, справді органічно пов'язані між собою, і провести інтегрований урок без перевантаження дітей

враженнями, щоб він підпорядковувався головній меті, а не був безладною мозаїкою окремих картин. Такий підхід сприяє інформаційному забезпеченню сприймання, мислення і почуттів учнів за рахунок залучення цікавого матеріалу, що дає змогу з різних сторін пізнати якесь явище, досягти цілісності знань. Складно домогтися міцних знань, якщо в школяра немає інтересу до навчальної праці й досліджуваного матеріалу. Важливо не тільки передати учням певну суму знань, а й розвивати в них бажання шукати, знаходити й використовувати необхідну інформацію, інтегрувати знання в життя, у певну практичну ситуацію.

Особливо важливо продумати *методику проведення інтегрованого уроку*, зокрема заздалегідь визначити обсяг і глибину розкриття матеріалу, послідовність його вивчення. Часто таким урокам передують організація випереджальних домашніх завдань – індивідуальних або фронтальних. Учні самостійно опрацьовують велику кількість додаткової літератури, отримують максимум цікавої інформації, іноді самі беруть активну участь у проведенні уроку. На такому уроці широко використовується наочність, що допомагає учням краще запам'ятати матеріал. Під час роботи з наочною школярі здійснюють ряд інтелектуальних операцій, мають змогу порівняти, пізнати, установити тощо. На такому уроці доцільніше надавати перевагу самостійній роботі учнів, практично повністю відмовившись від лекційного навчання. Передумовами успішного проведення студентами інтегрованих уроків у школі є інтерес і готовність до постійного виконання пошукової роботи на практичному занятті з методики навчання української літератури.

Так, під час розгляду студентами питання методики навчання художніх творів історичної тематики простежується ефективність і доцільність саме інтегрованого їх вивчення. Такий оновлений підхід зумовлює інтелектуально ефективне вивчення літератури та історії у зіставленні явищ спільної теми. «Література нерозривно пов'язана з історією... Лише в контексті історичної епохи можна зрозуміти діяльність митця як громадянина, учасника літературного процесу, автора художніх творів. В історії народу –

і ключ до розуміння певних періодів розвитку літератури», – підкреслює Є.Пасічник [4, с. 32]». Студенти погоджуються з такою думкою науковця і, аналізуючи художньо-історичні твори, переконуються в тому, що в заполітизований час саме авторська книжка розповідь правдиво, з авторським домислом, художньо оформлено про історію народу. При цьому розумова активність читача пов'язана з процесами пізнання історичної правди та духовного життя народу певної епохи.

Надавши студентам відповідних ґрунтовних теоретико-практичних знань, умінь та навичок, вони з'ясовують, що однією з ефективних форм вивчення художньо-історичних творів можна вважати діалог художнього тексту з історичною епохою. Ураховуючи історико-генетичну природу мистецтва, майбутні вчителі-словесники розглядають зміст літературного твору не як ілюстрацію до історичних подій, а як духовний продукт, що зародився в певний історичний час під впливом обставин (духовно-культурних, суспільних, особистісних тощо). Такий діалог залучає студентів до осмисленого прочитання художньо-історичних творів та їх літературознавчого аналізу. Саме аналіз літературно-мистецького твору є ефективним шляхом до вивчення й усвідомлення створеного авторського художньо-історичного світу. До методичної моделі уроку, радить Г.Токмань, залучати відомості з історичної науки тоді, «коли в літературному творі зображено важливі для нації події минулого, проаналізовано сучасне або спрогнозовано майбутнє батьківщини [7, с. 18]».

Студенти-філологи на занятті виконують різноманітні завдання. Без уміння «забезпечувати зв'язок різних видів наукового знання в єдине ціле у межах однієї наукової галузі або в різних галузях, що становлять цілісну систему [1, с. 14]» (наприклад, літературознавство, історія), студенти не зможуть розв'язати усі проблемні ситуації під час аналізу художнього тексту. Серед завдань дослідницького характеру можна назвати такі: на основі прочитання художніх текстів історичної тематики розробити моделі інтегрованих уроків за трьома напрямками, зокрема такими, як:

- діалог між епохою автора та епохою, якій твір присвячений

(наприклад, за творами Романа Андріяшика «Додому нема вороття або Р.Іваничука «Орда»);

- діалог між історичною епохою, зображеною у творі, та сучасністю (наприклад, за твором П.Куліша «Чорна рада»);

- діалог між історичною епохою і художнім текстом, створеним тією ж епохою (наприклад, за поезіями В.Стуса або за кіноповістю О.Довженка «Україна в огні»).

Студенти, поділившись на три групи, розпочинають науковий пошук у царині діалогічних відносин художніх творів вітчизняного письменства з історичною наукою, усвідомлюючи при цьому, що:

- за умови діалогічного прочитання художніх текстів історичної тематики літературознавчий аналіз здійснюється із залученням відомостей з історії, тому що історія України є джерелом національного та політичного самопізнання і самоусвідомлення;

- діалогізм є естетичною рисою художньо-історичної літератури, дослідження тексту дає можливість осмислити мистецьку специфіку історичної думки;

- за умови діалогічного прочитання української літератури школярі набудуть умінь сприймати життєві історичні факти, події, постаті, зображені в художньому творі, давати їм правильну оцінку з позицій загальнолюдських цінностей.

Відтворюваними результатами таких досліджень були розроблені моделі інтегрованих уроків, наприклад:

- студенти першої групи, надавши перевагу прийому діалогу, продемонстрували зокрема *діалог з письменником* (В.Стус), під час якого школярі на уроці пізнавали секрети мистецької майстерності поета-шістдесятника, аналізували та інтерпретували творчий доробок літератора (естетичні пошуки письменника, глибину художньої правди в осмисленні життя, моральних цінностей особистості, власної людської гідності), характеризуючи при цьому історичну добу (виникнення дисидентського руху в Україні в другій половині 60-70-х років ХХ ст.);

- демонструючи модель вивчення кіноповісті О.Довженка «Україна в огні», майбутні вчителі-словесники другої групи

гармонійно поєднали літературознавчий та історичний аспекти в діяльності учнів (школярів, поєднуючи блоки знань з художнього твору та історичного джерела, створюють цілісний образ Другої світової війни). Аналізуючи творчий доробок письменника через факти історичного минулого, акцентували увагу школярів на громадянському виборі автора і його духовних цінностях. Така навчальна модель, побудована на різноманітних контактах, передбачає прилучення учнів до вдумливого прочитання твору, *порівняльного аналізу художнього тексту* з науково-історичними джерелами, зокрема, *дидактичні картки* виготовлялися на основі цитат як із художнього твору, так і з історичних праць. Вони містили посилання на додаткові джерела для популяризації цих праць серед учнів. У переліку *питань до тестів* містилися питання на зразок: «Яку роль відіграють наведені цитати з історичної праці в тексті «Україна в огні?». Це дозволяє учням не втратити зв'язок з художнім твором, збагачення знань та розуміння історії України, зокрема соціального та культурного життя народу, формування громадянської позиції особистості та виховання патріотизму;

– презентуючи модель уроку за твором П.Куліша «Чорна рада», студенти третьої групи проявили цікавий підхід до аналізу твору, зокрема склали для учнів *історико-культурний коментар*, побудований на основі історичних текстів учених Д.Яворницького, В.Антоновича, А.Багдасарова, розкриваючи учням маловідомі і незрозумілі їм факти з побуту і культури козаків-запорожців, побудували *діалог з персонажами*, *діалог з історичною епохою*, простежуючи військові баталії, їх естетичне змалювання як твору мистецтва. (Найоптимальніший шлях налагодження діалогу – це «запитання-відповіді». Однією з передумов успішної реалізації завдань на уроці є вміння вчителя формулювати запитання, що унеможливають однозначну відповідь, містять в собі альтернативу, певний парадокс, загадку, ефект невирішення, спонукають до множинності відповідей (суперечливості думки) і, зазвичай, не зорієнтовані на остаточне розв'язання (однозначну згоду).

Відомі й інші завдання, що виконують студенти, наприклад, *завдання репродуктивно-пошукового характеру*. Проаналізувавши навчальні програми з історії України та української літератури і виявивши в них спільні риси, студенти-словесники визначають можливі варіанти інтегрування програмового матеріалу та методичні прийоми, які використовують у власній практиці; опрацювавши матеріали методичних журналів, пропонують інтегровані уроки в іншому *нестандартному форматі*. Студенти називають зокрема такі форми уроків, як диспут, конференція, вистава, суд, аукціон і таке інше. Такі інноваційні форми сприятимуть кращому запам'ятовуванню вивченого матеріалу.

Отже, досліджуване питання розглядалося як якісно новий рівень установалення інтегративних зв'язків між двома шкільними предметами. Констатовано, що вивчення художньо-історичних творів доцільно здійснювати за інтегрованими технологіями, які розкривають зміст, логіку і способи розумових дій учнів у роботі з художнім та науково-історичним матеріалами. Під час розробок інтегрованих уроків перевага надавалася формі діалогу як одній із важливих умов активізації пізнавальної діяльності учнів під час вивчення художньо-історичних творів. Зміст літературного твору розглядався студентами не як ілюстрація до історичних подій, а як духовний продукт, що зародився в певний історичний час під впливом духовно-культурних, суспільних, особистісних обставин. Діалогічне прочитання художніх творів історичної тематики має два вектори спрямування: один із цих векторів – це пізнавальна активність щодо розуміння учнями історичної правди про Україну, другий вектор – інтелектуальне пізнання естетичної специфіки вивченого художньо-історичного твору.

Перспективними щодо окресленого питання є більш глибоке дослідження змісту і форми, методів і технології, засобів і результатів інтегрованого навчання, зокрема доцільність упровадження інтегрованих модулів та курсів у вишах під час вивчення літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базиль Л. Літературознавчі дослідження студентів-філологів: теорія і методика : навчальний посібник для студентів гуманітарних спеціальностей / Л. Базиль, В. Пустовіт. – Луганськ : Глобус, 2012. – 244 с.
2. Вернадский В. И. Размышления натуралиста : в 2 кн. / В. И. Вернадский. – М. : Просвещение, 1975 – 1977. – Кн. 2. – 1975. – 521 с.
3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский – М. : Просвещение, 1955. – 627 с.
4. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
5. Педагогічний словник / за редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
6. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.
7. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г. Л. Токмань. – К. : Академія, 2012. – 312 с. – (Серія «Альма-матер»).

Стаття надійшла до редакції 25 січня 2013 року

*Світлана Дуброва
(м. Переяслав-Хмельницький)*

РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. У роботі визначено роль комунікативної компетенції у навчальному процесі та детально проаналізовано основні принципи комунікативного методу навчання: особистісно-орієнтований підхід навчання, мовленнєва спрямованість навчання, функціональність навчання, ситуативність навчання, новизна навчання.

Ключові слова: *комунікативна компетенція, особистісно-орієнтований підхід до навчання, мовленнєва спрямованість навчання, функціональність навчання, ситуативність навчання, новизна навчання.*

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков. В работе определено роль коммуникативной компетенции в учебном процессе и детально проанализированы основные принципы коммуникативного метода обучения: принцип речемыслительной активности, принцип индивидуализации при ведущей роли его личностного аспекта, принцип функциональности, принцип ситуативности, принцип новизны.

Ключевые слова: *коммуникативная компетенция, принцип речемыслительной активности, принцип индивидуализации при ведущей роли его личностного аспекта, принцип функциональности, принцип ситуативности, принцип новизны.*

The article deals with the problem of professional training of future teachers of foreign languages. In the paper defined the role of communicative competence in the educational process and the basic principles of the communicative method of teaching were analyzed: individual oriented method of teaching, speech orientated teaching, functionality of teaching, situational teaching, novelty of teaching.

Key words: *communicative competence, speech orientated teaching, individual oriented method of teaching, functionality of teaching, situational teaching, novelty of teaching.*

Наша праця – формування людини, і це покладає на нас особливу, ні з чим не зрівняну відповідальність.

(В. О. Сухомлинський)

В умовах стрімкого соціально-економічного та культурного розвитку суспільства, інтегруючись до європейської спільноти, наша держава перебуває в процесі реформації освітньої системи відповідно до Болонської декларації. Важливого значення набуває підготовка висококваліфікованих спеціалістів, які здатні не лише володіти декількома іноземними мовами, користуючись цими знаннями у своїй професійній діяльності, вільно та невимушено спілкуючись із зарубіжними колегами, але й здатні передати свої знання та вміння молодшим поколінням. Адже основи знань з іноземних мов майбутні фахівці починають здобувати зі школи, а продовжують у вищих навчальних закладах. Саме тому велика увага повинна приділятися процесу професійної підготовки висококваліфікованих учителів та викладачів іноземних мов, здатних на високому рівні формувати ключові компетенції учнів.

Вища освіта має за мету підготувати людину до професійної діяльності й активної участі в громадському житті. Будь-яка професія ставить перед людиною низку вимог. Це вимоги:

а) до якостей особистості, яка живе в конкретно-історичний період;

б) до рівня загального розвитку;

в) до рівня спеціально-професійних знань і умінь (вимоги індивідуальні для різних професій) [2, с. 19].

Кожен, хто обирає професію вчителя, повинен чітко розуміти, що вступ до вищого педагогічного навчального закладу є лише початком професійного шляху. А от яким буде цей шлях залежить від особистої вмотивованості кожного учасника навчального процесу. Стаючи студентом, людина стає невід'ємною частиною даного процесу. І для того, щоб він був успішним і приносив позитивні результати, потрібна правильна його організація. Насамперед це залежить від викладача, який здійснює безпосередній вплив на об'єкт навчання – студента, який, у свою чергу, повинен слідувати його настановам.

Своєрідність даного об'єкту полягає в тому, що він одночасно є суб'єктом діяльності, проте не педагогічної, а іншої – навчальної, ігрової, дослідницької, комунікативної. Об'єктом діяльності студента є наукова, теоретична і практична інформація, якою він має оволодіти. Продуктами його діяльності є відповіді. Таким чином, у студента як суб'єкта діяльності є своя мета, свій об'єкт, свої способи досягнення мети, свої можливості. Одне із завдань викладача на всіх етапах становлення студента – допомогти йому знайти себе. Якщо людина отримує завдання, що не відповідає її нахилам, вона ніколи не пізнає якою цікавого може бути праця. При організації викладачем впливу на свій об'єкт потрібно враховувати те, що студент ніколи не розвивається у прямій залежності від педагогічного впливу на нього. Він розвивається за своїми законами, властивими його психіці. Йдеться про особливості сприймання, розуміння, запам'ятовування, становлення волі, характеру, формування загальних і специфічних здібностей. Студент не народжується суб'єктом діяльності, а стає ним під впливом виховання [1, с. 81].

Тому кожен педагог повинен створити найбільш сприятливі навчально-педагогічні умови та обрати найдієвішу методику навчання, яка включатиме у себе сукупність найкращих варіантів усіх основних компонентів навчання – його завдань, змісту, методів, засобів, форм організації й аналізу його результатів. Основна задача викладача полягає не лише у навчанні іноземних мов, а й у тому, щоб навчити користуватися мовами як засобом спілкування, розуміючи співрозмовника, формулюючи власні думки, критично мислячи, вміючи отримувати інформацію та оцінюючи її. Лише завдяки цим факторам навчальний процес приносить високі результати готуючи професіоналів своєї справи.

На сьогоднішній день проблема підготовки висококваліфікованих фахівців є досить багатогранною та актуальною. Над висвітленням її теоретичних проблем працювали та продовжують працювати чимало відомих у вітчизняних та зарубіжних наукових колах вчених. Проблему професійно-

педагогічної підготовки майбутнього вчителя досліджують О.Абдулліна, А.Алексюк, І.Зязюн, Г.Балл, Н.Кичук, Н.Кузьміна, Д.Ніколенко, Н.Ничкало, Л.Пуховська, В.Семиченко, С.Сисоєва, А.Щербань.

Дослідження у галузі теорії та практики підготовки вчителів іноземних мов активізувалися, про що свідчать роботи І.Біма, Н.Гальської, Г.Китайгородської, С.Ніколаєвої, Ю.Пассова, В.Плахотника, Т.Полонської, С.Роман, В.Скалкина, Н.Склярєнко. На необхідності дотримання професійно-педагогічної спрямованості навчання вказують у своїх дослідженнях Н.Бичкова, В.Бухбіндер, Л.Смелякова, К.Болдирєва.

Проблему підвищення якості підготовки вчителів вивчали З.Васильєв, В.Сластьонін, Л.Спірін. Закономірності формування пізнавальної активності, самостійності, творчої професійної діяльності досліджували В.Лозова, М.Нікандров, С.Архангельський, Ю.Бабанський, Р.Хмелюк та розглядали способи вдосконалення загально-педагогічної підготовки; Н.Кузьміна, О.Піскунова, О.Щербакова займалися питаннями пов'язаними із забезпеченням творчих засад професійної підготовки майбутніх учителів.

Питання індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів висвітлювали провідні вчені: О.Запорожець, Г.Костюк, В.Котирло, Г.Люблінська, В.Мясищев, Д.Ніколенко, Л.Проколієнко, Д.Ельконін, П.Чамата.

Мета статті – проаналізувати процес формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, здатних сформувані дану компетенцію в учнів основної школи.

Незважаючи на велику кількість науково-педагогічних праць, що становлять вагомий внесок у вирішення проблеми професійної підготовки фахівців, питання підготовки майбутніх учителів іноземних мов до формування комунікативної компетенції учнів основної школи залишається недостатньо розкритим і потребує комплексного та детальнішого дослідження. Адже вимоги до рівня володіння іноземними мовами майбутніх учителів постійно підвищуються, тому змінюється і концепція викладання іноземних мов. Механічне відтворення завчених фраз та фраз-«кліше»

замінюється практичним використанням мови в умовах та ситуаціях, наближених до реального спонтанного та невимушеного спілкування. У зв'язку з тим, що специфіка комунікативного підходу полягає у тому, що оволодіння засобами спілкування відбувається у процесі самого спілкування, майбутній учитель повинен бути активним учасником даного процесу та на високому рівні володіти засобами усного спілкування, навичками, вміннями слухання та читання постійно працюючи над їх удосконаленням.

Беручи до уваги вищезазначене, у статті особлива увага приділятиметься проблемі організації навчального процесу, який сприятиме ефективній професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов до формування комунікативної компетенції учнів основної школи.

Концепцію комунікативної стратегії навчання у своїх роботах досліджували Г.І. Бородіна, О.Я. Коваленко, А.Н. Леонтьєв, Ю.І. Пассов, Г.В. Рогов.

За Ю.І. Пассовим, комунікативний підхід реалізується відповідно до наступних чинників:

- мовленнєве спілкування має діяльнісний характер;
- процес комунікації має свою предметність, обмежену рамками заняття, теми, події, проблеми тощо;
- ситуація спілкування моделюється згідно з типовими варіантами стосунків у колективі;
- використання мовленнєвих засобів зумовлюється особливостями процесу спілкування у тій чи іншій ситуації [3, с. 34].

Виходячи з вищезазначеного, окреслюються і принципи комунікативного методу:

- особистісно-орієнтований підхід з урахуванням потреб, сфери діяльності та інтересів студентів;
- мовленнєва спрямованість навчання, що реалізується у процесі практичного користування іноземною мовою;
- функціональність, що зумовлює відбір відповідного професійно орієнтованого матеріалу;
- ситуативність, оскільки у процесі навчання моделюється певна система взаємовідносин співрозмовників;

— новизна, що спричинюється постійною зміною теми розмови, обставин, завдань та іншого [3, с. 41].

Проаналізуємо кожен з принципів.

Перший – згідно цього принципу викладач вищої школи повинен бути не лише педагогом, а й хорошим психологом. Він повинен обирати форми і методи організації навчальної діяльності, враховуючи рівень мовленнєвого розвитку, мовні здібності, наміри, бажання, індивідуальні особливості, потреби та інтереси кожного студента, стимулювати творчі прояви особистості студента, орієнтуючись на його індивідуальність, тим самим сприяючи його активній зацікавленості в роботі групи. Організуючи навчальний процес викладач має використовувати цікавий, змістовний та інформативний навчальний матеріал, що відповідатиме інтелектуально-розумовому розвитку як кожного студента окремо, так і групи в цілому.

Другий – згідно цього принципу реалізація мовленнєвої, тобто комунікативної спрямованості навчання полягає у створенні викладачем найбільш сприятливих умов для мовленнєвого спілкування на навчальних заняттях. Кожне заняття з іноземної мови повинно складатися з значної кількості вправ комунікативного характеру, мати конкретні практичні цілі, які спонукатимуть студентів до вирішення комунікативних завдань, до висловлювання власної точки зору та думок, до прийняття безпосередньої участі у мовленнєвій діяльності, максимально збільшуючи власну активність на занятті. Адже лише у процесі безперервного мовлення, у нових ситуаціях та з певною метою і формуються нові мовленнєві навички та вміння студентів.

Третій – згідно цього принципу викладач іноземних мов, готуючись до навчальних занять, опрацьовує наукову, педагогічну, методичну літературу та чималу кількість автентичних джерел – різні книги, підручники, наукові статті, газети, журнали, прослухує аудіо записи та звукові посібники, переглядає навчальні діафільми, кінофільми та відео-файли, для того щоб заняття було компактним, лаконічним, цікавим, містило в собі необхідний обсяг навчального матеріалу, разом з тим, було доступним та інформативно насиченим.

Четвертий – згідно цього принципу весь процес навчання мовлення відбувається на основі різних типів проблемних ситуацій. В основі кожної мовленнєвої ситуації лежить проблема. За рівнем проблемності ситуації бувають спонтанними, створені і розв’язані самим викладачем, створені викладачем, а розв’язані студентами, створені і розв’язані самими студентами. За змістом проблемності в ситуаціях бувають невідомі чи то мета, чи то об’єкт, чи то спосіб, чи то умова виконання діяльності. Для створення проблемних ситуацій використовуються наступні прийоми:

- пряма постановка проблеми;
- проблемне завдання у вигляді питання;
- повідомлення інформації, яка містить суперечність, повідомлення протилежних думок з будь-якого питання;
- звернення уваги на те чи інше життєве явище, яке потрібно пояснити;
- повідомлення фактів, які викликають непорозуміння;
- зіставлення життєвих знань з науковими;
- постановка питання, на яке повинен відповісти студент [1, с. 116].

Також використовуються такі прийоми створення проблемних ситуацій:

- пряма постановки проблеми;
- постановка гострих нерозв’язаних питань;
- цитування протилежних поглядів різних авторів на одне і те ж питання (спонукаючи студентів до свого вибору, захисту того чи іншого аргументу);
- звернення до життєвих явищ, які потрібно пояснити, прослухавши частину лекції; зробити висновки; ставлення студентів на місце експертів, опонентів, рецензентів; виділення точної і неточної інформації [1, с. 116].

Слід зазначити, що в процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов пріоритетність надається створенню ситуацій, що спонукають до мовлення. В першу чергу комунікативно-мовленнєві ситуації повинні мати професійну значимість для студентів, задовольняючи їх професійно-

пізнавальний інтерес та давати змогу розкривати і реалізовувати іншомовні комунікативні здібності та уміння. Викладачу потрібно створювати і пропонувати такі мовленнєві та не мовленнєві обставини і умови, в яких студенти могли б реально опинитися і вчинити так чи інакше, стимулюючи їх до висловлювання, використання різних способів розв'язання поставлених перед ними проблем без страху помилитися чи отримати неправильну відповідь, даючи можливість кожному проявити власну ініціативу та самостійність, підтримуючи прагнення аналізувати та оцінювати роботу інших. Викладач повинен організовувати навчальний процес задіюючи усіх його учасників без винятку.

П'ятий – згідно цього принципу, для ефективного засвоєння нового навчального матеріалу викладач повинен змінювати предмет розмови, обставини, умови та задачі, викликаючи цим самим постійний інтерес, зацікавленість та мотивацію студентів до вивчення іноземних мов.

Створюючи нову мовленнєву ситуацію, викладач може варіювати мовну задачу, подію, що змінює взаємовідносини співрозмовників, число співрозмовників, склад співрозмовників, будь-яку привхідну обстановку, характеристику будь-якого учасника ситуації спілкування, постановку проблеми як змістовного компонента ситуації. Жодна мовна ситуація при розвитку нових знань, умінь та навичок не повинна повторюватися. Постійна новизна стимулює як запам'ятовування і збереження, так і відтворення матеріалу. Отже, при розвитку мовного вміння необхідне постійне створення нових мовних ситуацій з метою активізації мовно-розумової діяльності майбутніх учителів.

Отже, слід зазначити, що успішність процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, здатних сформувати комунікативну компетенцію в учнів основної школи, можлива за умови особистісно-зорієнтованого навчання і виховання; за умови створення комфортних педагогічних умов для розвитку особистості й підготовки до майбутньої професійної діяльності; за умови використання принципів комунікативного методу навчання. Адже формування і розвиток комунікативної

компетенції у майбутніх учителів іноземних мов забезпечить їх можливість успішно реалізовувати вимоги сучасної основної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури / Вітвицька С. С. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Дроздова П. І. Методика викладання, педагогіка та психологія вищої освіти : навчальний посібник / Дроздова П. І. – Харків : ХНАМГ, 2008. – 142 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению / Пассов Е. И. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Пассов Е. И. Обучение общению на иностранном языке : учебное пособие / Пассов Е. И., Кузнецова Е. С. – Воронеж : Интерлингва, 2002. – 40 с.
5. Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіонального науково-практичного семінару. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 188 с.
6. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях / Рогова Г. В., Верещагина И.Н. – М. : Просвещение, 2000. – С. 24–38.

Стаття надійшла до редакції 23 січня 2013 року

УДК 373.5.016:811.161.2'23

*Олена Кулик
(м. Переяслав-Хмельницький)*

РОЗВИТОК ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ АУДІЮВАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ (у процесі засвоєння словотвірної системи української мови)

У статті проаналізовано психофізіологічні механізми, які забезпечують прийом потоку усного мовлення (внутрішнього промовляння, сегментації мовленнєвого потоку, оперативної пам'яті, ідентифікації, антиципації, довгочасної пам'яті, осмислювання); розглянуто мовленнєві девіації, що виникають у процесі аудіювання; обґрунтовано умови розвитку психофізіологічних механізмів аудіювання учнів основної школи під час засвоєння словотвірної системи української мови на різних етапах формування аудіативних умінь і навичок.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, мовленнєва діяльність, аудіювання, психофізіологічні механізми, словотворення, учні.

В статье проанализированы психофизиологические механизмы, которые обеспечивают прием потока устной речи (внутреннего проговаривания, сегментации речевого потока, оперативной памяти, идентификации, антиципации, долговременной памяти, осмысливания); рассмотрены речевые девиации, которые возникают в процессе аудирования; обоснованы условия развития психофизиологических механизмов аудирования учащихся средней школы в процессе усвоения словообразовательной системы украинского языка на разных этапах формирования аудитивных умений и навыков.

Ключевые слова: речевое развитие, речевая деятельность, аудирование, психофизиологические механизмы, словообразование, учащиеся.

The article analyzes psycho-physiological mechanisms ensuring reception of an oral speech flow (silent speak-through, segmentation of speech flow, short-term memory, identification, anticipation, long-term memory, apprehension); it also considers speech deviations appearing in the process of listening; the article provides reasoning for conditions promoting development of psycho-physiological mechanisms of listening in middle school pupils in the course of mastering the word-building system of the Ukrainian language at various stages of forming listening comprehension skills and habits.

Key words: speech development, speech activity, listening, psycho-physiological mechanisms, word building, pupils.

Вирішальну роль у формуванні всебічно розвиненої особистості відіграє мовленнєвий розвиток, адже саме від його рівня значною мірою залежить формування інтелекту, становлення базових якостей особистості, соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетенцій учнів, здатності самостійно та відповідально визначати свою позицію в суспільстві.

Мовленнєвий розвиток передбачає досконале володіння мовою, її нормами в процесі мовленнєвої діяльності. Саме розвиток мовленнєвої діяльності визначає розвиток мовлення, а не навпаки. Із мовлення навколишніх, людина засвоює інформацію та використовує її для розв'язання комунікативних завдань під час продукування власних висловлювань. Види мовленнєвої діяльності сприяють взаємодії і взаєморозумінню між людьми в процесі спілкування, тому практичне оволодіння мовою, зокрема і її словотвірною системою, потребує передусім сформованості й розвитку в учнів умінь і навичок аудіювання, читання, говоріння, письма.

Аудіювання – найскладніший вид мовленнєвої діяльності: якщо в тексті для читання можна повернутися до незрозумілого слова або фрази, використати словник, під час говоріння та письма можна уникнути використання незнайомої лексики, то в процесі аудіювання необхідно зрозуміти все з першого разу. У навчальному процесі – це основне джерело мовних знань і важливий засіб мовленнєвої практики.

Проблему формування та розвитку аудіативних умінь і навичок досліджували відомі психологи і психолінгвісти (Л.Виготський, М.Жинкін, І.Зимня, В.Ільїна, Г.Костюк, О.Леонтьєв, О.Лурія, С.Рубінштейн, І.Синиця та ін.) та лінгводидакти (О.Біляєв, Л.Варзацька, М.Вашуленко, І.Гудзик, Т.Донченко, С.Караман, В.Мельничайко, М.Львов, Т.Ладиженська, М.Пентилюк, Л.Скуратівський, О.Хорошковська, Г.Шелехова та ін.).

Однак більшість дослідників розглядають лише окремі аспекти проблеми. Переважно науковці роблять спроби дослідити й уточнити методику навчання аудіювання або застосувати нову, ще не апробовану. Питання ж успішності навчання аудіювання в сучасній науці остаточно не розв'язане.

Мета наукової розвідки – дослідити умови, за яких в учнів основної школи відбуватиметься розвиток психофізіологічних механізмів аудіювання в процесі засвоєння словотвірної системи української мови.

Під аудіюванням ми розуміємо невиражений зовні, активний внутрішній процес, який здійснюється за рахунок рецепції, переробки інформації і закінчується розумінням смислового змісту або його нерозумінням. Саме з нього починається оволодіння усним мовленням, тому аудіювання, як і будь-якого іншого виду мовленнєвої діяльності, необхідно навчатися.

Для того, щоб діяти як мовець, слухач повинен бути здатним виконувати певну послідовність дій (на рівні вмінь): сприймати висловлювання (слухові фонетичні вміння); ідентифікувати лінгвістичну форму висловлювання (лінгвістичні вміння); розуміти висловлювання (семантичні вміння); інтерпретувати висловлювання (когнітивні вміння) [3]. Перебіг указаних дій здійснюється за допомогою психофізіологічних механізмів, які забезпечують прийом потоку усного мовлення. Узагальнюючи класифікації вчених-психолінгвістів (М.Жинкіна, І.Зимньої, В.Ільної, Г.Костюка, О.Леонтьєва та ін.) виокремимо такі психофізіологічні механізми аудіювання: *внутрішнього промовляння, сегментації мовленнєвого потоку, оперативної пам'яті, ідентифікації, антиципації, довгочасної пам'яті, осмислювання.*

Завдяки механізму *внутрішнього промовляння* учень, використовуючи мовноруховний аналізатор, перетворює звукові та зорові образи на артикуляційні. Від того, наскільки правильною буде ця «внутрішня імітація», залежить успішність аудіювання.

За допомогою механізму *сегментації мовленнєвого потоку* той, хто сприймає повідомлення, вичленовує в ньому окремі лексико-граматичні ланки (фрази, синтагми, словосполучення, слова) і намагається зрозуміти смисл кожної.

Для того, щоб усвідомити зміст висловлювання, потрібно певний час утримувати одиниці сегментації мовленнєвого потоку в пам'яті. Цьому сприяє механізм *оперативної пам'яті*. Однак вона має обмежений обсяг, який у нормі становить 7 ± 2 структурні

одиниці. Цей обсяг може бути збільшений за рахунок укрупнення структурних одиниць, але не за рахунок збільшення їх кількості.

На допомогу механізмові оперативної пам'яті приходять *механізм ідентифікації понять*. У процесі ідентифікації реципієнт сприймає і зіставляє почуті фонетичні, лексичні і граматичні одиниці з уже наявними в довготривалій пам'яті, потім замінює слова почутого висловлювання своїми словами або відповідними уявленнями (перекодовує інформацію). Це дає змогу свідомо утримувати в оперативній пам'яті досить великий обсяг висловлювань у переробленому вигляді, але спонукає до установки на запам'ятовування, а не на розуміння почутого.

Механізм антиципації, або імовірнісного прогнозування, дає можливість учневі на основі його колишнього досвіду за початком слова (словосполучення, речення, висловлення) передбачити перебіг майбутніх подій і прогнозувати кінець висловлювання.

Механізм довготривалої пам'яті дозволяє зв'язати зразки мовлення, що зберігаються в нашій свідомості, із тими мовленнєвими сигналами, що надходять зовні. Залежно від цього лінгвістична інформація сприймається школярем як знайома або незнайома.

За допомогою *механізму осмислення* учень має змогу замінювати словесну інформацію на образну. Тобто, ігноруючи подробиці, він здійснює стиснення фраз, окремих фрагментів або цілого тексту, залишаючи в пам'яті тільки основний зміст і вивільняючи її для отримання нової інформації.

Сформованість цих механізмів – найважливіша умова сприймання і розуміння мовлення на слух. Науковці з'ясували, що під час аудіювання різних одиниць мовлення використовується неоднакове поєднання психофізіологічних механізмів сприймання, але механізми пам'яті та антиципації є першорядними [8, с. 287].

Для того, щоб навчання аудіювання було успішним, учителеві варто пам'ятати, що воно здійснюється у двох напрямках: формування мовленнєвих механізмів (внутрішнього промовляння, сегментації мовленнєвого потоку, оперативної пам'яті, ідентифікації, антиципації, довгочасної пам'яті, осмислювання) та мовленнєвих навичок (фонетичних, лексичних,

граматичних, стилістичних). Ці напрями взаємопов'язані, доповнюють один одного та тісно переплітаються, хоча спостерігається домінування другого.

Для ефективної роботи вчителів слід звернути увагу й на те, що досить часто аудіювання супроводиться мовленнєвими девіаціями (невдачами), що пов'язані з:

1) неусвідомленням учнем мовних засобів, наявних у висловлюванні (незнайомий або складний для сприймання мовний матеріал);

2) сприйняттям монологічної чи діалогічної форм спілкування та обсягом аудіоматеріалу;

3) заданістю динамічних особливостей (мелодика, інтенсивність, ритм, темп мовлення, тембр голосу);

4) сприйняттям «механічного мовлення» (аудіо- чи відео матеріал, на відміну від «живого» співрозмовника, не може за необхідності уточнити чи перефразувати сказане, допомогти усвідомити зміст висловлювання за допомогою невербальних засобів);

5) організацією смислового змісту повідомлення (учень розуміє і сприймає повідомлення згідно із задумом автора);

6) одноразовістю подачі інформації (не дає учневі можливості ретроспективного аналізу повідомлення й потребує швидкого розуміння смислу).

Окрім вищезазначених, вирішальну роль у процесі сприймання мовлення відіграють мовленнєві девіації на фонетичному, лексичному, граматичному, стилістичному рівнях.

Мовленнєві девіації на фонетичному рівні аудіювання пов'язані з інтонацією, логічним наголосом і темпом мовлення автора висловлювання. Складною для сприймання є фразова інтонація, яка виділяє одне зі слів фрази (переважно кінцеве); логічна – членує фрази на закінчені смислові відрізки, служить для виділення основної думки і визначає комунікативний тип фрази; емоційна – емоційно виділяє слово у фразі (в українській мові вона виражається, як правило, подовженням наголошеного голосного й підвищенням тону). Усі види інтонації мають неабияке значення для адекватного розуміння смислового навантаження висловлювання.

Мовленнєві девіації *на лексичному рівні* пов'язані з надмірною кількістю словникового матеріалу: багато термінологічної лексики, метафоризованих, немотивованих слів, фразеологічних зворотів, омонімів, паронімів, okazіоналізмів та ін.

Мовленнєві девіації *на граматичному рівні* пов'язані з тим, що осмислити слово як граматичну одиницю мови складніше, ніж поняття про слово як лексичну одиницю. Учням складно усвідомити, що граматичні значення, властиві словам певної частини мови, реалізуються в певній системі їх слівформ за допомогою граматичних засобів; синтаксичні зв'язки між словами в реченні; порядок слів у простому неелементарному та складному реченнях.

Мовленнєві девіації *на стилістичному рівні* пов'язані з порушенням функціональної доцільності тексту, що сприймається [1], [2].

Щоб подолати ці девіації, учитель має забезпечити поетапність формування вмінь і навичок аудіювання. На кожному етапі формуються відповідні механізми аудіювання мовленнєвих одиниць різних рівнів: I етап – рівень слівформ; II – вільного словосполучення; III – фрази; IV – надфразової єдності; V – тексту.

Вагомими є перші чотири рівні, тому що на рівні тексту (усного або письмового) навички мають уже функціонувати, а не формуватися.

I–III етапи передбачають дії, спрямовані на: розуміння слів, словосполучень, речень, побудованих на знайомому та незнайомому (значення незнайомих слів формується на основі здогадки) матеріалі; розпізнавання початку повідомлення і його завершення.

IV етап – рівень надфразової єдності – передбачає дії, що забезпечують розуміння: монологічного повідомлення, побудованого на знайомому та незнайомому матеріалі (значення незнайомих слів формується на основі здогадки); розуміння діалогічного повідомлення з наступним визначенням характеру взаємодії партнерів.

V етап – рівень тексту – передбачає дії, за допомогою яких досягається розуміння зв'язного тексту: 1) монологічного,

побудованого на знайомому та незнайомому матеріалі (значення незнайомих слів формується на основі здогадки) шляхом членування тексту на смислові частини або виділення інформаційних «згустків»; 2) монологічного, побудованого на знайомому матеріалі, але такого, що передбачає антиципацію змісту повідомлення (придумування іншого заголовку чи вибір із поданих «готових» заголовків найбільш прийняттого; вибір із поданих після тексту речень, що відповідають або не відповідають його змісту тощо); 3) діалогічного тексту із завданням на виявлення кількості учасників бесіди, їхніх характеристик; 4) монологічного або діалогічного, що містить деякі незнайомі елементи (слова, словосполучення, про значення яких можна здогадатися, спираючись на мовний та мовленнєвий досвід); 5) монологічного або діалогічного з незнайомими елементами, але здогадка про їхнє значення здійснюється за контекстом, з опорою на смислові зв'язки; 6) монологічного або діалогічного тексту, побудованого переважно на знайомому матеріалі, але з виділенням спеціальних перешкод з метою подолання їх шляхом перепитувань, прохання уточнити сказане тощо.

Аналіз вихідних позицій щодо розвитку в учнів основної школи вмінь аудіювання засвідчив, що складність роботи вчителя полягає в систематичному розвитку у школярів аудіативних умінь і навичок (з урахуванням їхніх можливостей та вікових особливостей) у процесі вивчення всіх розділів шкільного курсу української мови шляхом добору ефективних методів, прийомів, засобів навчання та вправ, які сприятимуть розвитку мовленнєвих навичок та мовленнєвих механізмів аудіювання.

Оскільки в статті ми акцентуємо увагу на формуванні психофізіологічних механізмів аудіювання під час засвоєння школярами словотвірної системи української мови, вважаємо за необхідне розглянути деякі завдання до вправ, що, на нашу думку, сприятимуть розвитку цих механізмів. При цьому зауважимо, що тексти до вправ вчитель має добирати таким чином, щоб у результаті аналізу мовного матеріалу учні могли продемонструвати рівень знань із словотворення, самостійно утворюючи нові слова вивченими способами, словотвірні ланцюжки й словотвірні гнізда,

використовували складноскорочені слова у власному мовленні, правильно узгоджуючи їх із прикметниками й дієсловами, складали речення зі словами, що перейшли з однієї частини мови в іншу; редагували тексти, усуваючи недоліки в їхній побудові, а також у стилістичному використанні засобів словотвору.

Вправи для тренування механізму внутрішнього промовляння включають такі завдання: прослухати та розпізнати певні слова або словосполучення серед інших слів у реченні; визначити на слух форму слова; його граматичну категорію на основі формальних ознак або контексту; визначити значення слова за словотвірним елементом; визначити слова, які мають відношення до певних понять.

Вправи для тренування механізму сегментування мовленнєвого потоку передбачають виконання таких завдань: поділити речення на фрази; виділити предикативну пару; визначити групу підмета, групу присудка; скоротити прослухані речення до головних членів; назвати сполучення слів, які виражають якість, кількість, час та ін.; виявити наявність чи відсутність логічних зв'язків надфразових єдностей; на відрізку мовлення знайти фразу, яка не відноситься до теми; перебудувати структуру речення; закінчити фразу або речення; визначити комунікативний тип речення.

Вправи для тренування оперативної пам'яті містять такі завдання: прослухати слова (словосполучення, фрази) та...: показати відповідні предмети; відтворити їх у тому порядку, в якому вони були почуті; показати відповідні ілюстрації; виконати відповідні дії; повторити їх; з'єднати в одну фразу; визначити, що пропущено; запам'ятати їх і назвати ті, що відносяться до певної теми; повторити фрази за диктором; доповнити їх однаковими за змістом; прослухати оголошення і заповнити пропуски у графічному варіанті того ж оголошення; прослухати та відтворити діалог.

Вправи для тренування механізму ідентифікації понять: прослухати слова та пояснити їхнє значення (значення слова розуміється або з контексту, або на основі попереднього мовленнєвого досвіду, або на основі здогадки); прослухати фрази

та пояснити, як ви їх розумієте (фрази містять лексичний матеріал, смисл якого невідомий учням певної вікової категорії); написати переказ із одного прослуховування (текст містить лексичний матеріал, значення якого невідоме учням певної вікової категорії).

Вправи для тренування механізму ймовірного прогнозування (антиципації) включають такі завдання: спираючись на зміст прослуханої фрази, завершити наступну; прослухавши характеристику людини, визначити її професію; прослухавши заголовки текстів, визначити їхній зміст; за початком розповіді визначити її зміст; прослухавши початок кожної фрази, визначити, у яких випадках і ситуаціях вона може вживатися.

Вправи для розвитку механізму довготривалої пам'яті містять такі завдання: прослухати та повторити слова (кількість слів більша, ніж учні відповідної вікової категорії можуть запам'ятати); прослухати та повторити фрази (обсяг фраз більший, ніж учні відповідної вікової категорії можуть запам'ятати); написати диктант (з одного прослуховування).

Вправи на розвиток механізму осмислення передбачають виконання таких завдань: прослухати діалог і сказати, хто його веде, скільки осіб бере участь у розмові; прослухати початок листа і сказати, кому він адресований хто його автор, офіційний це лист чи ні, та від кого він; прослухати речення і сказати, де і коли відбулася (відбувається чи відбуватиметься) подія; прослухати текст і сказати, хто може бути його адресатом та адресантом.

Насамкінець додамо, що плануючи урок, учитель повинен ретельно вивчити текст з точки зору його змісту та мовних труднощів. Ураховуючи рівень знань учнів кожного класу, він виділяє слова для попереднього пояснення або повторення, надаючи підказки не ізольовано, а в невеликих контекстах.

Отже, розвиток психофізіологічних механізмів аудіювання учнів основної школи в процесі засвоєння словотвірної системи української мови буде ефективним, якщо вчитель під час добору завдань та текстів до вправ ураховуватиме: 1) рівень опорних знань, розвиненості фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних умінь і навичок; 2) рівень сформованості психофізіологічних механізмів аудіювання учнів певної вікової

категорії (з 5 до 9 класу); 3) причини мовленнєвих девіацій; 4) поетапне формування навичок та вмінь аудіювання (на рівні слова, словосполучення, фрази, надфразового рівня, тексту); 5) орієнтуватиметься на розвиток розумових здібностей учнів; 6) урахувуватиме чинники їхньої пам'яті (оперативної, короткочасної й довготривалої); 7) обмежено використовуватиме все те, що введено тільки на рівні оперативної й короткочасної пам'яті; 8) уникатиме монотонності; 9) урахувуватиме зміну діяльності учнів.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні умов, за яких можливий ефективний розвиток психофізіологічних механізмів читання учнів основної школи під час засвоєння ними словотвірної системи української мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Комунікативні девіації, викликані порушеннями тональності спілкування / Ф. С. Бацевич // Вісник Львівського університету. – Серія філологічна. – 2003. – Вип. 32. – С. 56–64.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : [підручник] / Бацевич Ф. С. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
3. Глазова О. Словесник – творець НОМО ELOGUENS : [Електронний ресурс] / Глазова О. – Режим доступу до статті : <http://www.ippro.org.ua/>
4. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения / И. А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации / И. А. Зимняя. – М. : Наука, 1976. – С. 5–73.
5. Косенко Ю. В. Основи теорії мовної комунікації : [навчальний посібник] / Косенко Ю. В. – Суми : Сумський державний університет, 2011. – 187 с.
6. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / Леонтьев А. А. – М. : Смысл, 1997. – 335 с.
7. Лурия А. Р. Язык и сознание / Лурия А. Р. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.

8. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін.] ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
9. Тітов І. Г. Вступ до психофізіології : [навчальний посібник] / Тітов І. Г. – К. : Академвидав, 2011. – 294 с.

Стаття надійшла до редакції 28 січня 2013 року

УДК 371.321

*Тетяна Левченко
(м. Переяслав-Хмельницький)*

СИСТЕМА РОБОТИ НАД ЗБАГАЧЕННЯМ МОВЛЕННЯ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ ЛЕКСИКОЮ З НАЦІОНАЛЬНО- КУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ

Статтю присвячено актуальній проблемі збагачення мовлення учнів 5–7 класів лексикою з національно-культурним компонентом. Відображено погляди сучасних лінгвістів на лексику з національно-культурним компонентом, обґрунтовано науково-методичні основи проблеми збагачення мовлення учнів, визначено принципи, форми, методи роботи з означеною групою лексики. Запропоновано типологію завдань і вправ роботи над збагаченням мовлення учнів лексикою з національно-культурним компонентом.

Ключові слова: *лексика з національно-культурним компонентом, збагачення мовлення, типологія завдань і вправ.*

Статья посвящена проблеме обогащения речи учащихся 5–7 классов лексикой с национально-культурным компонентом. Отображены взгляды современных лингвистов на лексику с национально-культурным компонентом, обоснованы научно-методические основы проблем обогащения речи учащихся, обозначены принципы, формы, методы работы с обозначенной группой лексики. Предложена типология заданий и упражнений для работы над обогащением речи учеников лексикой с национально-культурным компонентом.

Ключевые слова: *лексика с национально-культурным компонентом, обогащение речи, типология заданий и упражнений.*

The article is devoted to the actual problem of enriching the students' speech 5–7 classes of vocabulary with the national cultural component. Showing views in the lexicon of modern linguists with the national cultural component, justified the scientific and methodological basis of the problem of enriching the students' speech, defined the principles, forms and methods of work with a definite group of vocabulary. Proposed the typology of tasks and exercises of work on enriching the students' vocabulary speech with the national-cultural component.

Keywords: *vocabulary with national-cultural component, the enrichment of speech, types of tasks and exercises.*

Розбудова міцної незалежної держави, підняття науки, освіти і культури в Україні на європейський рівень неможливі без національного самоусвідомлення, без засвоєння українцями культурної спадщини попередніх поколінь. Нині важливо не просто зберігати, але і всебічно вивчати національно-культурну спадщину, щоб глибоко розуміти та свідомо використовувати усе найкраще з того, що створено попередніми поколіннями.

Лексика з національно-культурним значенням – один із базових компонентів української культури, умова й засіб функціонування національної свідомості, збереження історичної пам'яті нашого народу. Національно-культурний компонент у семантиці слова стає об'єктом вивчення в українському мовознавстві на початку 80-х років ХХ століття. Лексичні одиниці з національно-культурним компонентом розглядають лінгвісти О.Л. Паламарчук [9], Л.В. Спасова [7], Н.С. Ніколаєва [7], В.І.Говердовський [7], С.Я. Єрмоленко [3] та ін. Вчені зазначають, що слова, національно-культурний компонент яких знаходиться за межами лексичного поняття, але потенційно наявний у свідомості й пам'яті носіїв мови, складають шар лексики з національно-культурним компонентом у семантиці. За допомогою саме таких слів людина засвоює інформацію, пов'язану з історією, побутом, культурними традиціями свого народу, у тому числі український мовленнєвий етикет, загальнолюдські цінності та ідеали.

Природне мовне середовище рідко буває настільки досконалим, щоб забезпечити опанування дитиною всієї різноманітності мовних засобів на рівні наслідування зразків, а також репродуктивного та продуктивного їх використання у

мовленні. Для оволодіння словниковим запасом у всіх його виявах і особливостях необхідне штучне мовне середовище, яке створюється в школі на основі добре продуманої системи навчально-тренувальних вправ. У процесі виконання таких завдань і вправ формуються і вдосконалюються всі мовні вміння і навички.

Мета нашої статті – запропонувати систему завдань і вправ, яка сприятиме збагаченню мовлення учнів, прилученню їх через мову до національно-культурних надбань українського народу, що допоможе вчителю реалізувати культурологічний принцип у навчанні рідної мови.

Для реалізації поставленої мети необхідно було розв'язати такі завдання:

а) здійснити теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, відображеної в лінгвістичній та науково-методичній літературі;

б) проаналізувати стан роботи з лексикою, яка містить національно-культурний компонент на уроках рідної мови в 5–7 класах;

в) запропонувати ефективні методи, прийоми форми роботи, які сприятимуть збагаченню учнівського мовлення лексикою з національно-культурним компонентом.

У методичній літературі неодноразово аналізувалося усне і писемне мовлення учнів (праці І.О. Синиці, М.Г. Стельмаховича), робилися спроби визначити критерії досконалого мовлення, застосовувати структурно-семантичний підхід до навчання мови, пропонувалися системи лексико-граматичних вправ (праці А.П. Коваль, В.Я. Мельничайка, Г.М. Іваницької, М.Т. Баранова, Т.О. Ладиженської, В.І. Капінос). Водночас такий важливий аспект, як збагачення мовлення лексикою з національно-культурним компонентом має свою специфіку, проте залишався досі поза увагою дослідників.

На спільнослов'янському мовному ґрунті дослідження лексики з національно-культурним компонентом було започатковано працями Ф.І. Буслаєва [1], А.Ю. Кримського [2], О.О. Потебні [10], І.Огієнка [8], Б.Д. Грінченка [2], М.П. Драгоманова [2], які вивчали проблеми зв'язку мови і

культури, мови і ментальності; досліджували мову фольклору; формували наукові засади української лексикології, правопису, культурознавства.

Спостереження багатьох лінгвістів засвідчують, що культурний компонент чи національна ознака у семантичній структурі слова може виявлятися більшою або меншою мірою, «знаходячи своє конкретне втілення в семі національної належності», тобто, коли в словнику є коментар типу «національне», «типове для ... народу» [7, с. 65].

Аналіз семантичного наповнення лексичних одиниць показує, що в сучасній українській літературній мові функціонують і такі слова з культурним компонентом, що не зафіксований словниковою дефініцією, оскільки семи, що надають слову національних ознак, не входять до ядра значення. У таких випадках їх треба шукати за межами лексичного поняття, добираючи до значення аналізованого слова семи-супутники, які так чи інакше пов'язані зі значенням слова. Наприклад, у семантичну структуру лексичного поняття українського слова «хата», входить сема «житло селянина». Культурний компонент лексичного значення слова міститься за межами словникової дефініції у потенційних семах предметної характеристики денотата – зовнішній вигляд, матеріал, оформлення, покрівля. Таким чином, предметно-кваліфікативні характеристики денотата мають національні ознаки, які знаходяться за межами словникової дефініції, у семах, що вказують на матеріал виготовлення предмета. Інколи культурний компонент у слові можна знайти за умови знання особливостей соціальної семантики предмета, позначуваного цим словом, враховуючи конотацію. Наприклад, слово називає відомий і поширений у кількох мовах денотат, проте національна ознака криється в особливому символічному значенні. Такі назви рослин, як *барвінок*, *калина*, *терен* відомі в кількох мовах і називають денотати, що існують у житті не одного народу, але в соціальному плані вони наділені специфічною національною інформацією, яка наявна в позамовній дійсності не об'єктивно, а лише в уяві носіїв мови в соціально-типізованому вигляді. Ця група слів віднесена до культурно-конотативних – слів-

символів [7]. Слова, національно-культурний компонент яких знаходиться за межами лексичного поняття, але потенційно наявний у свідомості і пам'яті носіїв мови, лінгвісти відносять до фонових. Вони разом із безеквівалентними словами та словами-символами складають шар лексики з національно-культурним компонентом у значенні [9, с. 39].

З арсеналу методів і прийомів, розроблених і апробованих у багатьох дослідженнях з питань збагачення мовлення учнів, як ефективні, визначено такі: розповідь, пояснення вчителя, евристична бесіда, спостереження над мовою і мовленням, робота з підручником, виконання різноманітних завдань і вправ.

Визначено і диференційований підхід до системи практичних завдань і вправ, який давав змогу запобігати прогалинам у знаннях, усувати їх, «вирівнювати» підготовку учнів, викликати інтерес до навчання, поглиблювати й розширювати знання, вміння і навички, задовольняти різноманітні пізнавальні запити.

Пропоновану систему завдань і вправ розроблено на основі типології, в основу якої покладено такі мовленнєво-мислительні процеси і принципи:

- 1) сприймання і репродуктивне відтворення мовних засобів;
- 2) варіативно-трансформаційна діяльність;
- 3) принцип ситуативності;
- 4) творча діяльність;
- 5) принцип диференціації.

Серед вправ першої типології варто виділити три основні різновиди, використання яких буде залежати від теми і мети уроку. За допомогою *лексико-семантичних* вправ учні засвоюють необхідні теоретичні відомості з лексикології, набувають різноманітних умінь і навичок (вчать знаходити в тексті лексику з національно-культурним компонентом, виявляють її характерні риси, виробляють уміння визначати за словником значення слова та сферу вживання). Вправи *лексико-стилістичного* характеру покликані навчити розкривати стилістичну функцію слів, що сприяє розширенню словникового запасу учнів, виробляє уміння диференціювати лексику, точно і ясно висловлювати свої думки.

Головна мета *логіко-лексичних* вправ допомогти учням оволодіти основними логічними прийомами (зіставлення, порівняння, узагальнення, класифікація). Саме такий вид роботи впливає на позитивне мислення учнів, готує до свідомого оволодіння граматичним матеріалом, сприяє збагаченню мовлення.

За допомогою вправ першої типології школярі засвоюють необхідні теоретичні відомості з лексикології, набувають різноманітних умінь і навичок; вчаться знаходити лексику з національно-культурним компонентом у текстах; виявляють характерні її риси, виробляють уміння визначати за словником значення слова та сферу його вживання. Все це, в свою чергу, виховує увагу учнів 5–7 класів до лексики з національно-культурним компонентом, забезпечує свідомий підхід до відбору слів у власному мовленні, підвищує інтерес до вивчення мови і сприяє збагаченню мовлення учнів 5–7 класів.

До другої типології вправ і завдань на основі використання засвоєного мовного матеріалу відносимо вправи на конструювання і трансформацію, що передбачають самостійну побудову учнями висловлювань з опорою на запропонований їм мовний матеріал. Серед основних видів вправ до цієї типології відносимо такі: побудова речень на основі запропонованого лексичного матеріалу; продовження речення за поданим початком; побудова речення на основі комунікативного завдання;

Вивчення лексики з національно-культурним компонентом на основі створення і розв'язання проблемних ситуацій доречно здійснювати під час пояснення нового матеріалу або його закріплення.

Проблемна ситуація виникає здебільшого тоді, коли в учнів для успішного розв'язання певного пізнавального завдання не вистачає потрібних знань. В її основі суперечність між тим, що учні знають, і тим, що вони повинні знати, завдяки чому створюються умови для активного засвоєння нового матеріалу.

Вивчення лексики з національно-культурним компонентом на основі створення і розв'язання можна здійснювати під час пояснення нового матеріалу та під час закріплення вивченого. Проблемно-ситуативні вправи стимулюють мислення учнів,

підвищують їх активність у набутті знань, виробленні практичних умінь і навичок, викликають інтерес до вивчення української мови. Серед цих вправ можна виділити такі підвиди: ситуативно-аналітичні, ситуативно-уявні, ситуативно-мнемічні.

Ситуативні вправи стимулюватимуть мислення учнів, підвищуватимуть їхню активність у здобутті знань, виробленні практичних умінь і навичок, викличуть інтерес до виучуваної групи лексики.

Вправи на основи творчої діяльності учнів передбачають формування умінь переносити набуті навички в змінні умови, застосовувати їх у нестандартних обставинах, уявних і природних ситуаціях. Принцип поступового підвищення складності в процесі вивчення нового матеріалу дасть змогу диференціювати завдання залежно від рівня підготовленості різних груп учнів.

Вищим рівнем володіння лексикою з національно-культурним компонентом можна вважати створення власних висловлювань – творчих робіт. Для успішної підготовки до написання творів можна запропонувати виконання таких форм роботи: бесіда (за текстом, картиною, особистим враженням); аналіз прочитаного тексту; розповідь учителя; складання плану; складання тематичного словника.

У практичній діяльності, детально вивчаючи психолого-педагогічні особливості учнівського колективу в цілому і кожного учня зокрема, вчитель неодмінно приходить до висновку про необхідність включення у навчальний процес принципу диференціації. Відповідно до цього принципу завдання слід ускладнювати поступово: від елементарних, репродуктивних до варіативно-трансформаційних, проблемних і таких, що потребують особистісно-творчого підходу до виучуваного матеріалу.

Отже, пропонована типологія завдань і вправ, характеризується такими основними якостями:

а) різнобічністю, яка дає змогу враховувати різноманітні фактори її використання у навчальному процесі, цілеспрямовано формувати компоненти комунікативної діяльності;

б) методичною визначеністю, що відображає особливості

вивчення пропонованого навчального матеріалу;

в) цілісністю, зорієнтованою на розвиток всіх аспектів збагачення мовлення учнів лексикою з національно-культурним компонентом;

г) органічністю, вираженою в тому, що пропонована система завдань і вправ є складовою частиною більш широкої системи роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів.

У процесі засвоєння лексики з національно-культурним компонентом, спостережень над текстами культурологічної тематики в учнів 5–7 поглибитися розуміння значення і змісту культури українського народу, його духовних скарбів, зростуть рівні репродуктивної творчої уяви, естетичної сприйнятливості розуміння фольклорних і класичних творів, текстів історичної тематики, інтерес до минулого, а отже, лексика з національно-культурним компонентом почне частіше вживатися у власному мовленні школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев – Л. : Учпедгиз, 1941. – 340 с.
2. Діалоги про українську національну справу. Б. Грінченко, М. Драгоманов [Електронний ресурс] : історична література / Упоряд. А. Жуковський, Ред. П. Сохань ; НАН України. Ін-т української археографії. – Київ : [б. и.], 1994. – 286 с. – (Джерела з історії суспільно-політичного руху в Україні 19-поч. 20 ст. ; вип.1).
3. Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності (стилістика та культура мови) / С. Я. Єрмоленко – К. : Довіра, 1999. – 431 с.
4. Капинос В. И. Ошибки и недочеты речи учащихся / В. И. Капинос // Методика развития речи на уроках русского языка. Книга для учителя / под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Просвещение, 1991. – С. 29–38.
5. Кримський А. Твори : в 5 т. / А. Ю. Кримський ; Ред. кол. І. К. Білодід та ін. – К. : Наук. думка, 1973. – Т. 3 : Мовознавство. Фольклористика : Ред. : О. І. Дей, М. А. Жовтобрюх. – 1973. – 508 с.

6. Ладыженская Т. А. Живое слово / Т. А. Ладыженская – М. : Просвещение, 1986. – 126 с.
7. Николаева Н. С. Культурный компонент в системе коннотации слова / Николаева Н. С., Спасова Л. В., Говердовський В. И. // Язык и культура : Первая Международная конференция : материалы. – К. : 1992. – С. 64–65.
8. Огієнко І. Нариси з історії української мови / І. Огієнко. – Варшава : [б в.], 1927. – 89 с.
9. Паламарчук О. Л. Відтворення української національно-характеристичної лексики в художньому перекладі / О. Л. Паламарчук // Взаимодействие украинского и русского языков на территории Украины и актуальные проблемы их исследования и преподавания : Материалы докладов Первых Ганичевских чтений (Полтава 13–14 октября 1993 г). – Полтава, 1993. – Т. 2 – С. 38–40.
10. Потебня О. О. Эстетика і поетика слова / О. О. Потебня ; / упор. І. В. Іваньо – К. : Мистецтво, 1985. – 302 с.
11. Успенский М. Б. Совершенствование методов и приемов обучения языку в национальной школе / М. Б Успенский ; под ред. Н. М. Шанского. – М. : Педагогика, 1979. – 129 с.

Стаття надійшла до редакції 15 січня 2013 року

УДК 387.016:81.161.2'44

*Людмила Овсієнко
(м. Переяслав-Хмельницький)*

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ-ФІЛОЛОГАМИ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглядається проблема компетентнісного підходу до навчання. Акцентується увага на комунікативній компетентності як основі компетентнісного підходу до засвоєння студентами-філологами дисциплін лінгвістичного циклу. Автор стверджує, що формування комунікативної компетентності майбутніх учителів-словесників є складним процесом, який поєднує розвиток особистісних лінгвістичних здібностей, вироблення мовних, мовленнєвих, комунікативних знань, умінь і навичок, а також здатність застосовувати власний досвід у професійній діяльності та в інших сферах.

Ключові слова: компетентність, компетенція, комунікативна компетенція, компетентнісний підхід, лінгвістичні дисципліни

В статье рассматривается проблема компетентностного подхода к процессу обучения. Акцентируется внимание на коммуникативной компетентности как основе компетентностного подхода к усвоению студентами-филологами дисциплин лингвистического цикла. Автор утверждает, что формирование коммуникативной компетентности будущих учителей-словесников это сложный процесс, который объединяет развитие лингвистических способностей, языковых и коммуникативных знаний, умений и навыков, а также способность применять собственный опыт в профессиональной деятельности и других сферах.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, коммуникативная компетенция, компетентностный подход, лингвистические дисциплины.

The article deals with the problem of competence-based approach to teaching. The communicative competence as a basis of competence-based approach in mastering linguistic subjects by language students was mentioned. The author claims that forming the communicative competence of future language teachers is a complicated process which combines development of individual linguistic abilities, language and communicative knowledge and skills, as well as capability to apply their experience in their professional activities and in other fields.

Key words: competency, competence, communicative competence, competence-based approach, linguistic subjects.

Проблема навчання студентів-філологів у вищій школі має багатолітню історію і до цього часу не втратила своєї актуальності. За останні роки лінгводидактика збагатилася різними технологіями і методиками. Однак універсального підходу, який би гарантував постійний та ефективний результат навчання, поки що не знайдено.

У світлі приєднання України до Болонського процесу професійно-педагогічна освіта в державі має переорієнтуватися на європейські стандарти, які передбачають, у першу чергу, підготовку компетентного фахівця, здатного практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки та досвід роботи у професійній діяльності. Відповідно до цього, відбуваються модернізаційні процеси в українській освіті, які спрямовані на підготовку кваліфікованого працівника відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, відповідального працівника, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної праці за спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності.

Формування професійної компетентності студентів-філологів є одним із пріоритетних напрямків лінгводидактики вищої школи. Мова йде про розвиток у студентів філологічних факультетів комунікативної компетенції і компетентності, як сукупності знань, умінь, навичок та практичного досвіду використання мови й мовлення у різних життєвих ситуаціях.

На нашу думку, таку підготовку можна реалізувати, застосовуючи компетентнісний підхід до навчання.

Останні роки особлива увага звертається на дослідження методики компетентнісного навчання у вищій школі. Однак проблема компетентнісного підходу до засвоєння студентами-філологами дисциплін лінгвістичного циклу розглянута недостатньо. Зокрема, варто дослідити ключові й предметні компетентності, які впливають на реалізацію зазначеного підходу в освітній процес.

Ураховуючи викладене, мету нашої публікації вбачаємо в тому, щоб визначити місце комунікативної компетентності в ієрархії компетентностей, які мають важливе значення для практичного впровадження компетентнісного підходу в процес навчання студентів-філологів.

На сучасному етапі розвитку освіти до проблем компетентнісного навчання звертається багато вчених. Зокрема, проблема формування мовної особистості на засадах цього підходу цікавить таких сучасних дидактів і лінгводидактів, як З.Бакум, Н.Голуб, О.Горошкіна, С.Караман, М.Пентилюк, О.Семенов, Т.Симоненко та ін.

У світовій освітній практиці поняття «компетентність» і «компетенція» є ключовими, адже вони об'єднують інтелектуальну і навикову складові освіти. Але дискусія щодо диференціації цих термінів триває і на даний час.

І. Зимня ототожнює ці поняття і стверджує, що компетенція / компетентність є результатом освіти, тобто сукупністю її мотиваційно-ціннісних і когнітивних складових [2, с. 4]. Д. Ушаков розмежовує їх, характеризуючи компетенцію як коло питань, у яких людина добре обізнана, має певний досвід, а компетентність – як високий рівень володіння певною інформацією [7]. Такої ж думки дотримується А. Хуторський, який зазначає, що компетенція – це певна відчужена, наперед задана вимога до освітньої підготовки людини, а компетентність – уже сформована його особистісна характеристика [9]. Частина вітчизняних і зарубіжних учених (Н. Бібік, Ж. Бутенко, Ю. Варданян, С. Караман, В. Краєвський, М. Пентилюк, Т. Симоненко, І. Хом'як та ін.) вважають компетенцію складником компетентності. Н. Голуб доводить, що компетентність передбачає наявність мінімального досвіду застосування компетенції, а компетенцію, на думку вченої, варто розглядати як очікувані й вимірювані досягнення, що підтверджують здатність людини виконувати певні дії самостійно після засвоєння програмового матеріалу [4, с. 54]. У своєму дослідженні ми цілком поділяємо останню позицію.

Із упровадженням компетентнісного підходу в систему освіти з'являється можливість якісних змін у підготовці фахівців.

З позицій цього підходу основним результатом діяльності педагогічного колективу має бути формування компетентного спеціаліста, здатного використовувати отримані знання в життєвих ситуаціях, витримувати конкуренцію на ринку праці.

Поняття компетентності відповідно до положень Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти визначається як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу [11].

Компетентність, як властивість особистості і основна риса кваліфікованого спеціаліста, охоплює професійні знання, уміння, ініціативність, здатність до співпраці, роботу в команді, комунікативні здібності, уміння вчитися і самостійно здобувати знання, креативно і нестандартно мислити, відбирати і використовувати інформацію.

Компетентність може виявляти людина, яка має конкретні знання у певній галузі, але виявляє їх за допомогою мови. Для успіху сучасній людині необхідно володіти мистецтвом комунікації, тобто мати відповідну комунікативну компетентність. Таким чином, кожній людині необхідна насамперед мовна компетентність, що забезпечується мовною освітою студента і виражається в його комунікативній компетентності [4, с. 58].

У загальноєвропейському контексті комунікативні компетенції забезпечують компетентнісний підхід до засвоєння лінгвістичних знань, умінь і навичок (лексичних, граматичних, стилістичних, семантичних та ін.) і сприяють мовленнєвому розвитку особистості. Формування комунікативно компетентної особистості здійснюється через її спроможність до активного розвитку, її комунікативної компетентності [4, с. 58].

Таким чином, одним із основних напрямків вивчення лінгвістичних дисциплін на філологічних факультетах вищих закладів освіти можна вважати орієнтацію на розвиток професійної комунікативної компетенції студентів (мовної, прагматичної, предметної, технологічної), тобто формування здатності розв'язувати за допомогою мовних засобів комунікативні завдання в конкретних формах та ситуаціях професійного спілкування [6, с. 51].

Проблема вироблення комунікативної компетенції і компетентності перебуває в полі зору вчених різних галузей педагогічної науки. Однак говорити про узгодженість позицій у цьому руслі ще зарано. Наприклад, до цього часу існують відмінності між трактуванням термінів «комунікативна компетенція» і «комунікативна компетентність».

Розвиваючи ідею компетентнісного підходу до засвоєння лінгвістичних дисциплін у ВНЗ, сучасні лінгводидакти (Н. Голуб, К. Климова, І. Кучеренко, Л. Мамчур, М. Пентилюк, О. Савченко, І. Хом'як, Г. Шелехова та ін.) намагаються конкретизувати і глибше розкрити сутність цих понять.

Аналізуючи різні бачення, аргументи й позиції вчених [4], вважаємо, що комунікативна компетенція – це сукупність знань, умінь і навичок з мови, які є необхідними для успішної взаємодії в процесі комунікації, а комунікативна компетентність – здатність особистості застосовувати досвід мовної й мовленнєвої діяльності у певній сфері. Комунікативна компетентність є індивідуальною рисою кожної особистості.

Поняття комунікативної компетентності відображає основні аспекти, принципи й закономірності компетентнісного підходу, який є основоположним у процесі навчання. Указана компетентність є ключовою у житті кожної людини, тому її формуванню слід приділяти значну увагу.

Для України, яка прагне до європейської інтеграції, вирішення проблем розвитку в майбутніх учителів-словесників системи відповідних компетентностей набуває стратегічного значення. Успішність цього процесу, на нашу думку, залежить від того, наскільки високорозвинена й компетентна особистість буде ним керувати. Якими ж компетентностями повинен володіти сучасний вчитель /викладач?

Компетентності – це більше, ніж просто знання й уміння, і вони не можуть обмежуватися лише майстерним володінням вузькими навичками.

Іноземні фахівці визначають компетентність як «...здатність задовольняти складні вимоги за рахунок використання та мобілізації психологічних ресурсів (включаючи навички та

ставлення) в певному контексті [12, с. 4]». Наприклад, здатність ефективно спілкуватися – це компетентність, що охоплює особистісне знання мови, практичне володіння інформаційними технологіями та відношення до того, з ким особистість спілкується [3, с. 229]».

Теорія і практика реалізації компетентнісного підходу демонструє безліч варіантів класифікацій компетентностей, серед яких найбільш уживані: соціальні, мотиваційні, функціональні (О. Овчарук); ключові (Н. Бібік, О. Пометун); надпредметні, загальнопредметні, соціально-предметні (О. Крисан); компетенції пізнавальної діяльності, компетентності діяльності, компетентності інформаційних технологій (І. Зимня); ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудові, особистісного самовдосконалення (А. Хуторский); інформаційна, соціально-психологічна, комунікативна, методологічна, життєва, професійна, психологічна, рефлексивна (І. Єрмаков); предметні, соціальні, особистісні (С. Трубачева); рівень розвитку особистості, професійна компетентність (А. Дорофеев).

У педагогічних дослідженнях виділяють ключові, професійні, міжпредметні, предметні компетентності. Формування компетентності як загальної здібності відбувається за умови участі всіх зазначених груп, і всі вони є вирішальними.

У галузі методики навчання і засвоєння лінгвістичних дисциплін у ВНЗ основним завданням є формування ключових, професійних і предметних компетентностей.

Ключовою серед професійних є комунікативна компетентність, яка складається із низки важливих якостей, необхідних кожній людині в багатьох ситуаціях, а в практичній діяльності вчителя-словесника без неї просто неможливо. Вона зумовлює спільну діяльність усього педагогічного колективу і вимагає від викладачів ефективної роботи, спрямованої на загальний результат.

Комунікативна компетентність поєднує життєві цінності, мотиви, знання, уміння, навички, риси характеру та якості людини. Важливими її складовими є вміння і готовність співпрацювати з

людьми, спілкуватися, керувати своїм емоційним станом, залагоджувати конфліктні ситуації тощо. До того ж, важливо давати правильну самооцінку та об'єктивно оцінювати оточуючих. Ефективним є спілкування людини, яка з самого початку націлена на позитивну розмову, здатна аналізувати свої вчинки і вчинки партнерів у процесі комунікації.

В. Приходько, досліджуючи методи комунікативної компетенції, стверджує, що будь-який фахівець повинен володіти різноманітними навичками міжособистісного спілкування, а саме: ефективно говорити й слухати під час спілкування; налагоджувати комунікативний контакт з іншими людьми; орієнтуватися в особливостях партнера у спілкуванні; спостерігати, розуміти та застосовувати невербальну мову; запобігати та долати перепони у взаєморозумінні тощо [5].

Як бачимо, комунікативна компетентність розглядається в широкому контексті професійної підготовки і характеризується як здібність індивіда здійснювати комунікативну діяльність рідною мовою.

Комунікативна компетентність особистості складається з низки відповідних компетенцій. Так, Н. Гез вважає, що складовими вищезазначеної компетентності є:

- вербально-комунікативна компетенція;
- лінгвістична компетенція;
- вербально-когнітивна компетенція;
- метакомунікативна компетенція [1, с. 19].

В. Топалова пропонує іншу модель комунікативної компетентності особистості, а саме:

- країнознавча компетенція;
- соціолінгвістична компетенція;
- лінгвістична компетенція;
- дискурсивна компетенція;
- стратегічна компетенція;
- ілокутивна компетенція [8, с. 43].

М. Кенел і М. Свейн намагаються структурувати цю компетентність на чотири компоненти (компетенції):

- граматичну (компетенція, яка допомагає зрозуміти та

виразити буквальне значення висловлювань);

- дискурсивну (майстерність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби);

- стратегічну (здатність ефективно брати участь у спілкуванні, обираючи для цього вірну стратегію дискурсу, а також адекватну стратегію для підвищення ефективності комунікації; йдеться про вміння, скажімо, застосовувати перифрази, коли є брак словникового запасу у мовця);

- соціолінгвістичну (уміння розуміти та продукувати словосполучення та речення з такою формою і таким значенням, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту) [10, с. 156].

З усього сказаного випливає, що до питання визначення ключових компетенцій комунікативної компетентності зверталися багато вчених, але й на сьогодні в наукових колах із цього приводу йдуть дискусії.

Як свідчать результати аналізу наукових джерел, досить часто комунікативну компетентність розділяють на предметну і ключову.

Різницю між комунікативною ключовою і комунікативною предметною компетентностями Н. Голуб вбачає у сфері їх функціонування і призначення [4, с. 59].

Ключова комунікативна компетентність майбутнього вчителя-словесника полягає в особистому досвіді взаємодії з людьми у процесі розв'язання різних комунікативних завдань і сприяє успішному поетапному формуванню готовності його до повноцінного функціонування в суспільстві. Сферою ключової комунікативної компетентності є різні, доступні особистості, суспільні сфери. Ця компетентність сприяє розв'язанню життєво важливих завдань у суспільних сферах, соціалізації особистості, зміцненню власних життєвих позицій, розвитку міжособистісних стосунків. Результатом сформованості ключової комунікативної компетентності є реалізація комунікативного досвіду в усіх сферах життєдіяльності.

Предметна комунікативна компетентність полягає у здатності мовця успішно застосовувати здобуті лінгвістичні знання, сформовані мовленнєві вміння і навички в різноманітних комунікативних ситуаціях у процесі засвоєння лінгвістичних дисциплін. Сферою предметної комунікативної компетентності є навчальний процес і міжособистісне спілкування. Її призначенням є допомога у розв'язанні різних навчальних завдань у межах змодельованих учителем /викладачем комунікативних ситуацій, відповідно до рівня розвитку студента, налагодженню міжособистісних стосунків. Результатом сформованості вищезазначеної компетентності є прояв комунікативного досвіду в навчальному процесі.

Формування комунікативної компетентності потребує цілеспрямованої орієнтації змісту гуманітарної освіти, а саме: необхідно виробляти у студентів-філологів уміння спілкуватися на високому професійному рівні, що є дуже важливим компонентом їхньої фахової майстерності. Саме ця компетентність допомагає краще зорієнтуватися в мовленнєвій ситуації, бо відноситься і до знань, і до вміння застосовувати ці знання під час комунікації.

Для вироблення комунікативної компетентності майбутнього вчителя-словесника, у першу чергу, потрібні знання основних одиниць структури мовленнєвої комунікації, розуміння їх сутності і природи. Беручи до уваги дослідження мовленнєвої комунікації, можна стверджувати, що до основних структурних її одиниць належить речення, висловлення, текст і дискурс. Поняття «дискурс» тісно пов'язане з поняттям «текст». У процесі формування комунікативної компетентності студентів-філологів вони важливі тим, що забезпечують процес і результат спілкування.

Саме тому навчання комунікативної діяльності на базі компетентнісного підходу повинно ґрунтуватися на текстоцентричній основі. Опора на текст, як засіб комунікації, дозволяє об'єднати всі структурні компоненти комунікативної компетентності, підтримуючи при цьому як системний характер засвоєння лінгвістичних знань, так і процес оволодіння комунікативною діяльністю.

Як висновок можемо стверджувати, що формування комунікативної компетентності майбутніх учителів-словесників є складним процесом, оскільки він поєднує розвиток особистісних лінгвістичних здібностей, вироблення мовних, мовленнєвих, комунікативних знань, умінь і навичок з урахуванням комунікативної ситуації і невербальних засобів спілкування, а також здатність застосовувати власний досвід у професійній діяльності та в інших сферах. Розвиток комунікативної компетентності складає також основу компетентнісного підходу до навчання студентів-філологів, у тому числі й засвоєння ними дисциплін лінгвістичного циклу. Адже, як ми вже відзначали, компетентнісний підхід є гуманітарним у своїй основі.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в дослідженні проблеми компетентнісного підходу до навчання студентів-філологів, у тому числі до засвоєння ними лінгвістичних дисциплін, зокрема вивчення концептуального та інноваційного потенціалу вищезазначеного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
2. Зимняя И. А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Федеральное агентство по образованию, 2008. – 54 с.
3. Зубченко О. Визначення основних компетентностей та їх роль у системі сучасної освіти / О. Зубченко // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : [збірник наукових праць]. – 2012. – Вип. 7. – С. 228–235. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до публікації : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nivoo/2012_7/30.pdf.
4. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу) // Українська мова і література в школі. – 2012. – № 4. – С. 51–64.

5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [під загальною ред. Овчарук О. В.]. – К. : К.І.С, 2004. – С. 3–21.
6. Симоненко Т. В. Ефективні форми та засоби контролю в роботі над формуванням професійної комунікативної компетенції студентів-філологів / Т. В. Симоненко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 5. – С. 51–54.
7. Толковый словарь русского языка : [в 4 т.] / [сост. Винокур Г. О., Ларин Б. А., Ожегов С. И. и др.] ; ред. Ушаков Д. Н. – М. : Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ; ОГИЗ, 1935 – 1940.
8. Топалова В. Н. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Топалова Виктория Николаевна. – К., 1998. – 168 с.
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля / Хуторской А. В. – М. : Центр «Эйдос», 2002. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу к публикации : [www/eidos.ru/news/compet/htm](http://www.eidos.ru/news/compet/htm),
10. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swaine // Applied Linguistics. – London : Edward Arnold, 1980. – 470 p.
11. Spektor J. Michael-de Teja. Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Teaching. ERIC Digest. Competence. Competencies and Certification / Spektor J. – 2011. – Р. 1. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до публікації : <http://www.ericdigests.org/2002-2/teaching.htm>.
12. The Definition and Selection of Key Competencies : Executive summary / [editor Mathieu M.]. – OECD, 2005. – 20 p. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до публікації : <http://www.oecd.org>.

Стаття надійшла до редакції 16 січня 2013 року

УДК 378.147

Наталія Онищенко
(*м. Переяслав-Хмельницький*)

ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті узагальнюються теоретико-методологічні підходи щодо професійної підготовки майбутніх учителів засобами етновиховного простору вищого навчального закладу, розкриваються особливості формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів в умовах реформування вищої освіти та методика викладання навчальної дисципліни «Етнопедagogіка» в системі підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: *етнокультурна компетентність, етнопедagogіка, етновиховний простір, професійна підготовка, реформування вищої освіти, майбутні учителі.*

В статье обобщаются теоретико-методологические подходы к профессиональной подготовке будущих учителей средствами этновоспитательного пространства высшего учебного заведения, раскрываются особенности формирования этнокультурной компетентности будущих учителей в условиях реформирования высшего образования, а также методика преподавания учебной дисциплины «Этнопедagogика» в системе повышения эффективности профессиональной подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: *етнокультурная компетентность, этнопедagogика, этновоспитательное пространство, профессиональная подготовка, реформирование высшего образования, будущие учителя.*

The article summarizes the theoretical and methodological approaches to the training of future teachers by means of ethno-educational space of higher educational establishment; the peculiarities of ethnic and cultural competence of future teachers in reformation of higher education were outlined. Methods of teaching discipline «Ethnic pedagogics» in the system of improving the professional training of future teachers were highlighted.

Key words: *ethno-cultural competence, ethnic pedagogics, ethno-educational space, training, reform of higher education, future teachers.*

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи вищої освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, модернізації змісту освіти і організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя. У Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Державній програмі «Вчитель», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки наголошується на культуроцентричності, збереженні і примноженні національних виховних традицій, розвитку творчої особистості, гуманізації освіти. Реформування національної системи освіти в Україні, модернізація вищої школи неможливі без опори на народні традиції, виховні системи, етнопедагогічні основи українського народу. Як зазначено у Національній доктрині розвитку освіти, освіта «виховує громадянина і патріота України, прищеплює любов до української мови і культури, повагу до народних традицій [3, с. 5]».

Питанням професійної підготовки педагога присвячені дослідження А. Алексюка, О. Коберник, М. Шкіля, М. Ярмаченка (методологічні та методичні аспекти підготовки вчителя), О. Киричук, О. Хлівної, Т. Яценко (психологічні аспекти), А. Бойко, О. Кондратюк, Г. Пустовіта, К. Чорної (виховна діяльність педагога). Ґрунтовне дослідження джерел, традицій, ідеалів, основних принципів і засобів вітчизняної етнопедагогіки здійснено у працях українських етнопедагогів М. Стельмаховича та Є. Сявак. У працях С. Бабишина, З. Болтарович, О. Вишневецького, М. Євтуха, П. Ігнатенко, Г. Кловак, В. Костіва, В. Кузя, О. Любара, Т. Мацейків, В. Мосіяшенко, Н. Побірченко, Н. Рогальської, Ю. Руденка, З. Сергійчук, О. Семеног, Н. Сивачук, М. Сметанського, О. Сухомлинської, П. Щербаня, Л. Юди та інших продовжено дослідження прогресивних здобутків української етнопедагогіки.

Однак, проблема формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів у педагогічній науці не була предметом системного вивчення.

Метою написання статті є дослідження етновиховного простору сучасного вищого навчального закладу в умовах реформування вищої освіти, обґрунтування особливостей формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів.

В Україні з метою вирішення проблем етнопедагогічної підготовки учнівської і студентської молоді відбулися значні зрушення. Зокрема, науковцями Інституту проблем виховання НАПН України обґрунтовано й експериментально апробовано модель діяльності загальноосвітньої школи на засадах етнопедагогіки, розроблено відповідні виховні технології; запропоновано нові підходи й змістове наповнення як навчального, так і виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах в умовах входження України до Болонського процесу, розроблено нові технології навчання і виховання студентів. В Україні створено Науково-методичний центр етнопедагогіки і народознавства (Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника), Науково-дослідний центр з дослідження проблем педагогічного краєзнавства (Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини), на базі яких розробляються і перевіряються засади інтеграції академічної та університетської науки у системі етнопедагогічної діяльності [1, с. 4].

На етапі реформування сучасної вищої школи виникла суперечність між рівнем традиційної підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності та новими вимогами суспільства до випускників педагогічних ВНЗ. Ці вимоги зумовлені необхідністю активного використання майбутніми фахівцями спеціальних знань, зокрема з етнопедагогіки, та розв'язання з їх допомогою нових соціально-педагогічних завдань. Серед низки цих завдань важливими є налагодження позитивних стосунків між дітьми багатонаціонального колективу, виховання підростаючого покоління на засадах етнокультури й етнопедагогіки. У зв'язку з цим на сучасному етапі виникає необхідність підготовки педагогів до роботи в поліетнічному середовищі. Метою такої підготовки є

формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного вищого навчального закладу в умовах поліетнічного середовища. У психолого-педагогічній літературі етнокультурну компетентність визначають як необхідну сукупність особистісних якостей педагога, яка включає високий професіоналізм, знання, вміння й навички, що дозволяють вільно використовувати етнопедагогічні засоби в етнокультурному середовищі. Тобто це засіб передачі культурно-педагогічного досвіду від одного покоління етносу до іншого, носієм якого є педагог як особистість та індивідуальність (Н. Арзамасцева, В. Забрєєва, Н. Саловкова та ін.).

З огляду на це етнокультурна компетентність сучасними дослідниками розглядається як складне інтегроване поняття, яке включає в себе теоретичну і практичну готовність до педагогічної діяльності в поліетнічному соціумі. Формування етнокультурної компетентності студентів вищої школи можливе за умов створення та впровадження програми виховання національної самосвідомості та культури міжнаціонального спілкування студентів; оволодіння студентами основами етнокультури й етнопедагогіки; включення елементів етнокультури до змісту дисциплін та педагогічної практики; створення наукових гуртків та проблемних груп для поглибленого вивчення етнокультури [6, с. 243].

На нашу думку, з метою підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх вчителів, як цього вимагає перебудова вищої школи та становлення української національної школи, слід активніше використовувати досягнення народної педагогіки у педагогічному процесі ВНЗ, оскільки народна педагогіка – невичерпне джерело навчально-виховної мудрості, народних знань і досвіду. Вона об'єднує такі важливі компоненти як дитинознавство, родинознавство, сімейне виховання. Всі ці компоненти практичного людинознавства мають свій вияв саме в спілкуванні. В основі мовлення українського народу лежать такі загальнолюдські норми та морально-етичні цінності як доброзичливість, любов, лагідність, привітність, пошана. В етнопедагогіці слово відносять до засобів вираження підтримки, застереження. Навчити користуватися словом – велика мудрість,

на що й спрямовуються засоби етнопедагогіки. Володіння словом означає розуміння глобальності зв'язків з проблемами життя, надає можливість суб'єкту навчання формувати у своїй свідомості цілісну картину світобачення, розвивати самостійність мислення. Етнопедагогічна діяльність – творчість, завдяки якій індивід нагромаджує певні морально-етичні цінності. Суть самовдосконалення індивіда з точки зору етнопедагогіки виходить з традиційного зразка (через слово, спілкування, традиційне дійство, побутову дію, тощо) і спрямовується на його втілення. Етнопедагогічна дія не тільки веде до вдосконалення, а й породжує досконалість.

На думку сучасних науковців, етнопедагогіка повинна стати ключовим компонентом у системі формування етновиховного простору сучасного вищого навчального закладу. Засоби етнопедагогіки виконують функцію єдності і взаємодії виховання та навчання зі стимулюванням розвитку всіх професійно-педагогічних здібностей за допомогою таких чинників, як сприймання, мотиваційна діяльність, усвідомлення через поєднання нового і старого в народних традиціях і обрядах, відтворення через неодноразове повторення обрядової діяльності за взірцем, творча діяльність через наукову дію та рольові дійства [2; 4].

За останні роки етнопедагогіка, що виникла як новий напрямок педагогічної науки, розвинулась настільки, що являє собою самостійну галузь науки, яка має свій предмет, сутність, зміст та методологію. На думку О. Сухомлинської поняття «народна педагогіка» вийшло на передній план теоретичної педагогіки і виховної практики завдяки культурно-політичним і соціально-ідеологічним реаліям. У педагогічній літературі, зазначає О. Сухомлинська, поняття «народна педагогіка» й «етнопедагогіка» не диференціюються, фахівці розмежовують їх, стверджуючи, що «етнопедагогіка – це наука про емпіричний досвід етнічних груп у сферах виховання й освіти підростаючого покоління, морально-етичних і естетичних поглядів на споконвічні цінності сім'ї, роду, племені, народності, нації, контролю й корекції поведінки, її мотивів всередині етносу, міжетнічних оцінок і поведінки, ставлення до природи». Дана наука пояснює

народну педагогіку й пропонує шлях її використання в сучасних умовах та разом з етнопсихологією шукає шляхи ефективного виховного впливу засобів народної педагогіки з урахуванням етнічних емоцій, що базуються на традиційних канонах, ієрархії, міфології, іграх, містифікаціях [5, с. 3].

У контексті моделювання етновиховного простору в ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» на усіх факультетах підготовки студентів ОКР «Бакалавр», «Спеціаліст» викладається курс «Етнопедагогіка». Передбачений навчальним планом обсяг навчального часу достатній для того, щоб зосередити увагу студентів на актуальних проблемах української народної педагогіки, завдяки якій живе і передається з покоління в покоління духовний досвід народу, стверджується його національна самобутність. Курс «Етнопедагогіка» надає істотні можливості для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів, формування їх світоглядної позиції, розвитку кращих особистісних якостей, що сприяє відродженню національної школи України.

На практичних заняттях з курсу у майбутніх учителів формуються уміння поєднувати виховання в сучасній національній загальноосвітній школі з прогресивними народно-побутовими і культурно-історичними традиціями і національними звичаями духовно-морального, гуманного, трудового і культурно-історичного характеру; пропагується українська національна духовність, виховується національна свідомість майбутнього працівника педагогічної ниви.

Отже, у системі формування етновиховного простору сучасного вищого навчального закладу здійснюється пізнання студентами багатства народної педагогіки та традицій, звичаїв, обрядів, морально-етичних ідеалів; визначення місця народності у вихованні в історії педагогічної думки України; формування поглядів, переконань, ідеалів у єдності з вихованням у студентів комунікативної культури міжособистісного спілкування; розкриття значення методів та форм організації виховного процесу в народній педагогіці; розвиток вміння оперувати набутими

етнопедагогічними знаннями при виконанні творчих вправ; формування потреби швидко і точно знаходити адекватні засоби, що відповідають як творчий індивідуальності студента-педагога, так і ситуації спілкування; розвиток потреби у спілкуванні, соціальній спорідненості та альтруїстичних емоціях, які становлять комунікативну культуру вчителя. На підставі набутих знань з народознавчого матеріалу студенти включаються в процес емоційного і ділового контакту, тобто у педагогічну взаємодію, тобто народна педагогіка є засобом розвитку комунікативних вмінь майбутнього вчителя.

На практичних заняттях у ВНЗ особлива увага приділяється добору тренінгових вправ, що сприяють максимальному розвитку у майбутніх вчителів комунікативних вмінь та навичок на підставі набутих етнопедагогічних знань. Серед вправ слід відзначити найбільш ефективні: аналіз педагогічного змісту вислову одного з видатних педагогів, що стосується особливостей виховання у народній педагогіці; підбір зразків народної творчості та розвиток вміння прокоментувати прислів'я або приказку, розкривши їх педагогічне значення; складання студентами свого варіанту відомої української народної казки за обмежений термін часу; визначення виховного потенціалу одного з обрядів, свята або традиції; проведення зі студентами бесід на етнопедагогічні теми.

Майбутніми учителями різних спеціальностей засвоюється розуміння того, що в процесі освоєння культурних скарбів народу, його моральних цінностей у дітей і молоді формуються морально-естетичні почуття й переконання, що згодом мають стати ідеалами. Знання про виховне значення українських народних свят, звичаїв, обрядів студенти зможуть застосувати при організації виховних заходів під час відзначення свята народного календаря, відвідування українських вечорниць, музею етнографії, виставки української народної іграшки, ознайомлення з традиціями трудового та естетичного виховання в українських сім'ях, під час екскурсії в музей українського народного мистецтва. Під час організації виховної роботи в клубах та школах майбутнім педагогам допоможуть знання про могутній виховний вплив різних жанрів усної народної творчості. Це і розвиток фантазії,

уяви, творчості, й формування кращих моральних якостей за допомогою народних казок, і розумовий розвиток дитини засобами українських народних загадок, прислів'їв, і вплив дитячих пісень на розвиток мовлення тощо.

Таким чином, ефективній професійній підготовці майбутніх учителів у системі етновиховного простору сучасної вищої школи сприяють: орієнтація студентів на національну систему виховання; збільшення питомої ваги етнопедагогічного компонента в чинних навчальних планах та програмах вищого педагогічного навчального закладу; формування у студентів системи ґрунтовних знань, умінь та навичок з української етнопедагогіки; допомога в реалізації отриманих студентами етнопедагогічних знань в активній професійній діяльності; залучення студентів до пошуково-дослідної роботи на засадах етнопедагогіки; забезпечення студентів навчальними та методичними посібниками з етнопедагогіки. Сьогодні народна педагогіка стала педагогікою державного відродження, педагогікою етнічного самовиховання та заслуговує на глибоке вивчення та творче використання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кремень В. Педагогічна освіта в контексті цивілізаційних змін / В. Кремень // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології : [зб. наук. праць]. – Х. : [б. в.], 2007. – С. 3–8.
2. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка : [навч. посіб. для студ. пед. навч. закл.] / Володимир Андрійович Мосіяшенко. – Суми : Університетська книга, 2008. – 174 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – 23 квітня. – С. 4–5.
4. Стельмахович М. Г. Українська етнопедагогіка / М. Г. Стельмахович / [упоряд. : Л. Калуська, В. Ковтун, М. Ходак]. – Івано-Франківськ : ВІК, 2012. – 460 с.
5. Сухомлинська О. Деякі питання етимології педагогічного знання / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 2–7.

6. Українська етнопедагогіка у контексті розвитку сучасних теорій виховання та навчання : зб. наук. праць / [ред. Н. Лисенко]. – Івано-Франківськ : Плай, 2005. – 300 с.

Стаття надійшла до редакції 3 грудня 2012 року

УДК 37.017 (477) «18:19»

Наталія Опанасенко
(м. Переяслав-Хмельницький)

ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ У ТВОРАХ УКРАЇНСЬКИХ ДІЯЧІВ «ПРОСВІТ» КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті розкривається виховний ідеал у педагогічних і художніх творах українських діячів «Просвіт». Виділена система цінностей, з яких складається їх виховний ідеал. Зазначається, що в педагогічній практиці України наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. були сформульовані концептуальні засади національної освіти і виховання, висунуті ідеї щодо виховного ідеалу.

Ключові слова: українські діячі «Просвіт», творча спадщина, виховний ідеал, система цінностей, національне виховання, мета виховання.

В статье раскрывается воспитательный идеал в педагогических и художественных произведениях украинских деятелей «Просвит». Выделена система ценностей, из которых состоит их воспитательный идеал. Отмечается, что в педагогической практике Украины в конце ХІХ – начале ХХ в. были сформулированы концептуальные основы национального образования и воспитания, выдвинуты идеи относительно воспитательного идеала.

Ключевые слова: украинские деятели «Просвит», творческое наследие, воспитательный идеал, система ценностей, национальное воспитание, цель воспитания.

The article deals with the educational ideal in pedagogical and artistic works by Ukrainian leaders of «Prosvit». The system of values that comprise their educational ideal was highlighted. It is noted that in pedagogical practice of Ukraine at the end of ХІХ – early ХХ century a conceptual basis of the national education and upbringing were developed; ideas for the educational ideal were proposed.

Key words: *Ukrainian leaders of «Prosvit», creative legacy, educational ideal, system of values, national education, the purpose of education.*

На сьогодні, з розвитком суспільства, важливим постає завдання виховання гармонійно розвиненої, творчої особистості, громадянина незалежної держави, гуманіста, носія духовної культури нації. Так, у Національній доктрині розвитку освіти зазначається, що метою державної політики щодо розвитку освіти є «створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід’ємну складову європейської та світової спільноти [8, с. 4]».

Джерелом збагачення теорії і практики національної системи освіти, визначення перспективних шляхів її розвитку на сучасному етапі слугують дослідження проблем національного виховання підростаючого покоління та визначення виховного ідеалу. Виховним ідеалом виступають уявлення нації про людину, яка є взірцем досконалості. Він передбачає засвоєння загальнолюдських цінностей на етнонаціональному ґрунті. Український виховний ідеал – найважливіший компонент духовності кожної особистості й усього народу. Ідеал сучасної людини поєднує в собі високі патріотичні і громадянські риси, вірність демократичним законам, відчуття обов’язку перед українським народом, державою. Як зазначає педагог С. Максимюк, «в народній свідомості людина-ідеал – це та, яка має міцне здоров’я, гарне тіло, струнку поставу, глибокий світ національної духовності, бере активну участь у громадському, політичному і культурному житті держави [6, с. 242]».

Пошук виховного ідеалу в українській педагогіці завжди посідав одне з чільних місць, був тісно пов’язаний з національно зорієнтованою думкою українського народу. У педагогічній практиці України наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. були сформульовані концептуальні засади національної освіти і

виховання, висунуті ідеї щодо виховного ідеалу, який ґрунтувався на ідеалах української етнопедагогіки. Український виховний ідеал розвинутий у працях діячів «Просвіт» Б. Грінченка, М. Коцюбинського, С. Русової, Лесі Українки та інших.

Вивчення різних аспектів діяльності українських «просвітян» було предметом численних досліджень. Так, І. Карпенко, Н. Копиленко, О. Неживий, А. Животенко-Піанків присвятили свої наукові праці Б. Грінченку; З. Коцюбинська-Єфіменко, В. Окорнов, М. Потупейко – М. Коцюбинському; Г. Груць, І. Зайченко, Є. Коваленко, В. Майборода, І. Пінчук, О. Проскура, В. Слюсаренко – С. Русовій; М. Жулинський, І. Шиманська – Лесі Українці.

Питання, що стосуються ідеалу як мети виховання, розглядаються сучасними українськими вченими у різному контексті: національного та родинного виховання – О. Киричук, В. Кузь, В. Майборода, Ю. Руденко, З. Сергійчук, В. Скуратівський, М. Стельмахович; цілісного виховання особистості – С. Карпенчук, Т. Левченко; як модель процесу формування особистості – М. Кухта; гуманістичного виховання особистості на основі цінностей – О. Вишневський, І. Підласий.

Відтак, незважаючи на те, що в історико-педагогічній науці вже нагромаджено знання про діяльність «просвітян» кінця XIX – початку XX ст., проблема виховного ідеалу в їх творчій спадщині не була предметом системного вивчення.

Метою нашої статті є дослідження виховного ідеалу у педагогічних і художніх творах українських діячів «Просвіт» Б. Грінченка, М. Коцюбинського, С. Русової, Лесі Українки.

Діячі «Просвіт» кінця XIX – початку XX ст. висували свій виховний ідеал, який поєднував у собі загальнолюдські та національні цінності. На їх думку, ідеали потрібно починати формувати в родинному оточенні, а потім уже в дитячому садку, школі, також засобами позашкільної освіти, зокрема, такими, які використовували «Просвіти». Культурно-просвітницькі товариства «Просвіта» в кінці XIX – початку XX ст. охопили сфери освіти, культури, політики, мистецтва, науки. Діячі «Просвіт» дбали про розвиток українського виховного ідеалу шляхом створення

бібліотек, читалень, курсів, а також читаючи лекції, влаштовуючи літературно-музичні вечори, присвячені героїчному минулому українського народу, відкриваючи школи та інші просвітницькі установи, займаючись книгодрукуванням, поширюючи українську книжку серед народу. Своєю діяльністю вони сприяли збереженню народних традицій, звичаїв, обрядів, розвитку української культури, навчанню українського народу рідною мовою, вихованню національної самосвідомості.

У формуванні ідеалів важливе значення має вироблення у молодого покоління світогляду на основі наукових знань про навколишній світ. Педагог С. Русова неодноразово ставила питання: «який ідеал плекати в душах майбутніх громадян?» і чи потрібно взагалі плекати якийсь ідеал у дитячих душах? Вона зазначала, що завданням національної школи є те, щоб виховати правдивих громадян, «тобто людей, які в кожную потрібну хвилину готові життя своє офірувати на досягнення якого-небудь суспільного здобутку – чи то буде мета наукова, чи політична, чи виключно суспільна [7, с. 27]». Ми маємо цінувати щось понад міру, служити чомусь високому. Це високе і є ідеал, підкреслювала просвітителька у статті «Суспільні питання виховання». Ідеал має плекати в молодій душі світлі, прекрасні почуття, наповнювати її сміливістю. За словами С. Русової, ми повинні не лише служити ідеалу, а й робити все потрібне для того, щоб він постійно панував у нашому суспільстві і не змінювався, а лише доповнювався.

Виховний ідеал потрібний для будь-якого суспільства. Та варто знати, що ми вкладаємо у зміст цього слова. «Ідеал, – писала С. Русова, – це є те найкраще, що кожний народ проніс протягом віків культурного існування, за що він боровся, що постійно змагався покласти як підвалину свого народного (громадського) життя. Цей ідеал і формується краще всього у змаганнях до волі, до щастя, до братерства [7, с. 28]». За словами С. Русової, школа має виховати людей, які чітко усвідомлюють, що від здійснення цього ідеалу залежить і особистий, і суспільний добробут. Учні повинні знати, яка форма державного правління забезпечить народу волю і щастя, які здобутки науки сприятимуть цьому найкраще [7, с. 28].

Визначний педагог, голова київської «Просвіти» Б. Грінченко уявлення про ідеальну людину виразив у таких поняттях, як патріот, демократ, гуманіст, громадський діяч і трудівник. Ідеал особистості у Б. Грінченка випливає із майбутнього України: вільної, незалежної, рівноправної у міжнародному світі.

Однією з складових виховного ідеалу українських діячів «Просвіт» є рідна мова. Це засвідчують проаналізовані нами їх твори. Так, Б. Грінченко у статті «Отчет по народному образованию Черниговской губернии» висловив думку про те, що створення національної школи базується на вирішенні такого завдання, як здійснення навчання і виховання, спілкування вчителів, дітей та батьків українською мовою. Педагог стверджував, що навчання в українській школі має відбуватися рідною мовою. Він був категорично проти використання мови як засобу станового розмежування. Мова не може бути «панською» або «мужицькою», «міською» або «сільською», вона повинна бути основою взаєморозуміння і злагоди в суспільстві, взаємодії і підтримки всіх здорових сил нації. Школа з чужою мовою навчання формує в української дитини антинаціональні, антигромадянські інстинкти і «...денаціоналізація, що виробляється чужомовною школою, є в той же час і деморалізацією», – підкреслював Б. Грінченко у праці «На безпросвітному шляху» [1, с. 67].

Б. Грінченко намагався ознайомити учнів із найкращими творами українських письменників, прищепити любов до літературної української мови. Незабаром після закінчення школи він сподівався побачити в цих дітях провідників наступної генерації, що буде вимагати українських шкіл уже для своїх дітей.

Б. Грінченко говорив, що на шляху освіти української дитини з'являється багато перепон, які треба обов'язково й негайно усунути. Найбільшою перепорою є повна заборона рідної мови, рідної книжки в народних школах на українських землях, підпорядкованих Росії.

У праці «Якої нам треба школи?» [3] Б. Грінченко нагадує простому народові наскільки важлива справа освіти їхніх дітей в українських школах і з українською мовою викладання. Ця ж ідея

звучить і в його художніх творах «Дзвоник», «Сонячний промінь» та інших. З творів письменника постає образ педагога, котрий прагнув замінити систему освіти в Україні і пристосувати її до принципів народної та загальноєвропейської педагогіки, покращити умови, в яких доводилося народному вчителеві навчати українських дітей.

Заступник голови київської «Просвіти» Леся Українка дбала про становлення української мови як загальнонаціонального засобу комунікації, як складової виховного ідеалу, а також про те, щоб за допомогою літературної мови згуртувати, об'єднати українську націю. Адже літературна мова прагне завжди до того, щоб бути обов'язковою для всіх прошарків нації. «Я тільки думаю, що зовсім нема чого ставити питання про перемогу того чи іншого діалекту, адже літературна мова мусить витворитися з усіх діалектів без жодного насильства, сварки й колотнечі [10, X, с. 209]», – чітко визначає свою позицію Леся Українка.

У листі Михайлу Драгоманову від 9 лютого 1894 р. Леся Українка писала: «У нас велика біда, що багато людей думають, що досить говорити по-українськи (а надто вже коли писати децицію), щоб мати право на назву патріота, робітника на рідній ниві, чоловіка з певними переконаннями і т.п. Така легкість репутації приманює многих [10, X, с. 218]». Нерідко українська мова виступає єдиним, а то й універсальним критерієм визначення рівня патріотизму, національної свідомості. Цій проблемі присвячена її драматична поема «На руїнах». Героїня поеми Тірца закликає всіх самим дбати про себе: будувати «нову для себе хату не на могилу, на оселю дбай, щоб не була чужою в ріднім краю», «серед поля своїй дитині розпали багаття...». Вона вселяє в душі людей благословенну надію, «вогнем і холодом свого слова» гартує волю і зміцнює моральну енергію слабких духом і почуттями. «Це найголовніше покликання митця, це та короґва, яка необхідна в нових обставинах руїни і зневіри [10, III, с. 171]».

Складовою виховного ідеалу українських діячів «Просвіт» кінця XIX – початку XX ст. є, також, патріотизм. Це почуття знаходимо в художніх творах Б. Грінченка, зокрема в оповіданнях «Олеся» та «Байда».

Патріотизм як національна цінність і складова виховного ідеалу простежується у творчості Лесі Українки. Проаналізовані епістолярні матеріали засвідчують, що саме Леся була щирою українською патріоткою і сповідувала високу національну ідею. Почуттям патріотизму пронизані поетичний твір «І все-таки до тебе думка лине...», драматична поема «На руїнах».

Не може поетеса творити у «тюрмі народів» духовні храми для чужих богів, коли своїх, національних, поруйновано. Леся Українка, як пророчиця Тірца з драматичної поеми «На руїнах», «не хоче грати на руїні» – обов'язок митця полягає в тому, щоб руїна національних святинь озвалася на пророче слово, щоб збудила в ній «не тільки голос, а й душу вічну [10, III, с. 173]». Устами Тірци Леся Українка закликає до єдності всіх національних сил.

Тож, ідеалом для Лесі Українки є духовно багата особистість, здатна боротися за волю свого народу, його національні інтереси, національну гідність, толерантна у відношенні до інших народностей, що живуть на території України.

Леся Українка щиро любила дітей. Як зазначає дослідниця І. Шиманська, її поезія пройнята ніжністю до дитини. Образ мужньої і вольової дитини змальовано у віршах «Як дитиною, бувало», «Мрії». Поетеса закликає виховувати дітей у реальному світі, готуючи їх до складнощів життя, що вимагають стійкості, твердості, розуміння свого обов'язку. Цей мотив звучить у вірші «Мі.Колискова» [11].

Аналіз ліричної поезії Лесі Українки («Прокляття Рахілі») засвідчує, що вона пройнята чесністю, гідністю, гуманністю, співчуттям до ближнього, вірністю, любов'ю героїв до свого народу. Ці загальнолюдські цінності є складовими виховного ідеалу Лесі Українки.

Ідеалом особистості для Лесі Українки є не лише патріот, гуманіст, а й людина праці. Вона вважала надзвичайно корисним виховання дітей у труді, в розумінні того, що праця – це, власне, норма людського існування. «Взагалі напрямок наших дітей мені подобається, – писала вона Л. М. Драгомановій, – такий він собі робочий [10, IX, с. 233]».

Письменниця засуджувала виховання дітей у лінощах, у пустошах. В оповіданні «Над морем» вона показує як згубно впливає на характер і на долю людини неробство, потурання її примхам у дитячі роки.

Визначний письменник і громадський діяч М. Коцюбинський, очолюючи чернігівську «Просвіту», спрямовував свої зусилля на прищеплення ідей національно-культурного відродження селянської молоді, розуміючи, що саме вона у недалекому майбутньому буде відігравати головну роль в українському русі.

Окремі художні твори і статті М. Коцюбинського становлять велику педагогічну цінність, тому що в них автор висловлює сміливі новаторські думки про школу майбутнього та виховний ідеал, який реалізується в ній. Перш за все, звертають на себе увагу педагогічні погляди М. Коцюбинського про всебічне навчання і виховання учнів, про зв'язок школи з життям, близькість дітей до природи, до сільськогосподарської праці.

Працьовитість, як складова виховного ідеалу, простежується і у творчості М. Коцюбинського. У своїх оповіданнях («Харитя», «Ялинка», «Маленький грішник», «Хо») [4] письменник підкреслював важливість трудового виховання, що сприяє формуванню pracowитості, вольових якостей, почуття прекрасного у підростаючого покоління.

Велику цінність для трудового виховання дітей становить казка М. Коцюбинського «Десять робітників». Вона показує працелюбність вдови Одарки, яка своїми десятима пальцями рук усе встигає зробити. «Нас дітей дуже здивувала ця казочка, – згадує Ірина Михайлівна Коцюбинська. – Ми ворушили своїми пальчиками і дивувалися, що вони такі маленькі, але можуть бути помічниками у роботі [9, с. 103]».

Із поетичних творів М. Коцюбинського, що характеризують позитивну роль праці, перш за все, варто назвати «Нашу хатку» і «Вечір» [5].

Аналіз низки творів М. Коцюбинського засвідчує, що письменник однією з найважливіших цінностей у вихованні підростаючого покоління вважав працю. Його ідеал – це людина

праці, трудівник. Разом з тим, М. Коцюбинський засуджував молоде покоління, яке негативно ставиться до фізичної і розумової праці. Такою є героїня твору «Хо» Ярина Дольська.

Велике виховне значення в М. Коцюбинського мала ідея прекрасного, яка є складовою його виховного ідеалу. З великою любов'ю й естетичним смаком сприймаються позитивні якості простих людей, героїв творів «Фата Моргана», «Під мінаретами», «В дорозі» та інших.

У статтях «Світло і тіні руського життя», «Шкільна справа» письменник відзначав невідповідність шкільної справи і негативне відношення до неї з боку більшості народів Росії. М. Коцюбинський прагнув, щоб школа могла надати підростаючому поколінню всебічну і ґрунтовну освіту. Навчання, на його думку, треба будувати так, щоб діти мали можливість вивчати різноманітні предмети, що дають відомості про людину і природу.

Постійна турбота про виховання дітей у родині, школі, за словами М. Коцюбинського, сприяє їх всебічному розвитку, формуванню у них високих громадянських і патріотичних почуттів. Його виховний ідеал – це ідеал людини-трудівника, людини з багатою духовністю, вольової, сміливої, яка вміє оцінити красу навколишньої природи, любить свій рідний край.

Узагальнення творчого доробку українських діячів «Просвіт» кінця ХІХ – початку ХХ ст. (Б. Грінченка, Лесі Українки, М. Коцюбинського, С. Русової) на предмет визначення виховного ідеалу дали змогу встановити його сутність і специфіку. Українських «просвітян» об'єднувала спільна мета – створити національну за змістом та формою школу, в якій би мав практичне вираження їх виховний ідеал. У центрі їх виховного ідеалу була людина – гармонійно розвинена, духовно багата, творча особистість, не обмежена у розвитку своїх сил і здібностей. Їх виховний ідеал складається із системи цінностей: національних (патріотизм, волелюбність, знання рідної мови, цінування історичного минулого, працьовитість та ін.) та загальнолюдських (доброта, гуманність, співчуття до ближнього та ін.). Такий виховний ідеал українських діячів «Просвіт» відбитий у їх педагогічних і художніх творах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гринченко Б. Д. На беспросветном пути / Б. Д. Гринченко. – К. : Вик, 1912. – 95 с.
2. Грінченко Б. Д. Твори : у 2 т. / Б. Д. Грінченко. – К. : Наукова думка, 1990.
Т. 1.: Поетичні твори. Оповідання. Повісті / упор. В. В. Яременка. – К. : Наукова думка, 1990. – 640 с.
3. Грінченко Б. Д. Якої нам треба школи / Б. Д. Грінченко. – К. : [б. в.], 1912. – 23 с.
4. Коцюбинський М. М. Дорогою ціною. Вибрані твори / М. М. Коцюбинський. – К. : Веселка, 1966. – 144 с.
5. Коцюбинський М. М. Твори : У 6 т. / М. М. Коцюбинський. – К. : Вид-во АНУРСР, 1962. –
Т. 1. – 365 с.
6. Максимюк С. П. Педагогіка: [Навчальний посібник] / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 667 с.
7. Нагачевська З. І. Софія Русова і Галичина : [Збірник статей і матеріалів] / упоряд. З. І. Нагачевська. – Івано-Франківськ : Вік, 1996. – 126 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – С. 4–8.
9. Спогади про Михайла Коцюбинського / [упоряд. М. М. Потупейко]. – [2 вид.]. – К. : Дніпро, 1989. – 278 с.
10. Українка Леся Твори : В 12 томах / Леся Українка. – К.: Наукова думка, 1975 – 1979. –
Т. 3. : Драматичні твори 1896–1906 рр. – 1976. – 480 с.
Т. 9. : Записи народної творчості, пісні, записані з голосу Лесі Українки. – 1977. – 432 с.
Т. 10. : Листи з 1876–1897 рр. – 1978. – 542 с.
11. Шиманська І. Ф. Питання освіти й виховання у спадщині Лесі Українки / І. Ф. Шиманська. – К. : Радянська школа, 1970. – 112 с.

УДК 371.3

*Неля Перхайло
(м. Переяслав-Хмельницький)*

ТЕКСТОТВОРЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЦІЛЬОВОЇ ДОМІНАНТИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті висвітлено сучасні засади, інноваційні підходи та принципи профільного навчання української мови. У результаті наукового пошуку встановлено компоненти й особливості кожної складової поняття «текстотворча компетентність». Описано зв'язок категорій «компетенція» та «компетентність». Автором визначено складові текстотворчої компетентності старшокласників як елемента загальної комунікативної культури випускника у світлі компетентнісного підходу. У статті характеризуються основні ознаки текстотворчої компетентності старшокласників у зв'язку з комплексом педагогічних умов успішного її формування у навчальному процесі.

Ключові слова: *модель текстотворчої компетентності старшокласників, компоненти текстотворчої компетентності, умови формування текстотворчої компетентності.*

В статье освещены современные основания, инновационные подходы и принципы профильного обучения украинскому языку. В результате научного поиска определены компоненты и особенности каждой составной части понятия «текстотворческая компетентность». Описана связь категорий «компетенция» и «компетентность». Автором определены составные текстотворческой компетентности старшеклассников как элемента общей коммуникативной культуры выпускника в свете компетентностного подхода. В статье характеризуются главные признаки текстотворческой компетентности старшеклассников в связи с комплексом педагогических условий ее успешного формирования.

Ключевые слова: *модель текстотворческой компетентности, компоненты текстотворческой компетентности, условия формирования текстотворческой компетентности.*

Modern principles, innovative approaches and principles of profile studies of Ukrainian language are reflected in the article. As a result of scientific search the components and features of every constituent of the concept «text creating competence» were defined. The connection of categories «competence» and

«expertness» was described. The author defines the constituents of text creating expertness of senior pupils as an element of general communicative culture of a graduating student in the light of expertness approach. In the article the basic features of text creating expertness of senior pupils are characterized in the connection of the complex of pedagogical terms of its successful forming in an educational process.

Key words: *model of text creating expertness, the components of text creating competence, conditions of formation of a text creative competence.*

Вектор суспільних трансформацій сьогодні задається процесами глобалізації та переходу людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, у контексті яких конкурентність, змагальність, суперництво держав набуває глобального, загальнопланетарного характеру, а розвиток особистості стає показником рівня прогресу кожної країни [10, с. 3]. Названі тенденції змінюють соціальне замовлення старшій школі, зумовлюють оновлення змісту та технології навчання, націлюють їх на реалізацію гуманістичної, особистісно-орієнтованої, компетентнісної парадигми [4]. У цьому зв'язку і модель випускника загальноосвітнього навчального закладу доцільно кваліфікувати як компетентнісну. М. М. Бахтін справедливо зауважив, що для життя людини важливі не наявність накопичених «про запас» знань, а виявлення і можливість використання того, що є, тобто не структурні, морфологічні, а функціональні, діяльнісні якості. Тому для фіксації освітнього результату виникла більш доцільна характеристика – компетентність [1].

Особливої гостроти у світлі компетентнісної освіти набуває проблема профільного навчання української мови, що потребує різнобічного вивчення, зокрема в аспекті підготовки випускника як комунікативно компетентної мовної особистості, важливою характеристикою якої є текстотворча компетентність.

Компетентнісна освітня парадигма пропонує модернізовані зміст, технології та результати освітньої діяльності, спрямовує старшу школу на формування в учнів компетентності, покликаної забезпечити їм особистий та професійний успіх. Набуття людиною знань, умінь і навичок у контексті компетентності сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості,

формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу, нові ідеї. [12]. Однією з визначальних складових мовної підготовки старшокласників має стати формування текстотворчої компетентності, що є пріоритетною для філологів, чия професійна діяльність пов'язана з аналізом, інтерпретацією, створенням і поширенням текстів різних типів [9].

Дослідження сутності поняття «компетентнісний підхід» здійснювали вітчизняні й зарубіжні вчені: Н.М. Бібік, В.О. Болотов, Л.В. Васильченко, Л.С. Ващенко, Г.Б. Голуб, Г.С. Данилова, І.О. Зимня, І.А. Зязюн, І.Г. Єрмаков, В.В. Краєвський, Н.В. Кузьміна, С.В. Лісова, О.І. Локшина, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Н.Г. Ничкало, О.В. Овчарук, Л.А. Петровська, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, В.І. Свистун, Г.К. Селевко, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторський, М.А. Чошанов, П.Г. Щедровицький, В.В. Ягупов та ін.

Однак недостатньо розробленою залишається проблема розвитку мовної особистості, що володіє текстотворчою компетентністю.

Мета статті – визначити поняття «текстотворча компетентність старшокласника», що є складовою цільовою домінантою профільного навчання української мови у світлі компетентнісної освітньої парадигми.

Мовна освіта сьогодні покликана сформувати національно свідому мовну особистість, яка вільно орієнтується в інформаційному просторі, володіє стратегіями і тактиками текстового спілкування, толерантно, аргументовано висловлює й обстоює свої думки.

Компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію панівної освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатовекторного насиченого простору [14, с. 138].

Навчання, зорієнтоване на формування компетентності, помітно відрізняється від традиційного, спрямованого на когнітивні стандарти з домінуванням знань, розуміння,

запам'ятовування, дією за правилами та алгоритмами тощо. На думку Т. Є. Ісаєвої, основними рисами компетентнісного підходу є: загальносоціальне і особистісне значення сформованих знань, умінь, навичок, якостей і способів продуктивної діяльності; формування компетенцій як сукупності змістових орієнтацій, що базуються на досягненні національної та загальнолюдської культури; створення ситуацій для комплексної перевірки вмінь практичного застосування знань і набуття ціннісного життєвого досвіду; інтегративна характеристика виявлення особистості, пов'язана з її здатністю удосконалювати знання, уміння і способи діяльності; концентрація на кінцевих результатах навчання, що перевіряються у виробничих умовах; уміння вирішувати практичні завдання; конкурентоспроможність у професійній сфері [6].

Серед нових цільових настанов профільного навчання мови слід відзначити положення, характерні для компетентнісного підходу. Визначальним серед них вважаємо принцип «освіта для життя», що орієнтує учнів на успішний особистісний та професійний розвиток; принцип оцінювання для самостійного планування своїх освітніх результатів, удосконалення їх шляхом постійної самооцінки; принцип різноманітності форм організації самостійної, свідомої діяльності учнів на основі власної мотивації і відповідальності за результат тощо.

Ключовими поняттями названого підходу є «компетенція» та похідне від нього інтегративне поняття «компетентності».

Для визначення власного підходу до розуміння базових понять дослідження ми здійснили контент-аналіз трактувань феномену «компетентність» різними авторами.

У словниках це поняття насамперед визначається як поінформованість, обізнаність, авторитетність особистості. До змісту його поняття дослідники відносять такі основні характеристики, як здатність, знання, уміння й навички, способи і прийоми діяльності, цінності, наміри, прагнення, особистісні якості, результативність, відповідальність, готовність тощо. Глибше розуміння пов'язане з трактуванням компетентності як багаторівневої комплексної, інтегральної характеристики особистості, що ґрунтується на досвіді, комунікативних та

пізнавальних здібностях, ціннісно-смыслових орієнтаціях, включає в себе креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль, активність, мотивацію, готовність до текстового спілкування.

Компетентність сьогодні «не ототожнюється з освіченістю людини, вона є поєднанням психічних якостей, які дають змогу діяти самостійно та відповідально» (А.К. Маркова); «єдністю когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду» (О. В. Овчарук); виражає «морально-світоглядні установки особистості» (М.М. Заброцький, С.Д. Максименко); розкривається через «спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби» (Міжнародна комісія Ради Європи); «прагнення і здатність реалізувати свій потенціал для успішної творчої діяльності в професійній і соціальній сфері» (І.О.Бец, Ю.Г. Татур, Т.М. Шишкіна). Компетентнісний підхід націлений на результати освіти, у зв'язку з якими компетентність трактується як «результативно-діяльнісна характеристика освіти» (О.І. Пометун), «результат навчіння» (В.О. Болотов), «оцінний термін» (Н.М. Бібік).

У результаті проведеного наукового пошуку нами узагальнено низку підструктур, які вітчизняними й зарубіжними науковцями встановлено у структурі компетентності: мотиваційна; когнітивна; єдність знань, умінь, навичок, досвіду та здібностей; професійно-орієнтовані позиції; ціннісно-смыслова; позитивна мотивація, ціннісно-смыслові орієнтації, морально-світоглядні установки особистості; операційно- та особистісно-діяльнісна; комунікативна; емоційно-вольова; оцінно-впроваджувальна; операційно-, інструментально-технологічна; рефлексивна (ініціативність, самооцінка, самоконтроль, самостійність, креативність особистості); саморегулятивна; здатність і готовність включатися в діяльність, співпрацювати, авторитетність; мобільність, гнучкість, критичність мислення та прагнення до набуття, оновлення знань та ін. Слід зауважити, що компоненти компетентності, які у класифікаціях різних науковців входять до різних підструктур та мають різні назви, є взаємопов'язаними і доповнюють одна одну.

Отже, справедливо узагальнює Л.А. Витвицька, що «зміст поняття «компетентність» не тільки ширше, ніж просто знання, вміння, чи навички, але й більше за їхню суму. Крім когнітивної (що?) чи операційної (як робить?) складових до компетентності сьогодні включаються мотиваційні (чому?), етичні (як поставляться?) і соціальні (з ким?) елементи» [3].

Незважаючи на значний інтерес учених до проблем компетентнісного підходу, подальшого теоретико-експериментального обґрунтування потребує питання формування текстотворчої компетентності, зокрема у процесі профільного навчання старшокласників української мови. Останнє вимагає підготовки учнів до подальшої фахової самореалізації, формування текстотворчої компетентності як одного з визначальних факторів професійності філолога (лінгвіста) зокрема.

Текстотворча компетентність нині утверджується як нова освітня предметність [13, с. 167]. Здебільшого цей феномен постає у рамках текстової компетентності у працях ряду педагогів, психологів та лінгвістів (Г.П. Александренко, О.Д. Божович, Н.С. Болотнова, А.А. Ворожбитова, Н.Д. Горбунова, Г.Г. Граник, Т.М. Дридзе, М.Я. Димарський, І.О. Зимня, Н.П. Карпова, Н.І. Кисельова, Т.В. Кошечкина, Т.О. Ладиженська, О.О. Леонтьєв, Н.Г. Маркова, О.Д. Мухина, А.К. Михальська, Л.С. Саломатина, І.В. Салосина, Н.Ш. Сайфутдинова, В.М. Трофимова, Т.А. Фесенко, С.Г. Ясинська та ін.), що розкривають окремі теоретичні й практичні аспекти формування текстотворчої компетентності.

Статус поняття «текстотворча компетентність» остаточно не встановлений, більше того – визначається науковцями по-різному. Найчастіше воно розглядається у зв'язку з текстовою компетентністю (компетенцією), що відображає сутність текстової діяльності як сукупності фаз текстотворення та інтерпретації зв'язних висловлювань (Н.Н. Андрєєщева, А. Г. Баранов, Н. С. Болотнова, О. А. Ворожбитова, М. Я. Димарський, Т. М. Дридзе, Е. А. Кашкарева, Г. К. Михальська, О. П. Сковородников та ін.). М. С. Казанджиева

зауважує, що складові цієї моделі корелюють із видами текстової діяльності: написання тексту (первинна діяльність) – текстотвірна компетенція; читання, слухання тексту (вторинна діяльність) – компетенція сприйняття й розуміння; інтерпретаційна компетенція; презентація тексту – компетенція відтворення [8, с. 302].

Разом із тим «текстотворча компетентність» визначається науковцями і як комплекс умінь усвідомлювати тему висловлювання і будувати його відповідно до окресленої теми; визначати основну думку майбутнього тексту та будувати власне висловлювання з урахуванням певного задуму і комунікативної стратегії; збирати й систематизувати матеріал для побудови власного тексту; планувати зміст висловлювання, надавати йому певного стилістичного забарвлення; правильно і свідомо добирати необхідні мовні засоби для оформлення висловлювання відповідно до ситуації спілкування; знаходити і виправляти недоліки та помилки у змісті, побудові й мовному оформленні власних висловлювань; оцінювати побудований текст з погляду його змісту, форми, задуму і мовного оформлення [2].

Т. І. Кавицька називає такі складові текстотворчої компетентності, як:

1) метатекстова мікрокомпетенція, що включає загальні знання про текст як засіб комунікації, створений для певних цілей та адресатів; усвідомлення текстотворення як умотивованої, цілеспрямованої та культурологічно зумовленої діяльності; усвідомлення важливості фонових знань для інтерпретації та створення текстів; базові знання про жанри текстів та їх ознаки;

2) текстотипологічна мікрокомпетенція – знання про специфіку текстотворення, уміння аналізувати культурні та комунікативні особливості висловлювань, уміння віднайти функціональні текстові маркери у повідомленнях різних жанрів, уміння порівнювати тексти;

3) текстопродуктивна мікрокомпетенція – це вміння будувати та редагувати тексти [7].

На думку сучасних дослідників, текстотворча діяльність відповідає визначеним класичною риторикою етапам риторичного

канону, що трактується як «шлях від виникнення задуму та пошуку матеріалу (інвенція) через добір і розташування матеріалу, логічні операції міркування, тези, аргументи й демонстрації (диспозиція) до мовного нарощення тексту, вдосконалення мовного вираження, комунікативно-стильової і мовно-жанрової виразності, навіть прикрашальної образності (елокуція з елоквенцією)» [11, с. 227]. М. Я. Димарський у цьому зв'язку представляє структуру текстової компетентності як трирівневе утворення, що складається з інвективної, диспозитивної та елокутивної субкомпетенцій, що відображають етапи текстопородження [5].

Таким чином, аналіз наведеного понятійно-термінологічного апарату дає змогу трактувати поняття «текстотворча компетентність» як:

1) *готовність* особистості до прояву текстотворчої компетентності (ціннісно-сміслові характеристики – особистісно-мотиваційний аспект);

2) *знання* змісту текстотворчої компетентності (тобто когнітивний аспект), за допомогою яких реалізуються комунікативні, професійні, риторичні функції;

3) *вміння*, що надають можливість реалізувати праксеологічну, рефлексивну функції,

4) *досвід* прояву текстотворчої компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (тобто діяльнісний аспект);

5) *емоційно-вольова регуляція* процесу і результату прояву текстотворчої компетентності (рефлексивно-оцінний аспект);

6) *індивідуально-психологічні особливості* мовця (особистісний аспект). Результати змодельованої текстотворчої компетентності старшокласників подаємо нижче (Див. Таблиця 1)

Актуальність дослідження проблеми формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови зумовлена її значенням для навчальної та подальшої професійної діяльності учнів, соціальною потребою у комунікативно компетентних мовних особистостях. Текстотворча компетентність включає в себе текстотворчі знання, уміння, навички, досвід текстотворення,

Таблиця 1.

Структура текстотворчої компетентності старшокласників

Особистісно-мотиваційний компонент			Когнітивно-діяльнісний компонент			Рефлексивно-оцінний компонент
Якості особистості	Мотиваційно-ціннісна складова		3 Н А Н Н Я			
Готовність до спілкування за допомогою міркувань; професійно-орієнтовані інтереси до позитивної мотивації; креативність; комунікативні та пізнавальні здібності; ціннісно-сміслові орієнтації; професійно-орієнтовані позиції; гнучкість, критичність, самостійність міркувань, досвід текстотворчої діяльності; прагнення до набуття, оновлення текстотворчих знань і вмінь; відповідальність за власну текстотворчу діяльність	Потреба у саморозвитку; самореалізації; професійно-орієнтовані інтереси до текстового спілкування, текстотворчої діяльності; потреби у створенні розумів наукового та публіцистичного стилів мовлення; прагнення до набуття текстотворчих знань, умінь і навичок	Комунікативні	Логічні	Мовностилістичні		
		Відомості з комунікативної, прагматичної лінгвістики, лінгвістики тексту, які відповідають завданням профільного навчання мови; професійні, психолінгвістичні та логічні знання про природу, структуру, функції текстів-міркувань	Законо, принципи логіки, види міркувань, аргументації, типи аргументів, механізми дискусії, полеміки тощо	Стилі і жанри, що відповідають сфері наукового та публіцистичного професійно-орієнтованого спілкування майбутнього філолога тощо		
		У М І Н Н Я				
		Встановлювати мету, умови спілкування і будувати текст відповідно до них; встановлювати і враховувати при текстотворенні адресата мовлення; визначати межі теми і розкривати її; формулювати своє бачення предмета мовлення; реалізувати «технічні комунікативні настанови» міркувань різних видів (довести, пояснити, порівняти, довести, пояснити тощо); комунікативно доповідати інформацію для міркування (теоретичну, фактологічну, рефлексивну); розпізнавати і впливати лінгвістичні маркери комунікативно-соціальних стосунків мовця й адресата	Будувати структуру міркувань різних видів (доведення, пояснення, визначення, порівняння, загального характеру); висвітлювати тему, предмет мовлення, реалізувати задум у зв'язному, логічному міркуванні; добирати аргументи (силий, слабкі); користуватися різними видами аргументації: альтернативною, «до авторитету»; встановлювати передавати логічні зв'язки, формулювати логічно правильні висновки, добирати заголовки відповідно до теми тексту; згортати і розгортати зміст міркування	Уміння структурувати текст на абзаци (мікротемі), стилістично доповідати користуватися лексикою та синтаксичними конструкціями; впливати на міркування у жанрах (повідомлення, стаття, есе, доповідь тощо), що відповідають комунікативній ситуації; удосконалювати будову міркувань; утілювати логічні зв'язки засобами мови; розрізняти і впливати на етикетні формули		

ціннісні ставлення та особистісні якості, готовність (здатність) створювати зв'язні висловлювання різних типів, що забезпечать старшокласникам успіх текстового спілкування урізних сферах суспільного життя.

Потребує подальшого практичного розв'язання проблема формування текстотворчої компетентності у світлі сучасних освітніх тенденцій, зокрема на основі особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / [примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова]. – [2-е изд.] / Бахтин М. М. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
2. Бондаренко Маргарита. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності учнів на уроках світової літератури / Бондаренко Маргарита // Всесвітня література у сучасній школі. – 2012. – № 4 (375). – С. 12–14.
3. Витвицкая Л. А. Компетентностный подход в университетском образовании / Л. А. Витвицкая // Вестник ОГУ. – № 11(130). – ноябрь. – 2011. – С. 176–182.
4. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : [монографія] / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
5. Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.) / М. Я. Дымарский. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1999. – 284 с.
6. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т. Е. Исаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 55–60.
7. Кавицька Т. І. Система вправ для формування текстотворчої компетенції у письмовому перекладі на іноземну мову / Т. І. Кавицька // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Вип. 92. – Серія : Педагогічні науки : Збірник. – Чернігів: ЧДПУ, 2011. – С. 112–125.

8. Казанджієва М. С. Текстова компетентність як чинник мовленнєвого розвитку іноземних студентів / М. С. Казанджієва // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2012. – № 4(6). – С. 299–305.
9. Ковтун Е. Н. Зачем быть филологом сегодня? Презентационная привлекательность филологического образования в России / Е. Н. Ковтун, С. Е. Родионова [Электронный ресурс]. – Режим доступа к публикации : http://www.philol.msu.ru/~umo/Sovet.files/novosti/statia_prezent2.htm
10. Кремень В. Освіта і наука в Україні інноваційні аспекти / В. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 431 с.
11. Мацько Л. І. Стилїстика української мови : підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько ; [за ред. Л. І. Мацько]. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.
12. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 5–14.
13. Петров А. В. Обучение текстопорождению с точки зрения междисциплинарного подхода / А. В. Петров // Вестник Томского государственного университета : Философия. Социология. Политология. – 2008. – № 3(4). – С.167–170.
14. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

Стаття надійшла до редакції 26 грудня 2012 року

Юрій Підборський
(*м. Переяслав-Хмельницький*)

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОБУТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розкриваються сутнісні характеристики понять «естетичне виховання», «культура побуту» у системі виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів; розглянуто роль естетичного виховання у формуванні, розвитку та максимальній реалізації творчих здібностей молодших школярів; висвітлюються зміст, методика та особливості естетичного виховання молодших підлітків в умовах модернізації системи освіти та підвищення ефективності виховної роботи з учнівською молоддю.

Ключові слова: естетичне виховання, виховна робота, формування культури побуту, творчі здібності, молодші школярі.

В статье раскрываются сущностные характеристики понятий «эстетическое воспитание», «культура быта» в системе воспитательной работы общеобразовательных учебных заведений; рассмотрена роль эстетического воспитания в формировании, развитии и максимальной реализации творческих способностей младших школьников; освещаются содержание, методика и особенности эстетического воспитания младших подростков в условиях модернизации системы образования и повышения эффективности воспитательной работы с учащейся молодежью.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, воспитательная работа, формирование культуры быта, творческие способности, младшие школьники.

The article describes the essential characteristics of the concepts of «aesthetic education», «culture of life» in the system of educational work of schools, examined the role of aesthetic education in the formation, development or performance of creative abilities of younger schoolchildren, highlighted the content, method and features of aesthetic education of younger teens in the conditions of modernization of the education system and improving educational work with studying youth.

Key words: aesthetic education, educational work, a culture of life forming, creative skills, younger students.

Проблема формування культури побуту школярів засобами естетичного виховання є однією з основних у практиці соціально-виховної роботи загальноосвітніх закладів щодо можливостей та

перспектив реалізації соціальних перетворень суспільства. Розвиток сучасної незалежної держави, процес зміни мислення і поведінки багатьох членів суспільства, створення нових демократичних умов для розвитку соціокультурного середовища, залишають одним з актуальних питань сьогодення процес формування та розвитку культури особистості в усіх сферах її життєдіяльності, в тому числі культури побуту.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України, державним документом, який визначає стратегію і основні напрямки розвитку освіти у ХХІ столітті, головною метою освіти в нашій країні є духовний та інтелектуальний розвиток кожної особистості, створення умов для самореалізації молодої людини як громадянина, формування покоління, яке вміє цінувати і формувати прекрасне в собі і в оточуючому світі.

Дієвим засобом формування культури особистості виступає процес естетичного виховання, який акумулює в собі різноманітні аспекти докладання творчих сил і здібностей людини до вдосконалення дійсності, створення побутового оточення, яке б сприяло розкриттю її обдарувань, розвитку естетичних смаків і почуттів. Культура побуту визначається не тільки певними матеріальними об'єктами – комплексом предметів, послуг, соціальних форм, але й існуючими в суспільстві моральними, політичними, естетичними поглядами і смаками, освітнім та інтелектуальним рівнем людей.

Розвиток нових теоретичних і практичних підходів до формування культури побуту в системі естетичного виховання має незаперечне значення для успішного вирішення пріоритетного розвитку моральності, художньо-естетичних цінностей та смаків у молодших школярів. Шкільні програми, за якими працює сьогодні вітчизняна школа, створюють відповідні умови і можливості щодо естетичного розвитку школярів. Світ мистецтва, представлений у них літературою, образотворчим мистецтвом, музикою, дає уявлення про можливості досягнення себе і світу художніми засобами.

В умовах становлення державності та відродження національної культури особливого значення набуває визначення

культурних цінностей, залучення учнів до кращих зразків світової культурної спадщини, формування навичок культурної поведінки у всіх сферах людської життєдіяльності. Як наслідок виникає потреба у реформуванні змісту, форм і методів соціально-виховної роботи в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

На сучасному етапі розвитку сучасної школи проблема формування культури побуту молодших школярів в системі естетичного виховання досліджувались у різних аспектах, а саме: обґрунтування системного підходу до проблем виховної роботи (Ю. Бабанський, І. Бех, В. Кузь, Ю. Руденко та ін.); розгляду загальних питань теорії естетичного виховання (Д. Джола, І. Зязюн, А. Щербо та ін.); визначення педагогічних засад естетичного виховання засобами мистецтва (Л. Горюнова, Д. Кабалевський, О. Ростовський, О. Шевнюк та ін.); дослідження вікової специфіки у процесі естетичного виховання (С. Анічкін, М. Верб, Л. Печко та ін.); виховання естетичних смаків через призму ціннісних орієнтацій (І. Бех, Л. Гордін, І. Кон, Л. Сніжко та ін.); визначення пріоритетних для умов загальноосвітнього навчального закладу факторів та умов естетичного виховання (Л. Біла, І. Дубровицький, Л. Масол та ін.); проблеми організації оптимального естетичного і дозвілєвого середовища (А. Капська, О. Карпенко, О. Олексюк, В. Постовий, Г. Тарасенко та ін.).

Проте аналіз філософської, соціологічної, мистецтвознавчої та психолого-педагогічної літератури, вивчення передового досвіду загальноосвітніх навчальних закладів свідчать про недостатню увагу до проблеми формування культури побуту в системі естетичного виховання молодших школярів.

Мета написання статті – проаналізувати процес формування культури побуту молодших школярів засобами естетичного виховання у загальноосвітній школі, розкрити його сутність та значення для виховання молодого громадянина України.

Побудова навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах на принципово нових засадах вимагає деталізації таких загальнопедагогічних позицій, як: гуманізація освіти; наслідування кращих зразків народної педагогіки, традицій вітчизняної системи естетичного виховання; культивування

педагогіки краси; збагачення емоційно-вольової сфери учнів; організації естетичної життєдіяльності учнів як засобами навчального процесу так і в системі поза навчальної виховної роботи. У зв'язку з цим процес формування культури побуту учнів молодших класів, що здійснюється в системі естетичного виховання, набуває неабияких можливостей у збагаченні особистісного потенціалу людини, формуванні загальнолюдських ідеалів та всебічного розвитку майбутнього покоління.

Протягом віків слово «культура» вживалося в різних, інколи протилежних і несумісних значеннях. Аналіз філософської, соціологічної, мистецтвознавчої та психолого-педагогічної літератури дозволив засвідчити, що на сьогодні існує близько 300 дефініцій цього поняття [6, с. 133]». Термін «культура» (від лат. – обробка, догляд, освіта, розвиток) застосовував ще римський оратор Ціцерон, який називав філософію «культурою душі» і вбачав основний її зміст у розвитку інтелекту, духовності людини.

У сучасній культурології затвердилися суспільно- історичний і особистісний аспекти осягнення змісту поняття «культура». Перший – близький до поняття «цивілізація» охоплює сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії, а у вузкому розумінні – сферу духовного життя суспільств (науку, мистецтво, релігію, освіту, побут тощо).

Другий аспект стосується рівня освіченості, вихованості людини (загальна культура), або рівня оволодіння якоюсь галуззю або діяльністю (наприклад, педагогічна культура особистості, художня культура).

Результати процесу формування особистості однаковою мірою залежать як від багатства культурної спадщини суспільства, від характеру суспільних відносин, так і від самої особистості, багатогранності її суспільних зв'язків і відносин. Саме тому навчально-виховна робота повинна бути підпорядкована вихованню високої громадянської свідомості, визначенню духовних, в тому числі й естетичних ідеалів. Згідно з теоретичними положеннями сучасних досліджень суспільного розвитку (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн), однією з основних перешкод подальшого прогресу суспільства є не стільки

економічна криза, скільки духовна, то зрозумілою стає значущість формування всіх складових культури сучасної молоді людини [1].

Ми розглядаємо культуру побуту як складовий компонент загальної культури особистості. Саме тому, для нас особливо цікавим аспектом стало узагальнення підходів до обґрунтування терміну «культура особистості», який більшість дослідників [О. Костюк, С. Марценюк, Л. Масол, О. Рудницька] розглядають як своєрідний ансамбль якостей, який характеризує змістовне, духовно-ціннісне наповнення життя людини. В цьому ансамблі вирішальне значення мають не кількісні параметри, а якісні, які детермінують стиль, спосіб життя людини.

Зупинимось на теорії густосології, яку вважають теорією формування естетичних смаків особистості. Для нас цікавим є підхід Н.Г. Калашник, в якому автор виділяє п'ять концептуальних для світу культури ідей, а саме: особистісну, вселюдську, громадянську, національну та державну [4, с. 5]. Таке бачення освітнього процесу дає можливість введення учня у світ найвищих досягнень культури, через систему культурологічної соціально-виховної роботи, досягнення соціокультурного осмислення власного життя як буття в культурі. Естетичне виховання і формування естетичної культури належить до наскрізних компонентів змісту навчально-виховної і поза навчальної діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Ми вважаємо, що культура особистості формується в результаті взаємодії зовнішнього впливу (через соціальне оточення, сім'ю, систему освіти, засоби масової інформації) і активного реагування людини на соціокультурні фактори буття. Без особистих зусиль, індивідуально-особистісного ставлення до художніх цінностей людства процес їх успадкування не відбувається. Культура засвоюється рефлексивно, як особистий життєвий проект, духовна аура людини, що твориться у процесі самореалізації. Завданням вчителя при цьому є залучення учнів до світових культурних надбань, допомога їм у самостійному сходженні до вершин духовності. Процес формування культури особистості школяра ми розглядаємо як сукупність реалізації низки програм, а саме: генетичної (розвиток здібностей),

соціальної (створення сприятливого середовища) і педагогічної (вплив системи освіти).

Виховання має на меті не тільки і не стільки прищепити навички сприймання і розуміння художніх цінностей, скільки допомогти людині стати активним суб'єктом етнокультурного і етнохудожнього середовища.

Цікавим є підхід Н. Калашник, яка розглядає побутове розуміння поняття «естетичний смак» і наголошує, що естетичний смак проявляється в усьому: від смакового оцінювання страв, одягу і взуття, оформлення інтер'єру до найдрібніших деталей побуту [4, с. 12].

І якщо під естетичним смаком розуміється здатність людини оцінювати естетичні властивості предметів, то естетичні почуття переважно розглядаються як результат естетичного ставлення людини до явищ навколишнього світу, як до прекрасних, потворних, трагічних, комічних. Естетичні почуття ми будемо вважати результатом сформованості естетичних смаків.

Одним з пріоритетних чинників формування культури побуту учнів молодших класів виступає головна сфера діяльності – навчання. Організація побуту учнів молодших класів обумовлена віковими, психологічними та соціальними особливостями дітей даного віку, рівнем інтелектуального та морального розвитку, рівнем естетичної свідомості. Побут школяра значно більшою мірою ніж побут дорослих, регламентується режимом дня, розкладом занять, системою організації навчально-виховної діяльності в певному освітньому закладі. Саме тому нашим завданням є узагальнення теоретичних підходів до характеристики системи естетичного виховання учнів молодших класів та визначення місця і ролі проблеми формування культури побуту в межах даної системи.

Актуальна потреба у знаходженні шляхів культивування неповторної індивідуальності вимагає визначення умов розвитку в учнів молодших класів естетичної потреби в організації навколишнього середовища, зокрема побуту, який є однією з соціальних сфер прикладання сил особистості. Він дає можливість розкрити здібності, інтереси, смаки, показати знання, вміння,

навички, реалізувати творчі можливості через самостійну діяльність, створити умови для сприймання і перетворення дійсності за законами краси і гармонії. Естетизований побут визначає те морально-естетичне середовище, в якому формується людина.

Формування культури побуту є невід'ємною ланкою в системі естетичного виховання особистості. Цей процес пов'язаний багатьма чинниками і обумовлюється такими показниками, як: рівень освіти, сформованість ціннісних орієнтацій та естетичних потреб.

Проблем, пов'язаних з сучасним побутом, починаючи від культури поведінки та особистої гігієни людини до вибору предметів побуту та організації інтер'єру, дуже багато. Проте ми більше деталізуємо проблему естетичного ставлення особистості до речей, які оточують її в побуті і формування естетичних смаків, пріоритетів. Відомо, що ставлення до всіх побутових предметів визначається двома вимогами: доцільністю та зручністю в користуванні, та красою кожної речі. Проблема краси чи художньої якості – це проблема виявлення гарного чи поганого естетичного смаку.

Тому першим завданням системи естетичного виховання школяра є формування та розвиток естетичних смаків. Суттєвий вплив на виховання високого художнього смаку має естетичне середовище, яке безпосередньо оточує людину, тобто весь комплекс предметів, який супроводжує її в житті.

Наступне завдання системи естетичного виховання учнів молодших класів є формування уміння визначати красу слова, людського спілкування, відчувати насолоду від змістовної комунікаційної взаємодії. Саме тому важливим завданням системи естетичного виховання є предметне усвідомлення тих якісних характеристик порівнянь терміну «краса», що функціонують у мовленнєвому спілкуванні людей. В українській мові слово краса асоціюється зі словами красивий, чарівний, гарний. Важливе місце в процесі формування культури побуту належить формуванню навичок спілкування. У спілкуванні віддзеркалюється сама реальність людського буття, формується свідомість та

самосвідомість людини, розвивається здатність мислення, поглиблюються емоції та почуття, народжуються конкретні принципи та форми поведінки, в тому числі і побутової.

Усвідомлення того, які побутові вчинки учня молодших класів можна вважати красивими, дозволяє реалізувати тісний взаємозв'язок морального й естетичного аспектів при характеристиці поведінки, спілкування, укладу повсякденного життя. Через контакти зі світом дитина збагачується не тільки спілкуванням з людьми, а й з предметним оточенням, одягом, тощо.

Безпосередній контакт людини і предметного оточення, який проявився у взаємовпливі один на одного, створює можливість для регулювання спілкування і поведінки людей. Важливо й те, що предмети, матеріальне середовище виступають об'єктом споглядання, джерелом естетичної насолоди, почуттів, емоцій і формує в людині естетичну потребу в збереженні, відтворенні і зміні побуту за законами краси.

Об'єктом естетичного переживання мають виступати явища і предмети зовнішнього світу не з боку якоїсь однієї ознаки чи якості, а у всій цілісності та індивідуальній неповторності, у всьому багатстві та різноманітті конкретно-чуттєвих форм, а головне як непорушна єдність форми та змісту.

Необхідно розрізняти почуття, викликані такими групами явищ, як: твори мистецтва і літератури; естетично виразні предмети навколишньої дійсності, в тому числі і художня творчість; побут. Художнє начало в побуті допомагає виховувати не лише розумне ставлення до поведінки, а й саму культурну поведінку, яка характеризує рівень естетичного розвитку особистості, звичку чинити правильно і красиво не лише тому, що дитина сіла і подумала, а тому, що інакше вона не може, тому що так звикла поводитися. Естетичний розвиток школяра в процесі формування культури побуту проходить в тісному зв'язку з розумовим, моральним, фізичним та трудовим вихованням, тому що людину неможливо виховувати окремими частинами, процес виховання повинен підпорядковуватися кінцевій меті – вихованню громадянина своєї держави.

Здійснюючи виховну роботу вчителі припускають, що учні початкових класів здатні оцінити окремий вчинок у межах добра і зла і принагідно зробити правильний вибір – стати на захист добра. Дане положення висуває перед системою естетичного виховання важливе завдання щодо розвитку у дітей уміння розглянути той та інший вчинок, дію, як об'єкт не лише з позицій моральної, а й естетичної оцінки. Ми погоджуємось з підходом Б. Кобзаря, який зазначав, що моральний та естетичний розвиток особистості характеризується не тільки і не стільки обсягом знань про норми поведінки, умінням правильно оцінити той чи інший вчинок, а й естетикою предметної діяльності особистості [5, с. 13].

Кожна особистість значною мірою «по-своєму» реагує на процес її виховання і своєрідно неповторно засвоює виховно значиму для неї інформацію. Тому надзвичайно важливо в кожному випадку виявити установку, орієнтацію особистості учня на певні естетичні норми та цінності. Це, в свою чергу, дозволить найбільш ефективно впливати на його свідомість та специфіку діяльності.

Цілеспрямований естетико-виховний вплив на особистість учня молодших класів повинен мати організований, послідовний, систематичний характер, відрізнятися погодженістю і спорідненістю дій, що обумовлюється необхідним рівнем організації та керівництва естетичним вихованням в системі роботи навчального закладу.

Таким чином, розгляд проблеми формування культури побуту дозволив нам дійти висновків про те, що розв'язання завдання цілеспрямованого, систематичного формування культури побуту молодших школярів є необхідною умовою становлення всебічно і гармонійно розвиненої особистості і важливою складовою системи естетичного виховання загальноосвітнього навчального закладу. Стаття не розкриває всіх аспектів окресленої проблеми. Подальшого наукового пошуку потребує питання формування культури побуту молодших школярів засобами морального виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Сучасна соціальна філософія / Андрущенко В. П., Михальченко М. І. – К. : Генеза, 1996. – 368 с.
2. Виховання естетичної культури школярів : навч. посіб. / І. А. Зязюн, Н. Є. Миропольська, Л. О. Хлебнікова та ін. – К. : ІЗМН, 1998. – 156 с.
3. Джола Д. М. Теорія і методика естетичного виховання школярів : навч.-метод. посіб. / Джола Д. М., Щербо А. Б. – К. : ІЗМН, 1998. – 78 с.
4. Калашник Н. Г. Густосологія: Теорія і практика формування естетичних смаків : навч. посіб. для загальноосвітніх навч. закладів України / Калашник Н. Г. – Запоріжжя : Поліграф, 2004. – 220 с.
5. Кобзар Б. С. Розвиток гуманізму молодших школярів / Кобзар Б. С. // Початкова школа. – 1994. – № 1. – С. 12–14.
6. Словник символів української обрядовості / за ред. О. Потапенка, Я. Потапенка. – К. : Науковий світ, 2004. – 356 с.

Стаття надійшла до редакції 27 грудня 2012 року

УДК 821.161.2.09:22

Людмила Рудницька
(*м. Коростишів*)

ВИВЧЕННЯ РИС ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПОЕТИКИ МИТЦЯ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРІВ ВОЛОДИМИРА САМІЙЛЕНКА)

Ця стаття є методичною розвідкою щодо добору мовленнєвого матеріалу для лінгвостилістичного аналізу на уроці української літератури. Даються зразки аналізу окремих слів та виразів як ознак авторського індивідуального стилю. У статті визначено принципи дослідження авторського індивідуального стилю як поняття, що включає матеріал на межі літературознавства і мовознавства.

Ключові слова: мовленнєвий матеріал, лінгво-стилістичний аналіз, індивідуальний стиль.

Эта статья представляет собой методическое исследование подбора языкового материала для лингвостилистического анализа на уроке украинской литературы. Даются образцы анализа отдельных слов и выражений как признаков авторского индивидуального стиля. В работе определены принципы исследования индивидуального авторского стиля как понятия, включающего материал литературоведения, граничащего с языкознанием.

Ключевые слова: языковой материал, лингво-стилистический анализ, индивидуальный стиль.

The article deals with the methodological investigation of the vocabulary choice for the linguistic-stylistic analysis at a the Ukrainian Literature lesson. The author analyses the samples of special groups of words and expressions as a writer's individual style features. The article highlights the principles of author's individual style investigation as a concept of incorporating literature studies and linguistics.

Key words: language material, linguistic-stylistic analysis, individual style.

Актуальність теми «Вивчення рис індивідуального поетики митця на прикладі творів Володимира Самійленка» зумовлюється необхідністю розробки теоретичних та методичних засад оптимального опанування учнями особливостей авторського почерку письменника. Слід з позицій сучасного розвитку літературознавчої, методичної та психолого-педагогічної думки окреслити шляхи забезпечення навчального процесу методами, прийомами, засобами задля плідної праці вчителя та учнів у розкритті індивідуального стилю письменника.

Таким чином, необхідність пошуків удосконалення методичних шляхів і підходів для розкриття індивідуальності автора через його манеру письма та потреби сучасної педагогічної практики зумовили вибір теми статті.

Індивідуальна манера автора ліричного твору виявляється, перш за все, в майстерності «відбору мовленнєвих засобів із загальнонародної мови та доборі слова, найбільш відповідного творчому задуму [2, с. 18]».

Є. Пасічник, як і значна кількість інших методистів і вчителів-практиків (Н. Обжирко, М. Леонова, Т. Лук'янчук, Л. Пустовіт, Л. Масенко, Г. Колесник, А. Сафонова), застерігає проти зведення аналізу мови художнього твору «...до

перерахування окремих поетичних засобів або до аналізу тільки тропів [4, с. 194]». На нашу думку, слушним є твердження науковця про те, що під час аналізу мовновиражальних засобів твору «необхідно зосереджувати увагу на *звуковій організації художньої мови, її синтаксичних особливостях, характері авторської інтонації* [4, с. 195]». Ці засоби милозвучності, звукової виразності та стилістичні фігури довершують естетичну досконалість твору і передають відповідний настрій автора, вкладений у вірш. І.Франко, який у власній практиці естетизації розмовної мови в поезії започаткував і утвердив новаторське на той час «витримання розповіді в одній експресивній тональності, застосування засобів стилістичної фонетики з варіантністю рим і граматичних форм, з чергуванням порядку слів [8, с. 21]», вказував на необхідність відтворення почуттів автора через вище згадані ознаки стилю: «Усі ті складники тільки тоді творять дійсну красоту, коли являються частинами вищої цілісності – духовної краси, ідейної гармонії. А тут, як на кожному полі людської творчості, головним, рішучим моментом є власне та душа, індивідуальність, чуття поета [9, с. 255]».

Практика навчання доводить необхідність введення цих складових поняття авторський *стиль* у навчальний аналіз ліричного твору. З огляду на обмежену кількість годин, які відведено програмою на вивчення творчості більшості письменників-ліриків, актуальною є порада В.Неділька не захоплюватися надмірно розгорнутим аналізом ліричної поезії. Тому для визначення індивідуального стилю поета пропонуємо використати елементи аналізу тих засобів творення віршованого зразка, які найкраще передають ознаки авторської манери митця. Зокрема, крім добору мовленнєвих засобів, це стосується поетичного синтаксису, звукопису та версифікації. Такі стилістичні фігури, як інверсія, риторичні питання, вигуки, анафора, епіфора, паралелізм та поетичне кільце, посилюють емоційність викладу змісту поезії і здійснюють відповідний естетичний вплив на читача. Дослідження особливості та частоти використання таких синтаксичних конструкцій автором ліричних творів сприяє встановленню ознаки творчої манери майстра слова.

Звукова організація художньої мови поезії твориться такими фонетичними фігурами, як асонанс, алітерація, звуконаслідування, звукова анафора, паронімія. Але, вивчаючи їх у якості складових індивідуального стилю поета, вчитель повинен пам'ятати, що «кожна деталь форми ліричного твору, взята окремо, не має самостійного значення, її можна зрозуміти лише в контексті цілого. Так, той чи інший звук сам по собі не несе жодного змісту, але повторення у віршовому рядку одного й того самого звука (асонанс чи алітерація) стає засобом увиразнення змісту [5, с. 9]».

Естетичне та стилетворче значення поетичної фонетики ліричного твору визначається лише після читання вголос, живого інтонаційного звучання поетичного зразка. Це може бути декламування вчителя чи заздалегідь підготовленого учня, прослуховування грамзапису чи перегляд уривку з телепередачі, кінофільму, концерту, де звучить поезія, що вивчається. Така робота «значно посилює обсяг естетичної інформації [7, с. 302]» і дозволяє дослідникові індивідуальної манери поета відчутти загальну звукову організацію твору як ознаку авторського стилю. Важливим є також розуміння того, що читання мовчки сприяє наближенню до ліричних настроїв, формуванню «глибших вражень учнів від поезії та повнішу вмотивованість їхніх суджень [6, с. 185]». Про особливості організації та види читання ліричного твору як обов'язкової умови глибокого розуміння задуму автора та дослідження його стилю писали О. Бандура, Н. Волошина, А. Капська, В. Кравченко, О. Мазуркевич, В. Неділько, Є. Пасічник, Б. Степанишин, Г. Токмань. Важливе місце в звуковій організації вірша як своєрідній системі відводиться інтонації: комплекс мовленнєвих засобів (паузи, інтонаційні наголоси і под.) допомагають читачеві відчутти настрої ліричного героя і зрозуміти внутрішні стильові чинники, що є тими формами авторської свідомості (переживаннями, думками, конкретними почуттями), які виявляються не лише в цьому творі, а й в усій ліриці автора аналізованої поезії. Вони створюють певний емоційний тон як ознаку індивідуального стилю майстра слова. Тому в основу навчання кладемо тісний зв'язок з життєвим та творчим шляхом поета-особистості. Слід враховувати, що у логічному ланцюжку

звукових зв'язків вірша (інтонація – ритм – звукопис) стилетворчі можливості ритму і звукопису можна дослідити лише через інтонацію. За К. Фроловою, ритм і звукопис створюють поняття поезії: «Ритм вимагає постановки слова на певному місці, а це не може не позначитись на логічних наголосах» (складниках інтонації), а «...звуки, які повторюються, переносять значення одного слова на інше [10, с. 153–154]» і сприяють створенню загального емоційного тону вірша. Визначення змісту емоційного забарвлення ліричного твору наблизить учня до розуміння задуму автора і допоможе в дослідженні ознак його індивідуального стилю. Учителеві слід врахувати також і особистісний фактор: кожен декламатор у добір відповідної інтонації під час виразного читання кладе власне тлумачення змісту твору. Так, слова «Марно ради пита, \\\n Вся засмучена,\\\n Україна свята,\\\n Перемучена» (П. Грабовський. «Орли») можна прочитати з інтонацією суму та втрачених надій, а можна надати голосу гнівного тону, викликаного невдоволенням за безнадійні спроби Вітчизни отримати пораду в скрутний час. Проте учень-виконавець повинен вміти пояснити і вмотивувати добір саме такого відтінку інтонації. Для аргументації вибору радимо проводити прослуховування різних видів читання одного поетичного твору з наступним обговоренням найбільш вдалих варіантів. Ця робота сприяє виконанню головного завдання уроку – декламація декількома виконавцями допоможе віднайти те спільне в звуковій організації вірша, що А. Ткаченко називає «інтонаційними імпульсами, закладеними автором». Воно і буде ознакою індивідуального почерку митця. А. Лісовський, характеризуючи питання аналізу ліричного твору, називає особливості звукопису (та римування і віршового розміру) допоміжним елементом форми і радить викладачеві проводити лише короткотривале його дослідження [1, с. 54]. Погоджуємося з твердженням науковця і наводимо приклад дослідження поетичного синтаксису та звукової організації художньої мови в якості ознак індивідуального стилю майстра слова, який увійшов до власне аналізу ліричного твору як значуща складова або може використовуватися вчителем для унаочнення сказаного про звукове інструментування вірша. У основу роботи

кладаємо принцип єдності змісту і форми: під час вивчення комплексу мовленнєвих засобів розкриваємо ідейно-естетичний зміст твору як втілення задуму автора і результат його творчої манери. Оскільки аналізується творчість поета періоду радянської тоталітарної доби, важливим на часі вважаємо принцип історизму: розглядаючи поезію на тлі історії, дослідники визначають її місце в сучасності (за І. Пелипейко). Провідний метод дослідження – метод «аперцепції – інтеракції» (за П. Юцячिवене), оскільки він ґрунтується на поясненні почуттів, інтуїтивному розумінні художнього тексту з наступним системним обговоренням питання. Задовго до проведення заняття, тип якого визначаємо як семінар «У творчій майстерні поета В.Самійленка», вчитель ознайомлює учнів з темарієм, у якому передбачено опрацювання оригінальних гумористичних і сатиричних поезій, творів зі спробою філософського осмислення дійсності, дослідження образу Т. Шевченка в ліриці та досягнення поета в жанрі пісні. Вибір цього типу заняття обумовлено оглядовою темою та достатнім для самостійного дослідження різних джерел розвитком умінь та навичок учнів. Сформулюємо особливості розробленого нами методу визначення ознак індивідуального стилю митця під час аналізу вірша «Вечірня пісня», основу якої становить дослідження психологічного підтексту, вкладеного автором у зміст в процесі творчості. Учнівський колектив об'єднується в малі групи, які за власним бажанням обирають завдання з урахуванням сформованих на попередніх уроках умінь та навичок аналізу тексту ліричного твору. Використовуємо техніку зворотного зв'язку: після виступів слухачі обговорюють якість виконання представниками групи творчого завдання, вказують на недоліки, якщо вони є, відзначають позитивне в методичній роботі. З метою визначення ознак індивідуального стилю поета-майстра поетичного синтаксису, звукопису та добору простих і, разом з тим, довершених мовленнєвих засобів пропонуємо апробацію наступної методичної моделі:

1. Прослуховування декламації поезії «Вечірня пісня», завчасно підготовленої артистично обдарованим учнем, словесник проводить на фоні музичного твору. Зважаючи на сповільнений

темپ звучання мелодії К. Стеценка, радимо практикувати «читання вслід» – декламатор наче повторює слова твору за співаком. Завдання такого читання – викликати певні почуття від почутого та сприяти інтуїтивному розумінню задуму автора.

2. Для швидкого визначення сугестивного враження від твору вчитель рекомендує учням записати на аркуші паперу слова, які найбільш вдало характеризують настрій, навіяний прослуховуванням, і відразу ж показати написане учителеві. Це будуть такі слова: *спокій, тиша, ідилія, прекрасно, літо, вечір, захід, сонце, втома* і под.

3. Наступна робота над опорними словами сприяє розвитку навичок визначати особливості ліричних творів і ознак індивідуального стилю поета: словесник пропонує мовчки прочитати текст поезії і виписати слова, які складуть основу повідомлення автора про вечір як частину доби і враження людини, яка спостерігає за цим явищем природи.

4. Бесіда за питаннями проблемного характеру:

- У якому стилі мовлення можна використати виписані слова?
- Складіть з цими лексемами коротке повідомлення публіцистичного (наукового, розмовного) стилю. Що збереглося і що змінилося в тексті?

- Що потрібно додати до аналізованої лексики, щоб створити зразок художнього стилю в прозі?

- Прослухайте повідомлення про вірш «Вечірня пісня» В. Самійленка як римований зразок художнього стилю і вкажіть на ті ознаки творчої манери майстра слова, які дозволяють називати цей вірш шедевром інтимної пейзажної лірики.

5. Виступи учнів, які отримали завдання схарактеризувати поезію з огляду на майстерність добору автором мовленнєвих засобів (пестливі форми слів *тихесенький, темнесенький, сонечко*), тонкий звукопис (зокрема, використання алітерації з великою кількістю приголосних, що створюють враження спокою, сповільненої дії та повторення приголосних *о, е, а*, яке передає відчуття простору природи, складний духовний світ людини, що спостерігає захід сонця), наближення до колискової через простоту композиції та пісенність строфи-рефрену, повторення вигуку *ой*, використання риторичних запитань та звертань.

6. У процесі спільної навчальної діяльності учні доходять висновку, що ознакою індивідуального стилю В. Самійленка у цьому творі є побудова розповіді-пейзажної замальовки за законами музичного розгортання теми, настрою і почуття в якій розкриваються через споглядання довкілля. Найбільшого напруження чуттєві враження досягають в кінці поезії: філософське розуміння незворотності природних явищ підкреслює беззахисність людини перед ними і надає читачеві можливість відчувати себе дитиною величної матінки-природи.

7. Прослуховування грамзапису вірша, покладеного на музику композитором К. Стеценком, яке завершить роботу над поезією і підтвердить висловлене на уроці положення про близькість ліричних творів В. Самійленка до народних пісень.

Практика проведення такого виду навчальної діяльності доводить, що хоча визначені вище закономірності побудови вірша і організації його мовленнєвих засобів можуть зустрічатися в інших поезіях, саме в такому поєднанні і стилістичному вираженні вони становлять ознаки індивідуального творчого почерку В. Самійленка.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лісовський А. До питання аналізу ліричного твору / А. Лісовський // Українська мова і література в школі. – 1978. – № 8. – с. 52–55.
2. Мещерякова Н. Изучение стиля писателя в средней школе / Н. Мещерякова. – М. : Просвещение, 1965. – 205 с.
3. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі : підр. для студ.ун-тів і пед. ін-тів / В. Я. Неділько. – К. : Вища школа, 1978. – 248 с.
4. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти / Є. А. Пасічник. – Л. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
5. Пелипейко І. Вивчення ліричних творів у 8 – 10 класах : посібник для вчителів / І. Пелипейко. – К. : Радянська школа, 1982. – 141 с.

6. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : [монографія] / А. Л. Ситченко. – К. : Ленвіт, 2004. – 304 с.
7. Ткаченко А. Мистецтво слова. Вступ до літературознавства : підручник для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів / А. Ткаченко. – [2-е вид., випр. і доповн.]. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2003. – 448 с.
8. Франко З. Засоби художньої експресії у мові творів І. Франка / З. Франко // Українська мова і література в школі. – 1979. – № 12. – С. 19–25.
9. Франко І. Зібрання творів : у 50 т. / І.Франко; [ред. кол. Є. П. Кирилюк (голова) та ін.]. – К. : Наукова думка, 1976. – Т. 17. – 1982. – 511 с.
10. Фролова К. П. Аналіз художнього твору / К. П. Фролова. – К. : Радянська школа, 1975. – 174 с.

Стаття надійшла до редакції 4 грудня 2012 року

УДК 378.147

*Алла Сембрат, Олена Сергійчук
(м. Переяслав-Хмельницький)*

УНІВЕРСИТЕТСЬКІ РЕГІОНАЛЬНІ КОМПЛЕКСИ – ПЕРСПЕКТИВНА МОДЕЛЬ ПОБУДОВИ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

У статті на основі аналізу сучасних досліджень висвітлено історію розвитку та становлення університетських регіональних комплексів; розкрито сутнісні характеристики умов функціонування університетських регіональних навчально-виховних комплексів як перспективної моделі сучасного освітнього закладу; розглянуто успішність функціонування педагогічного університету як наукового та освітньо-виховного комплексу регіону.

Ключові слова: *університетський регіональний комплекс, особистісно орієнтована освіта, професійна підготовка майбутніх учителів.*

В статье на основе анализа современных исследований рассмотрена история развития и становления университетских региональных комплексов; раскрыты существенные характеристики условия функционирования университетских региональных комплексов как перспективной модели

современного учебного учреждения; рассмотрено функционирование педагогического университета как научного и образовательно-воспитательного комплекса региона.

Ключевые слова: университетский региональный комплекс, личностно ориентированное образование, профессиональная подготовка будущих учителей.

The article which based on the analysis of modern researchings reviews the history of development and establishment of the regional university complexes, and discloses the essential characteristics of the conditions of functioning of the regional university complexes, as a perspective model of modern educational institution; the functioning of pedagogical university as a scientific and educational complex region was examined.

Key words: regional university complex, personality-oriented education, the training of future teachers.

У сучасних умовах функціонування українського суспільства вищі навчальні заклади III – IV рівнів акредитації як потужні прогресивні осередки сталого розвитку національної освіти покликані забезпечити необхідні умови для отримання вищої освіти на всій території регіону, відбирати обдаровану молодь, залучати інтелектуальні, матеріальні та інформаційні ресурси органів влади, організацій і підприємств, населення. Адже саме в регіональному середовищі людина в процесі соціалізації засвоює особистісно і суспільно значущі цінності, норми поведінки, сукупність знань, умінь і навичок, набуває досвіду; саме в регіональному середовищі, взаємодіючи з оточенням на різних рівнях, людина реалізує потребово-ціннісний, пізнавально-інтелектуальний, вольовий, почуттєво-емоційний, гуманістичний, вчинково-діяльнісний, естетичний компоненти духовності й набуває певного соціального статусу.

Вагомий внесок у розробку окресленої проблеми здійснили такі вчені, як А. Бойко (педагогічний центр регіонального науково-виховного дослідно-експериментального об'єднання; експериментальний освітньо-виховний науковий комплекс університету; науково-методичний комплекс музею-заповідника), І. Богданов (проекування, становлення і розвиток локальної освітньої системи), А. Данилюк (теорія інтеграції освіти), С. Іванов, А. Осипов (університет як регіональна корпорація),

П. Куделя (вища школа регіону як об'єкт соціального управління), В. Кузовлев (університетський освітній комплекс в умовах малого міста), П. Плотніков, С. Савченко (науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в навчальній та позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору), В. Рубцов (розвиток освітнього середовища регіону), А. Тихонов, В. Садовничий (університети як центри освіти, науки і культури в регіоні), С. Солодовнікова (організація фінансово-економічної діяльності міжвузівського освітньо-наукового комплексу) та ін. Основні питання організації діяльності цих комплексів розглядаються в роботах В. В. Арнаутова, В. Р. Атояна, Д. З. Ахметової, М. Ю. Бокарева, В. Г. Кузя, С. М. Мамрича, Н. М. Манжелій, С. С. Постовалова, Н. К. Сергєєва, Т. В. Ткача, О. В. Уваровської, М. І. Шипуліна та ін.

Мета статті – розкриття сутності та особливостей функціонування регіональних навчально-виховних комплексів як перспективної моделі сучасного освітнього закладу відповідно до наукової теми «Формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах університетських регіональних комплексів» (державний реєстраційний номер 0112U001111).

В умовах корінної перебудови національної системи освіти уніфікована школа вичерпала свої можливості. Закон України «Про освіту» передбачає альтернативні форми організації суспільного виховання і шкільної освіти. Створюються заклади нового типу на базі історичного та сучасного вітчизняного і зарубіжного досвіду: гімназії, ліцеї, коледжі, приватні школи, школи-комплекси.

Сучасні навчально-виховні комплекси пройшли довгий шлях свого розвитку. Перші дані про ці заклади відносяться до 1908 р., коли у м. Києві, при Фребелівському педагогічному інституті було створене об'єднання, до якого входили дитячий садок, початкова школа, дитячий притулок, педагогічна амбулаторія. Одночасно С. Шацький разом з О. Зеленком організував товариство «Сетлмент», а пізніше товариство «Дитяча праця і відпочинок», що фактично являло собою дитячу республіку, до складу якої входили дитячий садок, експериментальна початкова школа, ремісничі майстерні, клуб для підлітків. Пізніше Першу дослідну

станцію, згодом були відкриті Академія соціального виховання, дитячі містечка, колонії, комуни, дослідні школи, які функціонували як педагогічні комплекси (НВК).

У результаті історико-логічного дослідження діяльності названих установ ми дійшли висновку, що ці типи освітніх закладів є прообразами сьогоднішніх університетських навчально-виховних комплексів.

Швидке поширення і збагачення досвіду НВК саме в останні роки пояснюється гострою соціальною потребою в школах нового типу, оскільки вони максимально відповідають запитам суспільства, інтересам сім'ї, створюють умови для творчого розвитку дітей.

Свідченням цього є довготривала практика діяльності різних моделей сучасних навчально-виховних комплексів. Зокрема, модель «Педагогічний комплекс як спеціально спроектоване середовище» найбільш яскраво представлений у досвіді вчителів-новаторів (О. Захаренко, М. Щетинін, В. Семенов, Є. Курків, М. Гузик). Так, наприклад, школа-комплекс М. Гузика являє собою інтерактивну систему загальноосвітньої, трудової, спортивної, школи мистецтв, інших видів закладів, школи для батьків. Комплекс має власне підприємство, зорієнтоване на виробництво сільськогосподарської та промислової продукції.

Керуючись особистісно-орієнтованим підходом до навчання і виховання, педагогічний колектив цього закладу постійно дбає про розкриття внутрішнього потенціалу особистості, враховує при цьому право кожної дитини на свободу вибору навчальної і позакласної діяльності. Багато уваги в комплексі приділяють розвитку творчих здібностей дітей, їх духовному становленню. Цьому сприяють щоденні ранкові фізичні вправи на березі моря, ритміка, моральні проповіді про вічні істини, спільний хоровий спів, жива музика, уроки театрального мистецтва, сеанси фантазії, заняття в спортивній і школі мистецтв.

Цікавий у цьому плані також досвід Сахнівської школи-комплексу, яку протягом багатьох років очолював О.А. Захаренко. У школі працює 5 центрів: 2 навчальні, краєзнавчий, центр праці і центр здоров'я. В корпусах розміщені цехи трудового навчання,

філіали музичної школи, спортзал, плавальний басейн, планетарій, обсерваторія, оранжерея. У школі працює 6 музеїв, які відкриті для всіх жителів села.

Іншим виявом такої моделі є центр комплексного формування особистості, заснований М. Щетиніним, до складу якого входять дитячий садок, загальноосвітня, музична, спортивна, хореографічна, художня школи, навчально-виробничий комбінат, сімейний дитячий будинок.

Діяльність такого комплексу забезпечує гуманні відносини вчителів і учнів, постійну увагу до духовного світу дітей, розвиток їх творчих здібностей, створення сприятливих умов до фізичного розвитку, збереження і зміцнення здоров'я дітей, оптимальне співвідношення різних видів діяльності, тісну взаємодію педагогічного колективу, батьків, громадських організацій у вихованні підростаючого покоління [1, с. 104].

Істотною ознакою сьогодення стало збільшення кількості комплексів, діяльність яких може розв'язувати питання наступності, неперервності дошкільної та початкової освіти, запроваджувати єдині освітні програми.

Функціонування університету як науково-освітньо-виховного комплексу регіону ми розглядаємо як цілісну, гнучку, мобільну, динамічну, поліцентричну і полілогічну ієрархічну педагогічну систему, якій притаманні відкритість і багатоступеневість організаційної структури, взаємозалежність її підсистем, відносна самостійність (самодостатність у основних сферах діяльності ВНЗ), територіальна розосередженість, висока ефективність і якість.

Мета, зміст, структура, методи, форми, засоби організації і функціонування кожного елемента науково-освітньо-виховного комплексу спрямовуються на:

- виявлення унікальної неповторності та утвердження самоцінності особистості майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки, формування науково-освітнього потенціалу нації;

- забезпечення неперервності й високого рівня якості освіти, виховання, розвитку, соціалізації особистості завдяки повному і

всебічному використанню інтелектуальних, матеріальних та інформаційних ресурсів закладів, об'єднаних в університетський комплекс;

- самоактуалізацію, бачення простору можливостей, розвиток та всебічну реалізацію індивідуальних нахилів, здібностей, творчого потенціалу майбутніх фахівців (і населення регіону) в процесі особистісно і суспільно значущої взаємодії з навколишнім природним і суспільним середовищем.

Успішність функціонування педагогічного університету як наукового та освітньо-виховного комплексу регіону, динаміка регіональної полілогічної взаємодії на рівнях співробітництва і співтворчості залежить від сукупності внутрішніх і зовнішніх умов, впливів певних факторів, основними з яких виступають:

- урахування національно-культурних традицій та специфіки регіонального освітньо-виховного простору як соціально-педагогічного феномена;

- модернізація освітньо-виховного простору на основі гнучкого, мобільного реагування на потреби населення в отриманні сучасної освіти, на соціально-педагогічні ситуації як складну нескінченно можливу педагогічну реальність, адекватна орієнтація на соціальне замовлення щодо підготовки фахівців, входження України в єдиний освітній простір;

- тісна інтеграція кадрових, науково-методичних, освітньо-виховних, організаційних, матеріально-технічних можливостей закладів, чітка координація, злагодженість та взаємоузгодженість дій різних соціально-педагогічних, економічних, суспільно-політичних інститутів регіону і створення на цій основі значних наукових і прикладних розробок комплексного характеру, пов'язаних із розв'язанням важливих соціально-педагогічних (соціологічних, психолого-педагогічних), соціально-економічних та екологічних проблем регіону і його окремих територіальних утворень із залученням науково-методичної, фінансової, технічної допомоги різноманітних громадських організацій;

- розвиток гнучкої регіонально орієнтованої системи неперервної освіти, реалізація пакету освітніх програм за спеціальностями, створення можливостей гнучкого переходу між

різними освітніми програмами, які забезпечують потреби в спеціалістах, освітні, професійні, індивідуальні запити населення регіону;

- активізація й підвищення рівня суспільної та особистісної значущості цілеспрямованої наукової та освітньо-виховної діяльності в конкретному соціальному середовищі життєдіяльності, де відбувається фізичний, психічний і духовний розвиток, самоактуалізація та самореалізація соціально-демографічних груп населення регіонального співтовариства;

- надання наукових, освітніх, виховних, консалтингових послуг різним групам населення, реалізація культурно-освітніх та просвітницьких видів діяльності серед громадськості.

Приємно відзначити, що головною метою цих закладів є забезпечення оптимальних умов для виховання і навчання дітей дошкільного, молодшого і шкільного віку, відродження національної культури, мови, традицій, розвиток природних здібностей, творчого мислення, а також самовираження особистості в різних видах діяльності. Зусилля педагогічних колективів спрямовані на розвиток фізичної та розумової працездатності дітей. У цих закладах насправді в педагогічну практику втілюються нові ідеї, закладається міцне підґрунття для подальшого успішного навчання дітей.

Безсумнівно, кожен регіональний університетський комплекс з точки зору його створення, діяльності має цікавий досвід роботи і заслуговує на увагу.

Такий тип закладу уже утвердився в національній системі, знайшов своїх прихильників серед науковців, педагогів-практиків, громадськості. На сьогодні розроблене Положення про регіональні освітньо-виховні комплекси, яке допоможе педагогам в організації і діяльності таких типів закладів. Як зазначалося раніше, такі комплекси з'явилися саме у сільській місцевості і їх виникнення пов'язане було передусім з розв'язанням важливих соціально-економічних завдань, з необхідністю територіального закріплення молоді і збереження «неперспективних сіл» шляхом створення у них умов для життя молодих сімей і виховання в них дітей. Ці заклади освіти є економічно вигідні, оскільки вони:

- задовольняють потреби населення в освітніх послугах дошкільних закладів без допоміжних витрат;
- дозволяють раціональніше використовувати вільне приміщення шкіл та дошкільних навчальних закладів;
- охоплюють дітей суспільним вихованням;
- надають можливість батькам навчати своїх дітей як дошкільного та молодшого шкільного віку в одному освітньому закладі.

Як показує досвід, необхідність функціонування регіональних навчально-виховних комплексів в умовах впровадження особистісно-орієнтованої освіти є нагальною. На жаль, на сьогодні спостерігаються негативні тенденції до закриття малокомплектних шкіл і дошкільних закладів через недостатню кількість їхнього контингенту.

Зауважимо, що регіональний навчально-виховний комплекс – це цілісна, динамічна відкрита система, яка об'єднує педагогічний процес дитсадка і початкової школи та надає можливості для чіткого вираження кожної особистості, що в умовах масової школи, як правило, залишається без уваги. Це одна із перспективних моделей сучасного освітнього закладу, що забезпечує всім дітям рівні умови для отримання освіти, її безперервності, наступності усіх компонентів навчально-виховної системи – мети, змісту, методів, засобів і організаційних форм. Відтак, такий освітній заклад як навчально-виховний комплекс має бути побудований на засадах нової методології, в основі якої лежить низка новітніх системотворчих принципів: забезпечення наступності та перспективності між дошкільною і початковою ланками освіти, принцип дитиноцентризму, соціального партнерства, відкритості школи, принцип індивідуалізації, диференціації та гуманізації освіти та виховання [3, с. 16].

Отже, інтеграція зусиль працівників закладів освіти різних типів та рівнів акредитації щодо функціонування науково-освітньо-виховного комплексу регіону на чолі з педагогічним університетом дозволить забезпечити стабільну підготовку висококваліфікованих фахівців з орієнтацією на нагальні потреби держави та її конкретних регіонів; активізувати формування

науково-освітнього потенціалу нації; сприятиме забезпеченню високої щільності спілкування та інших видів взаємодії суб'єктів регіонального співтовариства, підвищенню суспільної активності й відповідальності людей, усвідомлення спільних цінностей та приналежності до соціального та культурного простору, розуміння необхідності спільними зусиллями досягати процвітання регіону й держави.

Навчально-виховний комплекс організовує соціально-виховну роботу на основі положень дитиноцентризму, що визначає пріоритет особистості дитини як суб'єкта виховання. Її внутрішні сили, потенційні можливості, моральні стимули, мотиви і орієнтири мають бути приведені в дію і стати вирішальними у формуванні соціальної компетентності дитини. В умовах регіонального навчально-виховного комплексу є можливість відстеження індивідуального розвитку кожної дитини протягом тривалого часу, створюються комфортні, безконфліктні і безпечні умови розвитку, повноцінно реалізуються їх природні можливості, є всі підстави для реалізації індивідуального підходу, який, як відомо, сприяє формуванню самостійності, ініціативи, творчості, створенню умов для самоутвердження і самовдосконалення особистості.

Зазначимо, що однією із переваг регіонального навчально-виховного комплексу є активна соціалізація дітей, важливим фактором якої є різновікове спілкування. Ще М. Квінтіліан помітив, що кращим, доступним і зрозумілим зразком для учнів є близькі за віком товариші. Багато психологів і педагогів детально обґрунтували виховну роль взаємодії і спілкування дітей різного віку один з одним, його значення і вплив на розвиток багатьох позитивних сторін особистості як молодших, так і старших дітей. Найскладніші виховні завдання успішно вирішуються в різновіковому об'єднанні: діти вчаться уважно ставитися до старших, турбуватися про менших, набувають комунікативних навичок. Спілкування дітей різного віку є природною умовою накопичення і передачі соціального досвіду. Традиційне проведення дитячих свят, різноманітних заходів за участю

дошкільників і учнів початкової школи сприяє налагодженню дружніх стосунків.

У процесі різновікового спілкування можливим стає взаємовиховання і взаємонавчання, коли діти як і молодші, так і старші, отримують нові знання, вміння, закріплюють і узагальнюють їх. Старші діти, стосовно молодших є досвідченішими, вихованішими. У свою чергу, малята стежать за вчинками, поведінкою і діяльністю старших, ставляться з довірою, легко підкоряються їм, намагаються копіювати, наслідувати їх. Значення різновікового спілкування для соціалізації дітей добре розумів В. Сухомлинський, який писав: «Третина століття роботи в школі переконала мене в тому, що людина найкраще виховується тоді, коли вона виховує інших, турбується про іншу людину [8, с 59]». Така думка відомого педагога ще раз підтверджує важливість і доцільність діяльності таких регіональних навчально-виховних комплексів.

Отже, широке впровадження в освітню практику різних типів регіональних навчально-виховних комплексів дозволить досягти єдності навчально-виховної, інноваційної діяльності, неперервності, наступності освітнього процесу, надасть рівні можливості і умови для різнобічного розвитку і формування власної стратегії життєтворчості кожному вихованцю. Педагогічні комплекси забезпечують можливість постійної взаємодії учнів, студентів, учителів, викладачів, сприяють оперативній апробації та впровадженню нововведень у процесі інноваційної підготовки майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А. Організація і функціонування соціально-педагогічних комплексів / Бойко А. – Полтава : АСМІ, 2006. – С. 103–107.
2. Кузь В. Г. Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад» / Кузь В. Г., Печенко І. П. – К. : Міленіум, 2004. – 212 с.

3. Кузь В. Г. Навчально-виховний комплекс «школа – дошкільний навчальний заклад» / Кузь В. Г. // Сільська школа України. – 2005. – № 23–24. – С. 15–16.
4. Мамрич С. М. Ступенева підготовка фахівців у навчально-науково-виробничих комплексах (на прикладі радіотехнічних спеціальностей): дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Мамрич Степан Миколайович. – К., 2001. – 243 с.
5. Попиченко С. Розвиток пізнавальних процесів вихованців в умовах НВК «школа – дошкільний навчальний заклад» / Попиченко С. // Сільська школа України. – 2005. – № 23–24. – С. 61–64.
6. Поляков М. В. Класичний університет: Еволюція, сучасний стан, перспективи / М. В. Поляков, В. С. Савчук. – К. : Генеза, 2004. – 416 с.
7. Сергеев Н. К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя : дис. ... доктора пед. Наук : 13.00.01 / Сергеев Николай Константинович. – Волгоград, 1998. – 379 с.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / Сухомлинський В. О. – К. : Радянська школа, 1976–1978. – Т. 2. – 1977 – 670 с.
9. Федулова Л. І. Вища освіта в національній інноваційній системі / Л. І. Федулова // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 9–17.

Стаття надійшла до редакції 20 грудня 2012 року

УДК 378.245-051(=512.145):37.012»195/20»

*Усманова Сайді Аблякімовна
(м. Ялта)*

ПЕДАГОГІЧНА ТА ЛІТЕРАТУРНА СПАДЩИНА Б. ЧОБАН-ЗАДЕ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ХХ – ХХІ СТОЛІТЬ

Сьогодні, у зв'язку з новим етапом в історії кримськотатарського народу, необхідно звернутися не тільки до ретроспективного аналізу історії педагогіки та освіти, але і до діяльності окремих представників кримськотатарської інтелігенції. У статті проаналізовано праці вітчизняних і зарубіжних дослідників, що стосуються спадщини вченого мовознавця, професора, педагога, поета Б. Чобан-заде.

Ключові слова: *Б. Чобан-заде, педагог, кримськотатарська інтелігенція.*

Сегодня, в связи с новым этапом в истории крымскотатарского народа, необходимо обратиться не только к ретроспективному анализу истории педагогики и образования, но и к деятельности отдельных представителей крымскотатарской интеллигенции. В статье проанализированы исследования отечественных и зарубежных исследователей касающиеся наследия ученого языковеда, профессора, педагога, поэта Б. Чобан-заде.

Ключевые слова: *Б. Чобан-заде, педагог, крымскотатарская интеллигенция.*

Today due to a new stage in the history of the Crimean Tatar people, the necessity to refer not only to the retrospective analysis of the history of pedagogy and education, but also to the activities of representatives of the Crimean Tatar intelligentsia. In the article the researchings of domestic and foreign schoolars dealing with the legacy of linguist professor, teacher, poet B.Choban-zade were analyzed.

Keywords: *B. Choban-zade, the teacher, the Crimean Tatar intelligentsia.*

Розвиток наукової літератури будь-якого народу завжди тісно пов'язаний з його історією, з історичними та суспільними явищами, у які волею чи неволею він втягується. Депортація і вимушене перебування на чужині завдали величезної і непоправної шкоди національній культурі кримськотатарського народу, торкнувшись зокрема мови та художньої літератури. На довгі роки кримськотатарська мова «випала» з соціальної функції, через відсутність шкільної та вузівської освіти рідною мовою, не розвивалася філологія, наслідком чого став розпад стилістичної

наукової системи. Для історичного розвитку духовної культури людства – зокрема для еволюції як науки, так і мистецтва – вельми характерні випадки, коли спадщина видатного вченого, в широкому сенсі цього слова, після його смерті стає важливим об'єктом наукового вивчення і осмислення. Подібна тенденція цілком закономірна, оскільки висловлені такими людьми ідеї, так само як і засновані ними напрямки не втрачають своєї актуальності протягом тривалого часу, спонукаючи нові покоління послідовників іти дорогами, позначеними або навіть прокладеними талановитим попередником. Саме до такого роду духовних скарбів належить рукописний щоденник Бекір Чобан-заде. Вкрай важливе дослідження різних граней діяльності Б. Чобан-заде і досягнутих ним результатів для сучасної історії педагогіки, філології та просвітництва. Актуальність обраної теми обумовлена тим, що у зв'язку з розвитком діючих кримсько-татарських національних шкіл, потрібно навчально-методична література для відродження рідної мови і літератури, а для цього необхідно вивчення минулого педагогічної спадщини. Щоб усвідомити і осмислити сучасні проблеми та перспективи освітнього процесу, необхідно звернутися не тільки до ретроспективного аналізу історії педагогіки та освіти, але і до діяльності окремих представників кримськотатарської інтелігенції.

Бекір Вагапович Чобан-заде (1893 – 1937 рр.) – авторитетний просвітитель, педагог, видатний поет, класик кримськотатарської літератури, знаменитий вчений-тюрколог, лідер національно-визвольної боротьби, а також один із відомих представників кримськотатарської інтелігенції так званого «золотого п'ятиріччя» культурного відродження Криму. Його прогресивна просвітницька та педагогічна діяльність залишили глибокий слід в історії культурного життя кримськотатарського народу. Життю і творчості вченого присвячена велика кількість робіт різного жанру. Це монографії, статті, довідкові статті й замітки як дослідницького, так і популярного характеру. Більша частина робіт носить інформаційний характер, у яких повідомляються факти життя та діяльності вченого.

Мета статті – розглянути та проаналізувати існуючу літературу, присвячену літературній і науковій творчості Б. Чобан-заде.

Ступінь розробки проблеми висвітлена в статтях: Д. Урсу, С. Нагаєва, З. Емірусейнова, І. Керімова, Є. Емірова, К. Аджар, А. Бабаєва і багатьох інших, показує що на сьогоднішній день це дуже актуальна тема.

Бекір Чобан-заде – видатний учений-тюрколог зі світовим ім'ям, лінгвіст, поет, педагог, класик кримськотатарської літератури, перший з числа тюркських вчених, що отримав звання професора філології в Європі. Б. Чобан-заде народився 15 травня 1893 року в м. Карасубазар (нині м. Білогірськ) в Криму. Закінчив Карасубазарське рушдіє, Стамбульський Галатасарайський ліцей, Будапештський університет. У різні роки викладав у Східній Академії (Будапешт), татпедтехнікумі, педінституті і університетах у Сімферополі, Баку, Москві, Ташкенті, Фергані, а також був професором кафедри азербайджанської мови та літератури, деканом східного факультету Державного університету (Баку), завідував аспірантурою, у 1935 обраний в члени Паризького лінгвістичного суспільства. З 1924 року працював у Комітеті НТА (Новий Тюркський Алфавіт) в м. Баку. Життя і наукова діяльність вченого була перервана, він був звинувачений в націоналістичній діяльності і керівництві антирадянською організацією і заарештований 28 січня 1937 р. 13 жовтня 1938 р. Б. Чобан-заде був розстріляний разом з групою вчених і письменників. Перу Бекіра Чобан-заде належить велика кількість науково-дослідницьких робіт (близько 200) і статей з питань алфавіту, орфографії, термінології тюркських мов. На сьогоднішній день літературну спадщину Б. Чобан-заде становлять 85 віршів, дві поеми «Анань кьайда?» («Де мама?») і «Танду», 8 оповідань, які знайомлять світову громадськість з його ідеями, поєднують у собі риси духовно-морального виховання молодого покоління, збереження рідної мови, традицій, культури кримськотатарського народу. Поетична спадщина вченого говорить про те, що батьки прищепили майбутньому поетові любов до рідної землі, до батьківського дому, до героїчного минулого рідного краю.

Поетична творчість Б. Чобан-заде, що присвячена безпосередньо Карасубазару (Білогірську), може надати велику допомогу етнографам, сходознавцям, історикам. Наукові праці професора Б. Чобан-заде охоплюють основні галузі тюркології, він займався практично всіма тюркськими мовами. Його наукові публікації починаються з невеликих статей про шкільну справу кримських татар у минулому і сьогоденні, у яких він висвітлює нагальні проблеми що стосуються становлення національної освіти, та необхідності вивчення рідної мови. Пізніше виходять 15 основних монографій, присвячених майже всім галузям філології, методиці викладання рідної мови і літератури.

Про літературну творчість Б. Чобан-заде писав поет А. Лягіф-заде, який у статті «Короткий огляд Кримської татарської літератури» (1927) зазначає, що Б.Чобан-заде зробив вклад у вивчення і розробку історії національної літератури. Він підкреслює, що і сучасні дослідники історії кримськотатарської літератури багато в чому зобов'язані роботам професора Б. Чобан-заде [6, с. 200].

Перші короткі бібліографічні відомості про Б. Чобан-заде були зібрані під час перепису наукових кадрів СРСР [8, с. 425]. Академік А.Е. Кримський у збірнику «Студії з Криму» (1930) у нарисі «Література кримських татар», спираючись на порівняльно-історичний та філологічний методи вивчення національної культури кримських татар, визначив основні напрямки, розкрив жанрове багатство літератури кримських татар, і першим дав високу оцінку поетичним творам Б. Чобан-заде [5, с. 165].

Російський письменник А. І. Булдєєв у своїй статті «Татарський поет Чобан-заде» дає не тільки характеристику поетичної спадщини Б. Чобан-заде, але й наголошує, що той є новатором в кримській поезії, бо першим ввів у поетичний обіг народну мову. Він вважає, що вірші поета доступні всім верствам читачів. Дослідник опублікував власний переклад російською мовою двох віршів – «Хайтарма» і «До зорі» [3].

Із 1938 до 1954 року в історіографії спостерігається тимчасова перерва, що пояснюється заборонаю діяльності видатних представників кримськотатарського народу. Особливої

уваги заслуговує стаття турецького автора А. Б. Таймаза «Вірші кримчанина Бекіра Чобан-заде» (1955р.), яка вийшла після довгої перерви в 1954 і 1955 роках, де йдеться про етапи творчого шляху поета, наводяться вірші, які не публікувалися раніше, аналізуються діалектні особливості його лірики [14, с. 23].

Турецькому вченому І. Нойану належить дисертаційне дослідження «Кримський філолог і поет Бекір Чобан-заде: Життя і твори», де описано літературну творчість і науковий внесок Б. Чобан-пеклі як мовознавця [16].

У 1969 р. А. Бабаєв захищає дисертацію «Роль професора Б. В. Чобан-заде в розвитку азербайджанської радянської мовознавчої науки», у якій розкриває не тільки участь письменника-науковця у вирішенні азербайджанських мовознавчих завдань, але й те, що він вніс в азербайджанську і взагалі тюркомовну, російську і західноєвропейську лінгвістичну думку [2].

У роботі А. Меметова «Бекір Чобан-заде і кримськотатарське мовознавство» зроблена спроба загальної характеристики наукової спадщини вченого, а також позначена структура і зміст навчального посібника «Кримськотатарська наукова граматика» та інших робіт Б. Чобан-заде в галузі загальної тюркології, кримськотатарського та азербайджанського мовознавств, лексикології та термінології тюркських мов [7].

Ш. Е. Юнусов у дисертаційному дослідженні «Кримськотатарська поезія 1920-х років» на прикладі окремих творів поетичної спадщини Б. Чобан-заде, зокрема віршів «Къавал сеслері» («Звуки сопілки», 1920 р.) і «Боран» («Буран», 1928), розкрив ідейно-художні особливості змісту і особливості віршування. Науковець указує, що у творчості Б. Чобан-заде на високому художньому рівні відображаються такі мотиви, як: утвердження свободи особистості, визнання цінності незалежності думки, культ чистої любові, сильних почуттів. У віршах поета присутня романтична основа, наявність контрастів, нагнітання емоційної напруженості, у багатьох творах помітне прагнення відійти в світ уяви, відсутні громадянські мотиви, а присутні сентиментальність, національна свобода, яка розглядається крізь призму об'єктивних відчуттів [13].

Особливий внесок у вивчення діяльності Б. Чобан-заде зробив турецький автор І. Отар, який вперше ознайомив громадськість з поетичним щоденником Б. Чобан-заде «Къавал сесері» («Звуки сопілки»). У 1999 році в монографії «Kirimli turk sair ve bilgini Bekir Sidki Coban-zade» (1999 р.) дослідник ознайомлює читачів з літературною спадщиною Б. Чобан-заде [17].

Турецький учений К. Аджар у докторській дисертації «Бекір Чобан-заде – мовознавець і лінгвіст» дає опис змісту основних робіт Б. Чобан-заде [15].

У монографії Н.Сейтяг'яєва «Къырымтатар ільмій сарфи» («Кримськотатарська наукова граматика») виконані: транслітерація тексту з арабської мови на кирилицю, його адаптація до норм сучасної кримськотатарської мови, складені анотований іменний покажчик та глосарій. Примітки носять не оціночний, а інформаційний характер, у них викладається сучасне розуміння порушених у монографії проблем. Глосарій являє собою короткий кримськотатарсько-російський словник застарілих та важких слів, у тому числі термінів, які використані в тексті монографії [12].

Д. Урсу в монографії «Жизнь. Судьба. Эпоха» (2004 р.), поряд з історичним оглядом часу життя в тісному зв'язку з епохою, у якій жив і творив Б. Чобан-заде, розглядає різні друковані видання, в яких припущені помилки, хибні біографічні дані, спотворені факти, що є особливо важливим під час наукового історичного дослідження [11].

Про участь Б. Чобан-заде в суспільно-політичному житті Криму в 1920 – 1925 роки ми дізнаємося з наступних робіт. У праці А.С. Айвазова «Тюремні записки» вказується, що під керівництвом і головуванням Б. Чобан-заде була складена програма і план роботи народної націоналістичної партії «Мілли-Фірка», а також про його активну діяльність на ниві викладання в освітніх установах Криму. А.С. Айвазов підкреслює роль Б. Чобан-заде у розвитку національного руху в Криму [1].

Чималий внесок у вивчення життя і творчості кримського поета і вченого зробив письменник Сафтер Нагаєв. На підставі спогадів сестри Б. Чобан-заде Зулейхи написав художню книгу

«Іште санъа, Чобан огълу!» у якій описаний життєвий шлях вченого. У додатку наводяться документи, фотографії, листи з архіву [4].

Н. Сеїтяг'яєв видав монографію «Мої твори», у якій наведено повний перелік усіх поетичних віршів Б. Чобан-заде кримськотатарською мовою – 85 віршів, дві поеми «Ананъ къайда?» («Де мама?») і «Танду», 8 оповідань автора. Ця монографія може слугувати хрестоматією творів Б. Чобан-заде [10].

О.Д. Рустемов, Л.А. Рустемова у статтях «Бекір Чобан-заде як тип мовної особистості» (2011 р.) та «Особливості мовної поведінки поета в аспектах прагмалінгвістики» (2012 р.) розглянули можливості визначення типу «мовної особистості» Б. Чобан-заде з точки зору прагмалінгвістики. Розглянута в дихотомії екстравертна – інтровертна, мовна поведінка займає нейтральне положення, звернене як до одного, так і до іншого типу мовної особистості. «І джигітів відважних могили – туман...», «Про витоки романтичної символіки в поезії Бекіра Чобан-заде» простежується спадкоємність поетичної творчості автора в руслі загальних літературних тенденцій середини ХІХ початку ХХ століть Туреччини, як генератора і відправника філософських напрямків для всього тюркського світу і Криму. Ученими зроблена спроба сучасного літературознавчого аналізу творчості Б. Чобан-заде з точки зору семасіології знакових романтичних образів в його ліриці [9].

Проаналізувавши основну історичну базу по темі дослідження, необхідно відзначити, що на сьогоднішній день є дослідження і статті, які охоплюють лише фрагментарно окремі аспекти життя і діяльності Б. Чобан-заде. Головним чином вивчені матеріали є предметом дослідження філологів, мовознавців і лінгвістів. Тим часом просвітницька та педагогічна діяльність Б. Чобан-заде залишається невивченою. Слід зазначити на неналежну увагу до даної проблеми з боку фахівців-педагогів. До нашого часу немає узагальнюючої роботи, яка представила б наукове розуміння цієї важливої проблеми з точки зору історії педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айвазов А. С. История национального движения в Крыму / А. С. Айвазов. Тюремные записки» // Восточный свет. – № 3. – 2005. – с. 15–20.
2. Бабаев А. Бекир Чобан-заде / А. Бабаев. – Баку : [б. и.]. – 1998. – 218 с.
3. Булдеев А. И. Татарский поэт Чобан-заде / А. И. Булдеев // Голос Крыма. – 1942. – 12 апреля. – С. 4.
4. Иште санъа, чобан огълу! – Акъсмеджит : Симферопольская городская типография, 2007. – 196 с.
5. Кримський А. Е. Література кримських татар / А. Е. Кримський // Студії з Криму : Зб. іст.-філол. відділу Всеукр. АН. – № 89 / Під ред. А. Е. Кримського.– К. : Всеукраїнська Академія Наук, 1930. – С. 165–191.
6. Ляtif-заде А. Короткий огляд кримської татарської літератури / А. Ляtif-заде // Червоний шлях.– 1927. – № 11. – С. 197–200.
7. Меметов А. Бекир Чобан-заде ве къримтатар тильшнаслыгъы: [Бекир Чобан-заде и крымскотатарское языкознание] / А. Маметов // Янъы дюнъя. – 1993. – 30 июля. – С. 6
8. Наука и научные работники СССР : Справочник. – Л. : [б. и.], 1928. – Т. 6. – С.475
9. Рустемова Л. А. «И джигитов отважных могилы – туман». Об истоках романтической символики в поэзии БекираЧобан-заде / Рустемова Л. А., Рустемов О. Д. // Современная русская поэзия: традиции и новаторство. – Вестник международных крымских чтений Б. А. Чичибабина. – Выпуск 7. – Симферополь : Крымский архив, 2011. – С. 155–167.
10. Сейтяг'яев Н. Мої твори / Н. Сейтяг'яев. – Сімферополь : Тарпан, 2009. – 252 с.
11. Урсу Д. П. Бекир Чобан-заде. Жизнь. Судьба. Эпоха / Д. П. Урсу. – Симферополь : Крымское учебное педагогическое государственное издательство, 2004. – 275 с.
12. Чобан-заде Бекир. Къырымтатар ильмий сарфы / Чобан-заде Бекир. – Симферополь : ДОЛЯ, 2003. – 240 с.

13. Юнусов Ш. Идеино-художественные особенности крымскотатарской поэзии 20-х годов / Ш. Юнусов // Культура народов Причерноморья. – 1997. – № 2. – С. 236–243.
14. Battal Taymas A. Kırmılı Bekir Çobazade'nin şiirleri. // Таймас Баттал А. // Стихи крымчанина Бекира Чобан-заде. // Türkiye İslam Edebiyatı Mecmuası. Cild 12. 1955. İstanbul üniversitesi Türkiye Enstitüsü tarafından çıkarılır. İstanbul, Osman Yalçın Matbaası, 1955. – S. 23–44
15. Kirmil Bekir Sidki Çobanzade: dilciligi ve edebiyat araştırmacılığı / K. Acar. – Ankara: Türk Dil Kurumu. – 2001. – 518 s.
16. Kirmil filolog ve şair Bekir Çobanzade: Hayatı ve eserleri. – İstanbul, 1967
17. Kirmil türk şair ve bilgini Bekir Sidki Çoban-zade. – İstanbul, 1999.

Стаття надійшла до редакції 31 січня 2013 року

УДК 378.147:37.091.26

*Наталія Юрійчук
(м. Переяслав-Хмельницький)*

ДО ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕСТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ КОНТРОЛЮ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

У статті висвітлено і проаналізовано вимоги до тестів та тестування, основні критерії, які висувають різні науковці щодо їх конструювання. Робиться аналіз, узагальнення і осмислення досвіду використання тестування як однієї з сучасних форм контролю знань, умінь і навичок студентів вищих навчальних закладів, що дає змогу викладачеві вносити корективи в методiku викладання тієї чи іншої дисципліни, акцентувати увагу на найважливіших моментах.

Ключові слова: *тестові технології, контроль знань, професійна компетентність.*

В статье описано и проанализировано требования к тестам и тестированию, главные критерии, которые выдвигают разные ученые к их конструированию. Делается анализ, обобщение опыта использования тестирования как одной из современных форм контроля знаний, умений и навыков студентов высших учебных заведений, что дает возможность преподавателю вносить коррективы в методику преподавания той или другой дисциплины, акцентировать внимание на трудных моментах.

Ключевые слова: *тестовые технологии, контроль знаний, профессиональная компетентность.*

The requirements for tests and testing, the main criteria that different scientists propose for their construction were described and analyzed in the article. Done the analysis, summarizing the experience of testing as a contemporary form of control of knowledge, skills and abilities of university students, which allows the teacher to make adjustments in the methodology of teaching this or that discipline, to focus on the difficult moments.

Key words: *test technology, control of knowledge, professional competence.*

Впровадження інноваційних технологій навчання, що ґрунтується на нових підходах щодо подання та засвоєння знань, потребує нових, сучасних методів контролю та оцінювання знань студентів вищих навчальних закладів. Пошук досконалих методів контролю рівня професійної підготовки студентів на сучасному етапі розвитку інформаційних технологій набуває надзвичайної актуальності.

Порівняльний аналіз методів контролю та оцінювання знань, що використовуються у сучасній педагогіці: усного опитування, письмової роботи, інтерв'ю та тестування, свідчить про те, що останній метод, більш ніж інші, відповідає критеріям якості при визначенні рівня теоретичних знань, умінь і навичок студентів у сфері їх майбутньої професійної діяльності.

У межах вивчення різних форм контролю досягнуто значних результатів. Аналіз літератури показує, що в педагогічній та методичній науці робиться багато спроб щодо вирішення проблеми організації контролю і оцінки якості знань. Так, вченими були визначені зміст і завдання контролю, зокрема тестового, його функції у процесі навчання; створена класифікація контрольних завдань, сформульовані основні вимоги до їх розробки, самої процедури адміністрування контролю; проаналізовані та описані

особливості організації контролю різних видів мовленнєвої діяльності; розглянуто специфіку контролю у вищих навчальних закладах (В.Л. Банкевич, М.С. Бернштейн, М.Є. Брейгіна, Ж.В. Вітковська, М.І. Володін, В.О. Гордієнко, Г.В. Іванова, В.О.Кокота, Н.І. Красюк, О.А. Куніна, Л.В. Лисенко, О.О. Леонт'єв, О.Г. Поляков, В.Л. Рись, М.В. Розенкранц, Р. Сельг, І. Соттер, О.Л. Товма, С.К. Фоломкіна, І.О. Цатурова, М.С. Штульман).

Від розмаїття підходів до системи контролю знань постає багато запитань, бо широке використання тестових технологій – це дійсно інша культура освітнього процесу. Ця культура передбачає специфічну грамотність та компетентність у відповідних питаннях психології, педагогіки, методики.

Метою даної розвідки є висвітлення і аналіз вимог до тестів та тестування, основних критеріїв, які висувають різні науковці щодо конструювання тестів. Нами робиться аналіз, узагальнення і осмислення досвіду використання тестування як однієї з сучасних форм контролю знань, умінь і навичок студентів вищих навчальних закладів.

Опрацювання науково-методичної літератури з питань контролю знань показало, що традиційні методи страждають інформаційною однозначністю, відсутністю об'єктивних вимірювальних показників, якісною однобічністю і суб'єктивним впливом на результат контролю. До того ж, традиційний контроль знань вимагає багато аудиторного часу, якого на сьогодні не мають викладачі вузів у зв'язку з ущільненням навчального процесу, скороченням кількості годин та застосуванням інтегрованої технології. Тому виникає необхідність у модифікації вже відомих форм та застосуванні нових.

Тестування можна використовувати з метою постійного тренування у конструюванні й доречному використанні базових одиниць курсу, а також як одну з форм контролю засвоєння навчального матеріалу студентами. Це дає змогу викладачеві побачити, які аспекти навчального матеріалу студенти засвоїли недостатньо, вносити корективи в методику викладання курсу, акцентувати увагу на найважливіших моментах.

Використання тестів у навчальному процесі надійно увійшло у світову педагогічну практику. В Україні цей процес також набуває сил: розвиваються наші уявлення про призначення та педагогічні можливості тестів, форми тестів, формати запитань, методи обробки результатів тестування та їх інтерпретації, питання специфікації тестів, їх підготовки, апробації, нормування, технології проведення тестування у вищих навчальних закладах.

Тестування, порівняно з іншими формами контролю знань має свої переваги в тому, що дає змогу досить швидко опрацювати значний обсяг матеріалу, зменшує, порівняно з традиційним опитуванням, затрати часу на 50%, дає можливість ефективного впровадження модульного навчання і системи рейтингового контролю, підвищує об'єктивність оцінювання знань, контролює не тільки велику кількість теоретичних питань, але й практичні навички, є стимулюючим чинником, оскільки студенти вивчають саме те, що оцінюється.

Відомо, що лише правильно складений тест може повністю відповідати сучасним цілям навчання та освіти. Багато викладачів мають певні труднощі в розробці таких тестів та правильному їх методичному застосуванні, дехто з них працює за авторськими, власноруч розробленими тестами, маючи про тестові методики досить поверхові знання.

Класичним у педагогіці є визначення К. Інгекампа: «Тестування – це метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, що презентує передумови чи результати навчального процесу, повинен максимально відповідати принципам зіставлення, об'єктивності, надійності та валідності вимірів, повинен пройти обробку й інтерпретацію й бути прийнятним для застосування в педагогічній практиці [5, с. 255]».

Тестування – це науково обґрунтований процес вимірювання (за допомогою тестів) якості успішності студентів.

Дидактичний тест – це система завдань специфічної форми і певного змісту, яка дає змогу якісно оцінити структуру й виміряти рівень засвоєння знань та сформованості вмінь і навичок студентів з тієї чи іншої дисципліни. Дидактичні тести розрізняють за багатьма ознаками. Так, наприклад, виділяють тести

стандартизовані (їх розробляють фахівці в спеціалізованих установах). Вони придатні для проведення цілої серії повторних вимірювань у великих навчальних групах (наприклад, у великих групах студентів на курсі, на факультеті тощо). Виділяють також тести нестандартизовані – неформальні, розроблені самими викладачами для кожної конкретної навчальної ситуації.

За характером дій, необхідних для виконання запропонованих у тесті завдань, дидактичні тести розподіляють на пізнавальні і психомоторні. Пізнавальні тести потребують, щоб студент, вирішуючи тестові завдання, використовував знання й інтелектуальні вміння. Для оцінки цих відповідей часто використовується бінарна система, яка розрізняє тільки два види відповідей – правильні й неправильні. Психомоторні тести містять завдання, які вимагають від студента використання вмінь і навичок переважно репродуктивного характеру.

За різноманітністю цілей розрізняють також тести готовності до навчання та тести результатів навчання. Тести готовності до навчання призначено для прогнозування якості навчання в майбутньому. Вони використовуються під час вступу до навчального закладу, перед початком вивчення предмета, розділу, теми тощо. Завдання такого тесту базуються на основних знаннях і навичках з відповідної галузі науки, потрібних для подальшого навчання. Тести результатів навчання орієнтовано на встановлення безпосередніх результатів навчання. Вони застосовуються для виявлення якості вивчення матеріалу відповідного предмета або його частини.

Для реалізації функцій вимірювання якості знань тест має містити достатню кількість тестових завдань.

Завдання є основним елементом кожного дидактичного тесту. За способом виконання завдань тести поділяють на:

- закриті (із запропонованою відповіддю, з вимушеною відповіддю), коли студентові пропонуються на вибір декілька відповідей, з яких одна або кілька правильні;
- відкриті, що потребують детальної або короткої відповіді, яку студент висловлює довільно й самостійно.

Тести закритої форми охоплюють цілий ряд завдань:

дихотомічні, з вибором відповіді, завдання на приєднання або впорядкування. Дихотомічне завдання містить твердження або запитання, на яке потрібно відповісти «так» чи «ні». Недоліком дихотомічних завдань є досить висока ймовірність угадування правильної відповіді.

Завдання з вибором відповіді складаються з так званої основи й комплексу запропонованих відповідей. Основа містить запитання, неповне твердження чи короткий текст з інформацією, важливою для запитання. У комплексі пропозицій одна або кілька відповідей правильні, інші хоч і правдоподібні, але помилкові.

Завдання на приєднання розробляються за принципом встановлення відповідності їхніх частин. Завдання включає інструкцію і дві або більше сукупності понять, слів, фраз, формул, знаків тощо. До кожного елемента першої групи студент повинен приєднати один з елементів другої групи у такий спосіб, щоб установлена відповідність правильно відображала їхній взаємозв'язок.

Завдання на впорядкування містять інструкцію та групу понять в довільному порядку. Студент повинен розмістити ці поняття у послідовності відповідно до вимог інструкції, наприклад, за хронологією, за величиною, за важливістю тощо.

У відкритих тестах з короткою відповіддю студент повинен вписати її у відповідний рядок. Правильною може бути словесна або несловесна відповідь (літера, число, символ, умовний знак тощо).

У випадку використання відкритих завдань із детальною відповіддю часто оцінюється не тільки результат, а й хід вирішення завдання. Детальною відповіддю можуть бути міркування, опис, детальний розрахунок, обґрунтування, розв'язання проблеми тощо. Іноді в оцінюванні таких відповідей враховується їхня оригінальність.

Передбачено декілька видів тестового контролю знань. Поточний, що проводиться на семінарських, лабораторних, практичних заняттях, з метою перевірки рівня знань, умінь і навичок студентів. Рубіжний (тематичний, модульний, блоковий) контроль знань є показником якості вивчення окремих розділів,

тем і пов'язаних з цим пізнавальних, методичних, психологічних і організаційних якостей студентів. Його завдання полягає у тому, щоб сигналізувати про стан процесу навчання студентів для вживання педагогічних заходів щодо оптимального його регулювання. Якщо поточний контроль проводимо лише з метою діагностики першого рівня засвоєння, тобто рівня загального орієнтування у предметі, то рубіжний контроль дає можливість перевірити засвоєння отриманих знань через більш довгочасний період і охоплює більш значні за обсягом розділи курсу. Відповідно змінюється методика контролю, від студентів можна вимагати самостійної конструктивної діяльності, а також виявити взаємозв'язки з іншими розділами курсу. Підсумковий контроль здійснюється на певному освітньому (кваліфікаційному) рівні навчання або окремих його закінчених етапах. Цей контроль включає семестровий залік чи іспит, з охопленням усього переліку питань теоретичної, практичної та самостійної підготовки студентів.

Перевірка знань, умінь і навичок потребує попередньої підготовки студентів до такої форми контролю.

Існують певні вимоги до тестового контролю: надійність, ефективність, складність тощо.

Надійність – це міра стійкості результатів, що впливає на точність, з якою можна виміряти ту чи іншу конкретну ознаку. Під надійністю контрольного завдання розуміють ступінь точності, з якою може бути визначено наскільки можна довіряти результатам даного тесту.

Ефективним можна назвати тест, який краще, ніж інші тести, вимірює знання студентів потрібного рівня підготовки, із меншим числом завдань, якісніше, швидше, точніше.

Складність завдання тесту – це характеристика завдання тесту, що відображає статистичний рівень розв'язуваності в даній вибірці стандартизації. Показником складності тестового завдання є частка випробуваних вибірки, що розв'язали або не розв'язали дане завдання. Наприклад, якщо лише 20% випробуваних виконали завдання, його можна вважати складним для даної вибірки, якщо 80% – легким [3, с. 230].

Підбір завдань за показниками складності важливий для успішного використання тестів. Так при підборі надто складних тестових завдань надійність тесту різко зменшується. Надто прості тестові завдання призведуть до одноманітності і неефективності.

Як бачимо, мета тестування полягає у визначенні якості результатів успішності. Варто зазначити, що всі вище названі критерії спрямовані на єдину загальну вимогу: тест повинен давати якнайточнішу інформацію про досліджуване явище.

Слід зазначити, що тестування, як і інші форми контролю, крім переваг, має свої недоліки. До недоліків відносимо той факт, що тестові завдання дають уже готові варіанти відповідей, а це, в свою чергу, перешкоджає студентові розвивати вміння правильно формулювати власну думку, розвиватися і зростати гармонійно. Важливо пам'ятати, що не всі студенти здатні до швидкого реагування в умовах стресу, яким є кожен контрольний захід. Тому перевірку засобами тестового контролю потрібно поєднувати з іншими формами, оскільки вона не замінює, а тільки доповнює їх.

Тестування може бути письмове або комп'ютерне. Письмове тестування не потребує багато аудиторного часу, економія якого викликана постійним зменшенням кількості годин на вивчення української мови. А кількість годин для самостійної роботи зростає, що потребує контролю цієї роботи. Звичайно, комп'ютерне тестування має переваги, воно дозволяє студенту миттєво отримувати оцінку, звернутися до тестування самостійно без присутності викладача. До того ж, при такому оцінюванні відсутній суб'єктивізм. Сучасний рівень інформаційних систем та технологій дозволяє створити такі програмні засоби, які можна використовувати для контролю знань студента з усіх предметів, що вивчаються протягом семестру.

Отже, дидактичний потенціал тестових методик може бути реалізованим лише при дотриманні певних умов та вимог, серед яких визначальною є професійна готовність педагога до використання тестових технологій як засобу контролю професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Тести є незамінними для перевірки засвоєння теоретичних та практичних матеріалів. Саме тому посилення уваги до проблеми контролю знань, умінь та навичок викликане не тільки бажанням визначити ступінь підготовленості студентів, рівень якості викладання, але і потребою удосконалити всю систему навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. / І. М. Дичківська. – К. – 2004. – С. 52–58.
2. Інноваційні технології навчання методики української мови у вищих навчальних закладах та середніх освітніх закладах : навчально-методичний посібник / [Потапенко О. І., Потапенко Г. І., Кожуховська Л. П. та ін.]. – К. : [б. в.] – 2006. – 142 с.
3. Клайн Пол. Справочное руководство по конструированию тестов / Пол Клайн ; [перевод Е. П. Савченко]. – М. : ПАН Лтд., 1994. – 283 с.
4. Методика навчання української мови в ДВНЗ та середніх освітніх закладах. Кредитно-модульний курс : навчально-методичний посібник / [Потапенко О. І., Потапенко Г. І., Кожуховська Л. П. та ін.]. – К. : [б. в.] – 2006. – 356 с.
5. Педагогическая диагностика / под ред. К. Ингенкампа ; [перевод с нем.]. – М. : [б. и.] – 1991. – 525 с.

Стаття надійшла до редакції 29 січня 2013 року

ФІЛОЛОГІЯ (ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО, МОВОЗНАВСТВО)

УДК 821.161.2-312.2.091

Тетяна Александрович
(м. Черкаси)

АНТРОПОЛОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ В ПРОЗІ КАСІЯНА САКОВИЧА, КИРИЛА ТРАНКВІЛІОНА- СТАВРОВЕЦЬКОГО, ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ

У статті досліджуються антропологічні концепції українських письменників доби Бароко. Зокрема, авторка зосереджує увагу на проблемі людини в прозі Касіяна Саковича, Кирила Транквіліона-Ставровецького, Григорія Сковороди. Із цією метою з'ясовується спільне й відмінне в поглядах мислителів на зазначене питання. Дослідниця концентрує увагу на подвійності людської природи, характеристиці душі, кордоцентризмі, самопізнанні.

Ключові слова: антропологічна концепція, Бароко, душа та тіло, кордоцентризм, самопізнання.

В статье исследуются антропологические концепции украинских писателей эпохи Барокко. Автор сосредотачивает внимание на реализации проблемы человека в творчестве Касияна Саковича, Кирилла Транквилиона-Ставровецкого, Григория Сковороды. С этой целью анализируется общее и различное во взглядах мыслителей на указанную выше проблему. Основное внимание концентрируется на двойственности человеческой природы, характеристике души, кордоцентризме, самопознании.

Ключевые слова: антропологическая концепция, Барокко, душа и тело, кордоцентризм, самопознание.

The article deals with the anthropological concepts of Ukrainian writers of Baroque period. In particular, the researcher focuses attention on the issue of a human nature in the prose of Kasian Sakovych, Kyryl Trankvilion-Stavrovetsky and Hryhorij Skovoroda. With this purpose common and different in writers' views on this issue is analyzed. The researcher highlights duality of human nature, soul features, cordocentrism and self-knowledge.

Key words: anthropological concept, Baroque, body and soul, cordocentrism, self-knowledge.

В усі часи проблема людини була ключовою у філософських та літературних концепціях. І це закономірно, адже яке питання не розглядалося б у певну історичну добу (пізнання, буття, цінностей тощо), воно взаємопов'язано з індивідом, з його діяльністю. Тому що людина вінець творіння Бога, найдосконаліша земна істота. Чому ж тоді настільки складний і суперечливий її шлях, незрозумілі й хаотичні вчинки? На ці питання немає однозначної відповіді, як немає універсальних «ліків» для вирішення нагальних проблем суспільства. Кожна доба намагається витворити власну універсальну картину світу, де неодмінним залишається одне: у центрі будь-якої системи (літературної чи філософської) знаходиться людина.

Антропологічні концепції на сторінках прозових творів створили й Касіян Сакович, Кирило Транквіліон-Ставровецький, Григорій Сковорода. Як і їхні сучасники (представники доби Бароко), вони намагалися витворити образ досконалої людини, яка може вирішити глобальні питання, уникнути непорозуміння та суперечностей, перетворити хаос і деградацію суспільства на гармонію та душевний спокій. Саме поглядам на антропологічну проблему, місцю людини в розмаїтому світі Бароко й присвячено дану розвідку.

Дослідженням вищевказаного питання займалися Н. Адаменко, Г. Костюк, Г. Кондратенко, Т. Лисоколенко, А. Мудрик, І. Огородник, Д. Тетерина, Л. Ушкалов, О. Харлан, Д. Чижевський та ін. Проте антропологічна проблема в системі барокового сприйняття настільки мінлива й неоднозначна, що привертатиме увагу ще не одне покоління науковців.

Концептуальний підхід до питання людини помітний у творах Лазаря Барановича, Івана Вишенського, Іоанікія Галятовського, Якова Козельського, Ісайї Копинського, Петра Могили, Феофана Прокоповича, Стефана Яворського та інших українських письменників.

Так, Іван Вишенський розглядає духовну людину, оскільки лише через дух можливе спілкування з Богом. Особистість у письменника – це єдність суперечливих протилежностей: «душі і тіла, що утворюють протистояння «зовнішньої людини» як

невід'ємної частини природи і суспільства, людині «внутрішній», пов'язаний зі світом Божественного і спрямованої до пізнання цього трансцендентного світу [1, с. 10]».

«Алфавіт духовний» Ісайї Копинського присвячено проблемі людини. Одним із центральних питань твору є самопізнання, завдяки якому будь-який індивід може усвідомити свою тілесну й духовну сутність [4].

Розмірковуючи над величчю людини, Феофан Прокопович стверджує, що вона проявляється у творчій праці, завдяки якій створюються всі цінності і яка приносить моральне задоволення [4].

Сенс життя особистості Іоаникій Галятовський вбачає в «моральному самовдосконаленні, у пошуках індивідом істини-правди та практичному її втіленні в реальність [7, с. 316]». «Самопізнання і є універсальним способом перебудови самої людини і світу відповідно до Богом даної першоправдивості [7, с. 318]». На думку письменника, пізнання себе дозволяє гармонізувати життя особистості, допомагає їй віднайти своє місце в житті, не порушуючи біблійних законів.

Більш розгорнуту антропологічну концепцію подає Касіян Сакович. Письменник понад усе цінує в людині розум. Він постає в міркуваннях автора як «здатність розумної душі пізнавати речі, які підлягають розумінню, те ж, що не підпадає під можливості розуму людини, – належить царині божого, сфері ірраціонального осягнення і збагнення [6, с. 84]». Касіян Сакович наполягає на тому, що кожна особистість повинна багато працювати, щоб вивчити власну природу, їй необхідно уникати того, що порушує її душевний спокій [6, с. 84]. «Непристойно людині не знати законів своєї природи, не знати властивостей і обов'язків своїх членів, з яких складається її тіло, не відати того, що зберігає її природу в цілості і що веде її до руйнування [10, с. 239]».

В антропологічній концепції Касіяна Саковича значна увага приділяється постаті громадського діяча, ідеалом якого він уважав людину «з гострим розумом, військовим талантом та дипломатичною вправністю, відданістю Батьківщині, мужністю, доброчесністю, прихильністю до наук безвідносно до її

належності до певного шабля феодальної ієрархії [9, с. 177]».

Про подвійність людської природи веде мову в «Зерцалі богословія» Кирило Транквіліон-Ставровецький. На думку письменника, людина складається з душі та тіла: «Тіло видимое – от землі, душа же невидимая – от небеси. И прето чоловік єст світ и т[ь]ма, небо и земля, аггел и звір [13, с. 261–262]». Із подібними поглядами зустрічаємося і в творчості Касіяна Саковича та Григорія Сковороди. Так, Касіян Сакович наполягав на тому, що особистість наділена свободою самовизначення, бо має здатність відхилятися і від доброго, і від лихого, послуговуючися двонатурністю [8, с. 4]. Григорій Сковорода же стверджує, що в людини є два початки: вічне й тлінне, котрі знаходяться завжди поруч, але, як правило, нарізно. «Каждый же человек состоит из двоих, противостоящих себѣ и борющихся начал, или естеств: из горняго и подлаго, сирѣчь из вѣчности и тлѣнія [11, с. 296]».

Увагу на внутрішній людині зосереджували ще античні містики. Зокрема, Філон розглядав її згідно з платонівськими поглядами про земного й небесного Адама. Святе Письмо веде мову про серце як внутрішню людину. В отців церкви зустрічається ця тема, починаючи від Климента, Григорія Ниського і до аскетів – Макарія та Антонія. У Середньовіччі Й. Екгард, З. Сузо протиставляли земну людину небесній. У нові часи згадку про дві людини знаходимо в С. Франка та А. Сілезія [12, с. 233].

Акцентує увагу Кирило Транквіліон-Ставровецький і на тілі, яке в мислителя складається з чотирьох елементів: плоть – із землі, кров – із води, дихання – з повітря, теплота – з вогню [13, с. 259]. На думку письменника, душею наділені люди й тварини. Відмінність полягає в тому, що душа тварини вмирає одночасно з тілом, натомість людська душа – вільна, розумна й безсмертна. У «Євангелії учительнім» Кирило Транквіліон-Ставровецький стверджує, що силами душі є «помисл або думка, пам'ять, розум, ум совість, воля. У «Зерцалі богословіи» подано дещо інша характеристика душі, а саме найважливіша сила душі є ум, а при ньому знаходяться воля, пам'ять, доброта, думка, розум, хитрість, мрійливість, міркування, радість, любов [1, с. 11]».

Автор цінує розум, проте спрямовує його не на зовнішній світ людини, а на її внутрішню суть, на моральне самовдосконалення [6, с. 85]. «Як у небі живе Бог, так в горішній частині людини живе ум, що є невидимий, самовластний, безсмертний, вічний. Розум приймається, позичається людиною іззовні, а ум сам із себе породжує життя і розум [15, с. 38–39.]». На думку Д. Чижевського, із цих уявлень про людину випливають думки, які в подальшому розвинули українські мислителі: про подвійність психічної істоти людини (зовнішня сфера та внутрішня: «внутрішня людина» Григорія Сковороди), про знання, що породжуються душею із самої себе (пізнання себе у Григорія Сковороди) [15, с. 38–39].

Людина в Кирила Транквіліона-Ставровецького постає як складова концепції світів: невидимий (ангели й демони), видимий (природа), малий (людина) і злостивий (згода злостивих людей із дияволом та його демонами). На думку Л. Ушкалова, мікрокосмом барокової доби постає у вигляді тріади: «світ, плоть та диявол», що «діють «безперестанну» «брань» супроти малого світу [14, с. 51]».

Для Григорія Сковороди духовна людина – це людина серця. Сердечною, справжньою може бути лише та особистість, яка пізнала, усвідомила й зрозуміла свою духовну природу, призначення у світі. Саме до цього закликає вчення Ісуса Христа [4]. Пізнавши себе, на думку мислителя, людина народжується вдруге, воскресає, звільняється від рабства злої волі, матеріально-тілесних інстинктів, стає духовно вільною. Це можливо тоді, коли особистість розкриє та зрозуміє свою суть. Григорій Сковорода окреслює шлях, яким потрібно йти в пошуках істинної людини, – це пізнання себе, любові до ближнього, задоволення малим, володіння премудрістю, з'ясування того, до чого найбільше схильна людина. А це можливо, якщо кожен навчиться розмежовувати видиме й невидиме натуре.

Кожна людина, на думку українського письменника, народжена для щастя. Воно не залежить ні від багатства, ні від влади, ні від високого становища. Недовговічне щастя того, хто покладається на зовнішні умови, бо ж насправді цей безцінний

скарб знаходиться всередині нас. На перший погляд, щастя досягти нібито й неважко. Але суть у тому, що людині легше пізнати світ, оточуючих її людей, ніж зазирнути у власну душу. Недаремно Григорій Сковорода в діалозі «Разговор пяти путников о истинном щастіи в жизни» писав: «Родное щастіе ни в знатном чинѣ, ни в тѣлѣ дарованія, ни в красной странѣ, ни в славном вѣкѣ, ни в высоких науках, ни в богатом изобилии [11, с. 333]».

У творчості філософа провідним виступає вчення про свободу людського духу, звільнення від тілесного полону й світу було виразом протесту. Звідси походить заклик до втечі від суперечностей злочинного світу, ідея самопізнання й самовдосконалення природних здібностей, самообмеження необхідним. Тому й не дивно, що в центрі своєї творчості письменник ставить образ морально досконалої, істинної людини – Ісуса Христа. Концепція істинної, відродженої людини зустрічається значно раніше у творчості співвітчизника Григорія Сковороди Івана Вишенського, а вперше знаходимо її в апостола Павла в Біблії [2, с. 244].

У центрі всієї філософсько-етичної системи Григорія Сковороди знаходиться людина. Вона зображена носієм тих чи інших цінностей, борцем, страдником у пошуках правильного життєвого шляху. Людина в мислителя – це той мікроелемент (або ж мікросвіт), який за допомогою свого провідника – Біблії (світу символів), є найголовнішою складовою Всесвіту (макросвіту). Цей світ, на думку письменника-реформатора, – дріб'язковий і не заслуговує на увагу. Натомість величезну вагу має невидима натура – внутрішній світ людини з усіма його складовими: почуттями, характером, волею, розумом. Центром цього маленького, але безмежного світу, основним рушієм усіх діянь людини є серце, у якому зосереджено в єдності суперечностей психічне життя особи, виражене через думки, сподівання, прагнення [5, с. 39].

Узагальнюючи думки Касіяна Саковича, Кирила Транквіліона-Ставровецького, Григорія Сковороди про погляди на людину, її місце в цьому світі, можна вказати на певні спільні позиції. В усіх трьох письменників ключовими поняттями в антропологічних

концепціях виступають положення про подвійність людської натури, самопізнання власної сутності, необхідність духовного оновлення. Касіян Сакович і Кирило Транквіліон-Ставровецький значної ваги надають розуму. Саме розум обидва письменники вважають основною властивістю душі, завдяки якому вона пізнає речі світу. Кирило Транквіліон-Ставровецький значно розширює характеристику душі, додаючи до її основних рис, окрім розуму, волю, пам'ять, доброту, думку, хитрість, мрійливість, міркування, радість, любов. Найголовнішою же властивістю душі є ум. Причому автор розрізняє два поняття: розум, вважає письменник, можна набути ззовні, а ум – це внутрішнє породження людини. Спільними є погляди Кирила Транквіліона-Ставровецького та Григорія Сковороди на світи, котрі оточують особистість. Проте у творах Григорія Сковороди присутні три світи: мікросвіт, макросвіт, символічний (Біблія); а Кирило Транквіліон-Ставровецький веде мову про чотири світи: невидимий (ангели й демони), видимий (природа), малий (людина) і злостивий (згода злостивих людей із дияволом та його демонами). Із цифрою чотири ми зустрічаємося в творчості Кирила Транквіліона-Ставровецького й при аналізі людського тіла, яке в письменника складається з таких елементів: плоть, кров, дихання, теплота.

І Касіян Сакович, і Кирило Транквіліон-Ставровецький, і Григорій Сковорода, говорячи про людину, як про найвищу цінність, зосереджують увагу на внутрішній, справжній, гармонійній особистості. Чи не найголовнішою умовою визначення справжньої сутності людини у прозі Григорія Сковороди є серце. Звернення саме до цього органу тіла, котрий відповідає не лише за фізичну діяльність, а, перш за все, за людяність, духовність, виявляє в постаті мислителя питомо українського письменника, який практично впроваджує у власну творчість одну з рис характеру ментальності нашої нації – кордоцентризм.

Звичайно, що в межах даної розвідки неможливо розкрити в повному обсязі багатий світ творів українських барокових письменників, зокрема Касіяна Саковича, Кирила Транквіліона-

Ставровецького, Григорія Сковороди. Із впевненістю можна стверджувати одне: звернення до проблеми людини через самопізнання, двонатурність, кордоцентризм, взаємодію світів (у тому числі мікрокосму та макросму), – засвідчило, що онтологічно роздвоєна людина Бароко намагалася відшукати саму себе, побудувати гармонійне життя, зберегти власну духовну сутність від руйнування, не втрачаючи національної самоідентичності. Усе це проявилось в усьому розмаїтті літературних форм, жанрів, образів, мови, специфіці підходу та розкриття вічних і створених сучасністю актуальних проблем, побудові, часом незвичних, філософських і літературних концепцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаменко Н. Б. До проблеми людини українського та польського Бароко: «*vita activa versus vita contemplativa*» / Н. Б. Адаменко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія «Філософія. Політологія». – 2006. – № 76/79. – С. 10–13.
2. Гнатюк О. До переоцінки літературного процесу XV – XVIII ст. (Огляд публікацій давньої української літератури) / О. Гнатюк // Європейське відродження та українська література XIV – XVIII ст. – К. : Наукова думка, 1993. – С. 237–266.
3. Демченко С. А. Притча у давній українській літературі : еволюція жанру: дис. ... канд. філол. наук : 10.01.01 / Демченко Світлана Анатоліївна. – Кривий Ріг, 2004. – 187 с.
4. Кондратенко Г. Проблеми духовного розвитку особистості в українській філософсько-педагогічній думці XVI–XVIII століть [Електронний ресурс] / Г. Кондратенко, С. Черніков // Науковий вісник Донбасу. Електронне наукове видання. – 2007. – № 3. – Режим доступу до статті:
http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN3/07kgpsvs.pdf

5. Костюк Г. С. Елементи діалектики в психологічних поглядах Г. С. Сковороди / Г. С. Костюк // Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди. – К. : Вища школа, 1972. – С. 33–52.
6. Лисоколенко Т. В. Ірраціональні тенденції доби українського Бароко / Т. В. Лисоколенко // Науково-теоретичний, громадсько-політичний альманах «Грані». – 2011. – № 1 (75) : січень-лютий. – С. 83–86.
7. Майданюк І. З. Правда і справедливість: особливості поглядів Іоанікія Галятовського / І. З. Майданюк // Гілея : Науковий вісник. Збірник наукових праць. – 2010. – Вип. 38. – С. 315–321.
8. Мудрик А. М. Концепція «сродної» праці Г. Сковороди: соціально-філософський аналіз: дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / Мудрик Алла Михайлівна. – Луцьк, 2001. – 169 с.
9. Огородник І. В. Історія філософської думки в Україні. Курс лекцій : Навч. посібник / І. В. Огородник. – К. : Вища школа, 1999. – 543 с.
10. Сакович К. Арістотелівські проблеми. – Трактат про душу / Касіян Сакович // Хроніка 2000. – Київ : Фонд сприяння розвитку мистецтв, 2000. – Вип. 37–38 : Україна : філософський спадок століть. – С. 239–250.
11. Сковорода Г. Повне зібрання творів : [у 2 т.] / Г. Сковорода ; [редкол. : В. І. Шинкарук (голова) та ін.]. – К. : Наукова думка, 1973.
Т. 1. – 1973. – 531 с.
12. Тетерина Д. Вибрані твори : [в 5 томах] / Д. Тетерина. – К. : Фоліант, 2003.
Т. V : Філософія, історія. – 312 с.
13. Транквіліон-Ставровецький К. Зерцало богослов'ї / Кирило Транквіліон-Ставровецький // Хроніка-2000. – Київ : Фонд сприяння розвитку мистецтв, 2000. – Вип. 37–38 : Україна : філософський спадок століть. – С. 251–263.
14. Харлан О. Д. Інферальний текст у творчості Кирила Транквіліона-Ставровецького та Миколи Хвильового / О. Д. Харлан // Актуальні проблеми слов'янської філології. – 2010. – Випуск XXIII. – Частина 2. – С. 47–55.

15. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні / Д. Чижевський. – К. : Вид-во «Орій» при УКСП «Кобза», 1992. – 230 с. – (Спадок).
16. Чижевський Д. І. Філософія Г. С. Сковороди / Д. І. Чижевський ; [підг. тексту й переднє слово Л. Ушкалова]. – Харків : Прапор, 2004. – 272 с.

Стаття надійшла до редакції 18 грудня 2012 року

УДК 821.161.2-32.09

Юлія Бродюк
(*м. Переяслав-Хмельницький*)

ТВОРЧІСТЬ М. ТОМЧАНІЯ В КОНТЕКСТІ ДОБИ: ЕВОЛЮЦІЯ ХУДОЖНЬОГО МИСЛЕННЯ

У статті розглянуто твори М. Томчання, зокрема «Латаний мішок», «Повернення», «Іринка», «На межі» тощо, написані автором в перше повоєнне десятиріччя. Проаналізовано цикл оповідань кінця 50–60-х років ХХ століття. Простежено генезу художнього мислення письменника. Виявлено ряд прикметних рис, приналежних до поетикальної системи М. Томчання, а саме: ліризм, психологізм, глибинна етнічна пам'ять поколінь, зв'язок людини з природою та ін.

Ключові слова: *художнє мислення, генеза, оповідання, психологізм, ліризм.*

В статье рассмотрены произведения М. Томчания, в частности «Латан мешок», «Возвращение», «Ира», «На грани» и т.д., написанные автором в первое послевоенное десятилетие. Проанализирован цикл рассказов конца 50–60-х годов ХХ века. Прослежена генеза художественного мышления писателя. Выявлен ряд отличительных черт, принадлежащих к поэтикальной системе М. Томчания, а именно: лиризм, психологизм, глубинная этническая память поколений, связь человека с природой и др.

Ключевые слова: *художественное мышление, генезис, рассказы, психологизм, лиризм.*

The article deals with the works of M. Tomchaniy, including «Patched bag», «Return», «Irinka», «On the Edge», etc., written by the author in the early postwar decades. The cycle of stories of late 50–60-ies of XX century was analyzed. The genesis of creative thinking of the writer was investigated. Found out a number of distinguishing features, belonging to poetical system of M. Tomchaniy, namely lyricism, psychology, deep ethnic memory of generations, the relationship between man and nature and others.

Key words: *artistic thinking, genesis, narrative, psychology, lyricism.*

Рецепція творчості М. Томчанія в історії української літератури ХХ ст. неодноразово змінювала свої акценти. До цього часу спостерігається широкий спектр оцінок естетичної вартості художнього доробку письменника, полярних суджень про світоглядні особливості митця. Часова переоцінка провідних векторів руху літературного процесу супроводжується деформацією об'єктивної картини, дослідницькою суб'єктивізацією, внаслідок чого в сучасному літературознавстві практично відсутнє фактичне розуміння творчої спадщини М. Томчанія.

Віднесений до «другорядних», М. Томчаній був недооцінений по смерті літературознавчою критикою, яка зупинялася лише «на самих сонячних шляхах літератури» (І. Франко). Слушною видається думка класика, котрий надавав перевагу культурно-історичній школі, за законами якої дослідник «з подякою і пієтизмом розбирає й скромні, й забуті писання дрібних талантів», адже «все, що свідчить про духове життя, про духовий інтерес, вищий над буденні матеріальні клопоти і турботи життя, гідне уваги історика літератури [16, с. 37]».

Роль дрібніших талантів не зводиться лише до основи у формуванні геніїв. Нехтування другорядними митцями призводить до відкидання літературно-ідеологічного контексту, без якого неможливе адекватне розуміння стилю доби. Адже щоби всебічно збагнути об'єктивний стан літературного життя середини ХХ століття, необхідно оцінити творчий внесок таких митців у духовну скарбницю вітчизняної культури. До означених письменників належить і Михайло Іванович Томчаній – видатний закарпатський прозаїк, що народився 16 липня 1914 року в

с. Горяни поблизу Ужгорода. За словами В. Попа, «рідне Закарпаття стало для нього (М.Т.) джерелом сюжетів і характерів, надаючи творам певного колориту, так би мовити, приземлюючи їх у доброму розумінні слова, але водночас художньою своєрідністю, проблематикою вони сягнули висот сучасного красного письменства [9, с. 3]».

Проза митця була предметом вивчення низки науковців: Ю. Бадзьо [1], Ю. Балеги [2], В. Беляєва [3], І. Вишневського [4], В. Дончика [5], О. Мишанича [7], М. Наєнка [8], Л. Новиченка [6], В. Попа [9], І. Семенчука [10] та інших. Однак до цього часу сучасному літературознавству бракує фахових студій, присвячених творчості цікавого письменника Закарпатського краю. Саме тому мета нашої статті полягає у глибшому вивченні творчого доробку письменника, починаючи від малої прози першого повоєнного десятиріччя до оповідань 50–60-х років ХХ ст.

Відомий і чи не єдиний дослідник творчості М. Томчанія В. Поп хронологічно структурує малий епос прозаїка так: 1) оповідання першого повоєнного десятиріччя (саме в цей час письменник дебютує в літературі першою книгою – «Шовкова трава», з якою був прийнятий до Спілки письменників); 2) оповідання 50–60-х років ХХ ст., які увійшли до збірок прози «Двоє щасливих» (1958), «Готель «Солома» (1960), «На кордоні» (1962), «Скрипка – його молодість» (1968). Таким чином, у своїй подальшій роботі ми беремо за основу означений тематичний розподіл дослідника.

Перші оповідання М. Томчанія, зокрема «Латаний мішок», «Повернення», «Іринка», «На межі» та інші, позначені штампом соцреалізму. Письменнику ще не вдається вийти за межі поширеного в радянському літературознавстві жорсткого розподілу персонажів на позитивних, з яких слід брати читачеві приклад, і негативних, осуджуваних «громадською думкою». Як зазначає В. Поп, «естетика соціалістичного реалізму вимагала перспективи характеру, героя з революційними поривами, з яскраво вираженою позицією боротьби за нове життя [9, с. 21]». Так, в оповіданні «Іринка» головна героїня твору – молода трикотажниця Іринка Гужвай, свариться з коханим через те, що з

його вини светри на заводі неякісно пофарбовані. Кульмінацією сюжету є обговорення проблеми на профспілкових зборах, де дівчина обстоюючи принцип «в одному казані варимо», закликає колектив вплинути на недолугого робітника Михайла. Розв'язка є цілком логічною для означеного сюжету зокрема та всієї тогочасної дійсності загалом – на Новий рік Іринці за виявлену активну громадянську позицію дарують радіоприймач та надають вітальне слово. Майстерний опис природи на початку твору нівелюється риторичним запитанням: «...Як може бути холодно молодій трикотажниці в'язального цеху? [14, с. 16]».

У творах соціалістичних реалістів, на відміну від їх попередників – реалістів, змінилося трактування землі. Як зазначає Н. Ференц, у літературі минулих часів вона була символом гармонії, сенсом існування. У письменників соцреалізму земля виступає уособлення зла. В оповіданні М.Томчання «На межі» два сусіди – Паранич і Колесар – ворогують, бо «землі їхні ... по сусідству. Тут уже ніяк не обійдешся без гріха, коли тої землі так мало... – Ти сякий-такий, до моєї землі не пхайся, бо голову тобі зотну... я тобі дам землі, що переїсишся нею, на груди її тобі навалю... [14, с. 52]». Лише колективна праця на спільному вже шматку поля, що належить колгоспу, примирила двох ворогів: «Паранич і Колесар тепер два нерозлучні приятелі. Паранич сказав: «Буду боротися за високий врожай кукурудзи», а Колесар сразу підтримав його [14, с. 53]».

На думку В. Попа, в основу оповідання «На межі» письменник поклав задум показати злам психології колективного господарювання на землі. Однак прозаїк надто спростив і полегшив вирішення означеної проблеми, явно поспішив із висновками, начебто протягом якихось трьох-чотирьох літ у людини-власника, господаря може народитися почуття ворожнечі до меж та й такий жажливий стандарт мислення плакатними, лозунговими штампами, як це передано в мові одного з персонажів твору – Паранича [14].

Штучністю і нарочитістю позначена розв'язка твору: Паранич бачить як на межі росте верба і з гнівом викорчовує її, щоб більше нічого не нагадувало йому про колишні межі.

Незважаючи на абсурдність самої кінцівки, М. Томчаний проявляє неабиякі можливості у змалюванні образу-ідеї: «І страшна лють охопила його. Глечик поставив на землю, вийняв з кишені ножа і почав викопувати маленьку вербу. Він копав землю навколо неї і пальцями вигрібав її. Паранич аж пихтів від злості. Сонце з zenіту пекло його зігнутої спину, і піт ллявся по його обличчю. Сорочка прилипала йому до тіла, від чого він ще більше сердився [14, с. 55]».

За канонами соцреалізму, у творах втіленням приватновласницьких інстинктів часто виступає мати. В оповіданні Петра Панча «Мамо, вмирайте!» дев'яностоп'ятирічна мати Гната Голода довго і тяжко помирає. Але герой може вступити до колгоспу лише після її смерті. Сповнений відчаю, він кричить «Мамо, вмирайте!». В оповіданні М.Томчання «Жменяки» мати проклинає сина за те, що той розорює межі землі, яка так тяжко дісталася родині. Однак позиція матері в означеному творі цілком виправдана – довгі роки свого життя вона поклала на те, щоб заробити дітям на кусень хліба і врешті решт надбати з чоловіком землі для їх безбідного майбутнього. Розорювання меж самими дітьми (в оповіданні за кермом трактора – син Юрко) нівелює всі батьківські старання та несе в собі прихований зміст. У контексті письменнику вдається порушити надзвичайно актуальну проблему національного виродження, яничарства на рідній землі.

Загалом, незважаючи на відверту слабкість та певною мірою штучність зображуваного, у першій збірці М. Томчання «Шовкова трава» письменник має і чимало успіхів. Зокрема, в опануванні засобами реалістичного відтворення дійсності, у пошуках цікавих, змістовних деталей, форм безпосередньої оповіді. Книжка виявила потенційні творчі можливості автора [9]. За словами Ю. Смолича, «вона не може не викликати симпатій у читача, не може не привернути уваги: на її сторінках відчувається безсумнівна обдарованість письменника, відчувається його жадоба до життя, прагнення бачити [12, с. 121]».

Подальші творчі пошуки М.Томчання відбилися в наступних збірках: «Двоє щасливих» (1958), «Готель «Солома» (1960), «На кордоні» (1962), «Скрипка – його молодість» (1968), які засвідчили

роботу прозаїка в руслі психологічного аналізу та аналітико-синтетичного письма.

У цей час остаточно вимальовується головна естетична концепція М. Томчання. Автор стверджує, що краса є всюди: в речах прекрасних та буденних, в людях та оточуючій їх дійсності. «Краса творення, снага отчої землі, рідного кореня проходить лейтмотивом через ряд ... творів Михайла Томчання. Образ людини-творця, наснаженої добротою, душевністю, утвердженням гуманного начала, стає сутнісним у прозі Михайла Томчання і є однією з форм втілення його естетичного ідеалу, художня трансформація якого багатопланова [9, с. 43–44]».

Для творів М. Томчання цього періоду характерними рисами є ліризм, художня деталь і філософський підтекст, закладений найчастіше в кульмінації у формі образного вислову.

На особливу увагу читачів заслуговує ряд новел, внутрішньо об'єднаних гуманістичною ідеєю і спільним ліричним героєм – образом допитливого хлопчика з гострим сприйняттям навколишньої дійсності. Сюди можна віднести такі психологічні студії М. Томчання, як «Прощання», «Батько», «З дідом по тички», «Перший заробіток», «На прогулянку» тощо.

Надзвичайно майстерно письменник виокремлює проблему еміграції українців за кордон. Розрив батьківської пуповини з рідним краєм прирівнюється до смерті: «Бабуся з мамою пекли калачі, бабальки, маківники й різні крученики. В хаті лежав сум, наче хтось помер [13, с. 36]». Чужа земля видається пасткою, тюрмою, місцем, що принесе загибель: «Я наслухався розповідей про широке море, яке кожний мусить переплисти, якщо хоче заробити таляра... А як, не дай Боже, хтось помре на кораблі, то най ся не приказує, небіжчика швидко кладуть у мішок і кидають у море. Бо горе такому кораблю, що не скине свого мерця у воду і захоче його везти на берег... А коли тебе не захлинули морські хвилі, не з'їла акула посеред моря, то на тому березі американському одні зустрічають тебе з оркестром, а другі кричать на тебе: «Чужинце, забирайся, звідки прийшов: у нас в самих немає роботи!» ... Тебе спускають у глибокий колодязь, і копай вугілля, Йване, коли хочеш у своєму краю земельки прикупити,

хліба дати своїм діточкам... В серці твоїм шумлять Карпати... а над тобою висить товстий шар чужої землі, яка готова в кожну мить лягти на твою спину й роздавити тебе, мов черв'ячка [13, с. 36]».

Важливою складовою модусу ментально-національної ідентичності в малій прозі письменника є збагачення поетичної структури тексту легендами, повір'ями, переказами, що передають тонкий ліризм світосприйняття. Так, зокрема, в оповіданні «Чорногуз» автором висвітлена тематика любові й поваги українців до лелек: «Щоб ти їх не лякав, хлопче, – сказали дід, – щоб ти не кидав у них камінням! Коли ти будеш їх зачіпати, то вони підпалять нашу хату і з торбою нас пустять по світу [13, с. 29]»; а також про давні уявлення наших предків про космос: «На небі він розбирався, як у своєму дворі. «Оце, – каже дід, – квочка вийшла на небо з своїми курчатами, а там великий віз, а далі теліжки, он там – риба, рак... [13, с. 28]».

Таким чином, ще однією рисою прози М. Томчання означеного періоду, за словами В. Попа, є тема прив'язаності до рідних коренів, гордості за свій рід і народ, ідея невмирущості любові до рідної землі, спадкоємності поколінь, що органічно зливається з темою історичної пам'яті, вони містять чимало виразних деталей, що розкривають світовідчуття й світогляд народу, неоціненний досвід етнопедагогіки [9, с. 57].

Отже, розглянуті твори М. Томчання, зокрема «Латаний мішок», «Повернення», «Іринка», «На межі» тощо, написані автором в перше повоєнне десятиріччя, є яскравими зразками творів соціалістичного реалізму. Однак, незважаючи на це, письменнику подеколи все ж вдається вийти за межі затісних рамок тогочасної цензури, про що свідчить цикл оповідань кінця 50-60-х років XX століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадзьо Ю. Земля і любов / Ю. Бадзьо // Дніпро. – 1966. – № 4. – С. 140–147.
2. Балега Ю. «Зміст «похвали» і закидів» / Ю. Балега // Літературна Україна. – 1965. – 25 травня. – С. 3.

3. Беляєв В. Картини з життя / В. Беляєв // Жовтень. – 1951. – № 4. – С. 124–126.
4. Вишневський І. П. Закарпатські новелісти / Вишневський І. П. – Вид.-во Львівського університету, 1960. – 114 с.
5. Дончик В. У праці й любові / В. Дончик // Вітчизна. – 1974. – № 5. – С. 207–210.
6. Історія української літератури : у 8 т. / Редкол. : Б. С. Буряк (гол.), О. Є. Засенко та ін. ; АН УРСР, Ін-т літератури ім. Т. Г. Шевченка. – К. : Наук. думка, 1969 –
Т. 8 : Література післявоєнного часу (1946-1967 рр.) / Авт. : Д. Т. Вакуленко, К. П. Волинський та ін.; Ред. Л. М. Новиченко. – 1971. – 571 с.
7. Мишанич О. Дума про людську долю / О. Мишанич // Вітчизна. – 1965. – № 4. – С. 200–203.
8. Наєнко М. Історія українського літературознавства : [підручник] / Михайло Наєнко. – К. : Академія, 2001. – 360 с. – (Альма-матер).
9. Поп В. Творчість Михайла Томчанина : Літературно-критичний нарис / В. Поп. – Ужгород : Патент, 1997. – 160 с.
10. Семенчук І. Трагедія родини Жменяків / І. Семенчук // Літературна Україна. – 1966. – 4 лютого. – С. 4.
11. Сидоряк М. «Бажане чи дійсне?» / М. Сидоряк // Літературна Україна. – 1965. – 22 січня. – С. 5.
12. Смолич Ю. Перший крок / Ю. Смолич // Дніпро. – 1951. – № 6. – С. 119–122.
13. Томчаній М. І. Після ночі : Оповідання. Повісті / М. І. Томчаній – Ужгород : Карпати, 1989. – 301 с.
14. Томчаній М. Шовкова трава : Оповідання / М. Томчаній. – Ужгород : Книжково-газетне видавництво, 1950. – 92 с.
15. Ференц Н. С. Основи літературознавства : [підручник] / Н. С. Ференц. – К. : Знання, 2011. – 431 с. – (Вища освіта XXI ст).

16. Франко І. План викладів історії літератури руської. Спеціальні курси. Мотиви // Франко І. Зібрання творів у 50 т. / Іван Франко. – Т. 1-50. – К. : Наукова думка, 1976 – 1986. Т. 41. – С. 37.

Стаття надійшла до редакції 14 грудня 2012 року

УДК 811.161.1+811.161.2'37

Людмила Довбня, Тамара Товкайло
(*м. Переяслав-Хмельницький*)

СЕМАНТИЧНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРАСЛОВ'ЯНСЬКИХ ЛЕКСЕМ НА ПОЗНАЧЕННЯ НАЗВ РОСЛИН І ЇХ ЧАСТИН В УКРАЇНСЬКІЙ ТА РОСІЙСЬКІЙ МОВАХ

У статті аналізуються семантичні зміни п'яти праслов'янських за походженням лексем української мови в зіставленні з російськими, які презентують тематичну групу «Назви рослин та їх частин» зі списку, запропонованого американським мовознавцем М. Сводешем. Акцентовується увага на основних семантичних процесах, що є регулярними і продуктивними в межах описаної лексики, – метафоризації та метонімізації. Зіставляються наслідки історико-семантичних змін досліджуваних іменників у сучасних українській та російській мовах.

Ключові слова: праслов'янські лексеми, семантичні зміни, тематична група, метафоризація, метонімізація, семантична структура.

В статье анализируются семантические изменения пяти общеславянских по происхождению лексем украинского языка в сопоставлении с русским, представляющих тематическую группу «Названия растений и их частей» из списка, предложенного американским языковедом М. Сводешем. Акцентируется внимание на основных семантических процессах, являющихся регулярными и продуктивными в пределах описанной лексики, – метафоризации и метонимизации. Сопоставляются результаты историко-семантических изменений исследуемых имен существительных в современных украинском и русском языках.

Ключевые слова: общеславянские лексемы, семантические изменения, тематическая группа, метафоризация, метонимизация, семантическая структура.

The article analyzes the semantic changes in five Slavonic origin lexemes in Ukrainian language and compares them to the Russian lexemes that present the thematic group «names of plants and their parts» from a list provided by American linguist M. Swadesh. The basic semantic processes that are regular and productive within the described vocabulary are emphasized, – metaphorisation and metonymisation. The effects of historical and semantic changes of analyzed nouns in modern Ukrainian and Russian languages are compared.

Keywords: *Slavonic lexemes, semantic changes, thematic group, metaphorisation, metonymisation, semantic structure.*

У сучасному мовознавстві значна увага приділяється питанням семасіології – як описової, так і історичної. З-поміж обширу проблем, які були об'єктом наукових інтересів українських та російських дослідників (О.О. Потебні, В.В. Виноградова, Л.В. Щерби, В.М. Русанівського, О.О. Тараненка, М.П. Кочергана та ін.), варто виділити питання семантичної трансформації праслов'янських за походженням слів в українській мові в їх співвіднесеності з генетично спорідненими російськими лексемами. В аспекті трансформаційних змін слів, що сягають одного архетипу, М. П. Кочерганом досліджено природу міжмовних омонімів, гомогенних за походженням. Особливої ж уваги потребують слова основного лексичного фонду української та російської мов, які в процесі свого історичного розвитку зазнали значних семантичних змін, викликаних екстра- та інтралінгвістичними чинниками. Незважаючи на близьку спорідненість мов, ці зміни далеко не завжди є ідентичними.

Аналіз значень слів, що є назвами понять зі списку М. Сводеша [10], [11], дає змогу визначити спільні закономірності розвитку семантичних систем споріднених мов і відмінності, зумовлені національно-культурним компонентом у семантичних структурах номінативних одиниць. Визначення характеру і ступеня семантичної співвіднесеності слів, що сягають одного архетипу і функціонують у лексичних системах різних мов, має важливе значення для глибшого осмислення семантичних структур слів української та російської мов, чим, власне, й зумовлюється актуальність цього дослідження.

Мета статті – простежити, як у процесі історичного розвитку в близькоспоріднених українській та російській мовах трансформувалася семантика праслов'янських іменників на позначення назв рослин та їх частин, а також з'ясувати найзагальніші закономірності становлення сучасних лексико-семантичних варіантів. Досягнення мети передбачає виконання таких завдань:

- дослідити процес формування семантичних структур лексем зі списку М. Сводеша на позначення назв рослин і їх частин в українській та російській мовах;
- встановити закономірності їхнього розвитку;
- визначити спільне та відмінне в семантичній еволюції зазначених лексем в українській та російській мовах.

Виклад основного матеріалу. Праслов'янські іменники, які позначають поняття, відібрані М. Сводешем, об'єднуються в сім тематичних груп. «Відбиваючи певним чином ті чи інші «відрізки дійсності», слова... зв'язані між собою, як взаємообумовлені і явища самої дійсності, що відображаються за допомогою слів. Завдяки цим «позамовним» зв'язкам слова об'єднуються в групи, які можна назвати тематичними [13, с. 13]». Аналізуючи зміни значень слів у різних мовах, дослідники звертали увагу на їх системний характер. «М. М. Покровський, Л. В. Щерба, В.В. Виноградов підкреслювали, що подібно змінюються значення слів, які належать до однієї поняттєвої сфери. Ця закономірність знайшла відображення в законі Шперберга, згідно з яким слова, що належать до однієї поняттєвої сфери і передають важливі для суспільства ідеї, зазнають подібних семантичних змін [12, с. 9]».

Найчисленнішою тематичною групою понять, які виділяє М. Сводеш, є назви частин тіла людини і тварин (*серце / сердце, ніс / нос, рука / рука, перо / перо, груди / груди, коліно / коліно, нога / нога, зуб / зуб, волос / волос, брухо / брюхо, голова / голова, кість (кістка) / кость, рот / рот, ріг / рог, кіготь / коготь, печінка / печень, око / око, діал. кожа / кожа, язык / язык, вухо / ухо, шия / шея, хвіст / хвост*); до них приєднується іменник *кров / кровь* (про походження цих слів та розвиток їх прасл. ЛСВ див.: 2, с. 505–509). Серед відібраних М. Сводешем понять є такі, що утворюють інші

тематичні групи: назви рослин та їх частин (*лист / лист, дерево / дерево, сім'я / семя, корінь / корень, кора / кора*); назви деяких тварин (*птиця (птаха) / птиця, воша / вошь, риба / рыба, пес / пес*); назви предметів, речовин та явищ (*попіл / пепел, вода / вода, дощ / дождь, дим / дым, вогонь / огонь, ніч / ночь, камінь / камень, земля / земля, гора / гора, дорога / дорога, діал. оболонка / облако*); назви деяких продуктів харчування (*м'ясо / мясо, жир / жир, яйце / яйцо*); назви небесних світил (*луна / луна, сонце / солнце, діал. зіздар / звезда*); деякі узагальнені назви людей (*чоловік / человек, муж / муж, діал. жона / жена*) та іменник *ім'я / имя*, що умовно приєднуються до них.

До складу тематичної групи «Назви рослин та їх частин» входять п'ять слів на позначення понять М. Сводеша: *лист / лист, дерево / дерево, сім'я / семя, корінь / корень, кора / кора*. У межах групи слів, які означають назви рослинного світу, неможливо вичленувати якісь семантичні теми, що могли б утілюватися в конкретні семи значень кожного слова. Тут спостерігається інша закономірність: семантична аналогія в межах кожної окремої лексичної одиниці. Вона яскраво виявляється при формуванні метафоричних семем. Зокрема, в історії іменника *кора / кора*, який походить від прасл. кога «тверда оболонка (перш за все – дерева); шкаралупа; шкірка [14, т. III, с. 9]», вирішальну роль відіграє семантичний елемент «зовнішня частина» і сема «твердість». Асоціації, викликані ними, призводять до відокремлення сучасних російських метафоричних значень «тверда оболонка, шкаралупа, шкірка деяких плодів», «затверділий верхній шар чого-небудь», «щось зовнішнє, оболонка, під якою прихована якась суть [16, т. V, с. 1406–1407]». У словнику української мови в 11-ти томах вони представлені недиференційовано «верхня тверда оболонка [19, т IV, с. 284]». Іменник *кора / кора* в давньоукраїнській та староукраїнській / староросійській періоди не зазнає семантичної трансформації. На всіх етапах функціонування (у тому числі й на сучасному) основним значенням виступає праслов'янське.

Іменник *лист / лист* (< прасл. listь «лист рослини; кусок тонкого матеріалу») [14, т. III, с. 244], диференціація якого спостерігається ще в праслов'янську епоху, має одну універсальну

сему «плоский», яка сприяє розвитку всіх його метафоричних семем: давньоросійської «листок у книзі [17, т. VIII, с. 239]», староросійської і староукраїнської «окремый лист паперу з рукописним або надрукованим текстом, зображенням [там само; 18, т. I, с. 548]»; семема «комаха, фізма, філія, схожа на сухий листок дерева [13, т. II, с. 255]», яка виникає в період формування російської національної мови, а також сучасні українська та російська «пекельня», «тонкий і плоский кусок або шар якогось матеріалу (паперу, металу, фанери) [19, т. IV, с. 491; 16, т. VI, с. 253–254]». Останній ЛСВ у російських лексикографічних виданнях інтерпретується як одне із вторинних значень іменника *лист*, а в українських – як основне значення слова-омоніма *лист*. Така їх інтерпретація повністю виправдана, оскільки в російській мові етимологічно первинний і останній похідний ЛСВ менш віддалені один від одного, ніж в українській. В українській отримує розвиток ціла низка проміжних метонімічних семем, які віддаляють вихідне значення від його похідних. До них належать староукраїнські семема «письмовий документ юридичного характеру; грамота», «письмове повідомлення», «письмове звернення до певної групи людей [18, т. I, с. 547–548]», в основі творення яких лежить просторова суміжність. До речі, ці семема функціонують і в староросійській мові, але у процесі історичного розвитку слова вони виявляються менш стійкими і поступово втрачаються.

Розвиток і функціонування метонімічних ЛСВ в українській мові призводить до створення їх розгалуженої системи, що сприяє поступовому віддаленню первинного значення від наступних похідних у семантичному ланцюжку. Поступово слово втрачає етимологічні зв'язки, незважаючи на збереження проміжних ланок. Така велика кількість семем призводить до розпаду полісемії й утворення омонімії.

Починаючи з епохи формування російської національної мови, іменник *лист* «письмове повідомлення» поступово виходить із вжитку. Паралельно з ним функціонує іменник *письмо* (як процес), який при метонімізації (процес – його результат) починає активно вживатися у значенні «письмовий документ».

Крім указаних значень, у семантичній структурі слова *лист* в українській мові має місце ЛСВ «одна з фігур гри в містечка» (спорт.) [там само], який є метафоричним утворенням від етимологічно первинного; у його основі лежить сема «плоский». Він не має російського еквівалента в межах семантичної структури іменника *лист*. Йому відповідає один із похідних ЛСВ слова *письмо*.

Виключно метафоричні перетворення лежать в основі становлення семантичної структури іменника *корінь* / *корень* в українській та російській мовах. Розвиткові його похідних ЛСВ сприяють семи «основа» та «важливість», актуальність яких спостерігається в праслов'янський період. Уже в цей час іменник **koę*, крім основного значення «корінь рослини», може функціонувати з похідними (метафоричними) значеннями «нижня частина, основа», «початок, джерело», «рід, покоління» [14, т. III, с. 24], які успадкувалися сучасними семантичними структурами цього іменника. До давньоукраїнських утворень належить метафорична семема «нерв» [20, т. I, с. 1293], в основі творення якої – спільна сема «важливість». Диференціація значень іменника *корінь* / *корень* спостерігається і в староросійську епоху [17, т. VII, с. 310–311], коли від основного ЛСВ шляхом радіальних метафоричних відношень відокремлюються похідні семемі: «засновник чого-небудь» (сема «початок»); «нащадок, нащадки» (семантичний елемент «основна частина єдиного організму»); «корінь (волосся, зубів, ріг і т.д.)», «корінець книги» (сема «основа»). Не повністю відбиває випадки функціонування цього слова ССУМ; у ньому наводяться лише дві семемі: «рід» та «початок роду» [18, т. I, с. 496–497].

Усі названі вище значення досліджуваного іменника (за винятком ЛСВ «нерв») успадковані українською та російською мовами. Крім них, у сучасних семантичних структурах слів *корінь* / *корень* в обох мовах мають місце відносно нові ЛСВ: «головна причина чого-небудь» та «основна частина слова (без афіксів), яка виражає основне лексичне значення і не членується на морфеми» (грам) [19, т. IV, с. 293; 16, т. V, с. 1421–1422]. Вони утворюються при спільності семи «основа». Можливо, ця сема сприяє

розвиткові математичного термінологічного значення «величина, яка при піднесенні до степеня дає дане число» [там само]. Однак існує припущення, що воно не є результатом трансформації ЛСВ даного іменника, а становить собою запозичення з російської мови. У свою чергу «рос. корень (мат.) (із XVII ст.) є калькою латинського наукового терміна *radix* «корінь, підземна частина рослини» [14, т. III, с. 25]. У мові-джерелі це значення за походженням є метафоричним.

У семантичній еволюції іменника *корінь* / *корень* спостерігається диференціація значень, яка пояснюється різними метафоричними асоціаціями. Більшість давніх семем успадкована сучасними українською та російською мовами. Семемі, утворені в XVII – XX ст., також у двох мовах збігаються. Збереження праслов'янського значення цього слова супроводжується виникненням радіальної полісемії.

Значення «джерело чого-небудь, причина якогось явища» має місце і в семантичній структурі іменника *сім'я* / *семя* (< прасл. *sěmę* «те, що сіють») [22, т. III, с. 600]. Подібне явище відзначалося в лінгвістичній літературі: «Нова сполучуваність слова – це збагачення його форми, а отже, й потенційне джерело розвитку нового значення. У якому напрямі будуть розвиватися нові значення в кожному конкретному слові, складно передбачити. Оскільки внутрішні процеси розвитку мови відбуваються спонтанно, то можна допустити, що два несинонімічні слова внаслідок розвитку в них нових значень можуть зближатися між собою. Якщо, наприклад, множина значень слова А {a, b, c, d} і множина значень слова В {f, g, h, i} поповнюється спільним значенням е, то семантична структура обох слів перехрещується: у значенні е обидва слова можуть взаємозамінюватися [6, с. 668]». У значенні «джерело чого-небудь, причина якогось явища» іменники *корінь* / *корень* і *сім'я* / *семя* виступають синонімами. В основі розвитку вказаної семемі у структурі слова *сім'я* / *семя* – спільні семи «початок», «причина». Однак в історії похідних (у більшості випадків – метафоричних) ЛСВ цього слова вказана сема не домінує. Визначальну роль тут відіграє сема «життєздатність», яка дає початок творенню багатьох семем від

давної до сучасної епохи. На її фоні оформлюються давньоукраїнські метафоричні значення «речовина, яка містить у собі тваринний зародок», «зародок, початок»: «Ноеви ковчегъ поржченъ бысть, ковчегъ и мира вѣторааго сѣмена [21, т. III, с. 894–895]». Тут же наводиться семема «рід, потомство»: «Отъ сѣмене Давыдова и отъ Вифлеомьскаго градыца, идеже бѣ Давыд, придетъ Хѣсъ» [там само], яку можна вважати метафоричним утворенням (спільна сема «походження»), вихідним для якого, можливо, є метонімічний (причина – наслідок) ЛСВ «організм рослини, її плоди». Він не фіксується лексикографічними виданнями, але без нього було б неможливим утворення значення «рід, потомство» [там само, т. III, с. 894–895]. При перенесенні з фізичної сфери в духовну на основі спільної семи «походження» в даного слова розвивається давнє метафоричне значення «послідовники» [там само].

Давні ЛСВ послужили основою функціонування слова *сім'я / семя* в наступні епохи. Усі вони (у тому числі й основне (праслов'янське) значення) успадковані його сучасними семантичними структурами в українській та російській мовах. Новими утвореннями в обох мовах є значення «дрібні плоди рослин, які використовують для посадки» та «сперма» [20, т. IX, с. 224; 17, т. XIII, с. 639–641]. Крім них, в українській мові аналізоване слово має дві семени, відповідники яким не отримали розвитку в російській мові. Це ЛСВ «зернята соняшника, гарбуза, що вживаються як ласощі [20, т. IX, с. 224]»; у російській мові воно передається словом *семечки*, а в українській найчастіше – *насіння*, інколи – *сім'я*. Другий специфічно український ЛСВ – «насіння конопель» [там само].

У межах тематичної групи «Назви рослин та їх частин» лише іменник *дерево / дерево* зазнає помітного впливу метонімічних процесів. Він бере початок прасл. **dervo* зі значенням, близьким до сучасного основного. Давніші зв'язки до кінця не встановлені. Одні лінгвісти вбачають зв'язок цього слова з і.-є. коренем **der-* «драти» [15, т. II, с. 36–37], інші встановлюють спорідненість із **dereцо* «рослина» [16, т. I, с. 218]. Сучасному *дерево* відповідають

литовське *dervà* «сосна», *darva* «смола», кімрське *derwen* «дуб», авестійське *daugi* «дерево», ірландське *deruss* «жолудь» [22, т. I, с. 502].

У давньоукраїнській мові цей іменник уживається тільки в праслов'янському значенні, але поряд із ним функціонує його церковнослов'янський еквівалент *дерево* з яскраво вираженою системою похідних (метонімічних) семем: «виріб із дерева», «дошка», «дрова» [21, т. I, с. 734], що формуються за моделлю «сировина – виріб». Поступово східнослов'янський іменник *дерево* починає вбирати (розвивати) метонімічні ЛСВ, властиві церковнослов'янській лексемі. У староросійську епоху воно, крім основного, набуває значень: «деревина як сировина», «обрубок дерева, колода, палка», «древко» [18, т. IV, с. 221]. Аналогічне їм «будівельний ліс» [19, т. I, с. 294] формується у староукраїнський період. Усі названі семими з певним ступенем узагальнення успадковані семантичними структурами слова *дерево* в сучасних українській та російській мовах. До його семантичної структури, крім основного значення «багаторічна рослина з твердим стовбуром і гілками, що утворюють крону», входять метонімічне «деревина, яка використовується для будівництва та для різних виробів» (сировина – виріб) і метафоричне «безсердечна, нерозумна людина» [20, т. II, с. 242; 17, т. III, с. 712–714] (спільна сема «твердість», потенційна для останнього). Результати трансформації значень слова *дерево* / *дерево* в обох мовах збігається.

Отже, здійснивши семантичний аналіз лексем, слід вказати, що аналогія в межах тематичної групи «Назви рослин та їх частин» проявляється в розвитку ЛСВ одного слова за певною моделлю (у більшості випадків – метафоричною, рідше – метонімічною). Похідні ЛСВ слів, що входять до складу вказаної групи, не утворюють певної тематичної групи. Це можуть бути назви соціальних явищ і відношень, наукових термінів, а також деяких предметів побуту.

У результаті семантичної трансформації слів на позначення назв рослин та їх частин утворюється, як правило, радіальна полісемія; рідше вона супроводжується ланцюжковою.

Семантичні зміни в межах цієї групи полягають у розвитку систем похідних семем слів, які успадковують праслов'янське значення як основне. Його збіг в українській та російській мовах властивий усім п'яти іменникам. Абсолютний збіг похідних значень спостерігається в іменників *кора / кора, корінь / корень* та *дерево / дерево*. Незначні розходження вторинних значень в українській та російській мовах мають місце у структурі слова *сім'я / семя*. Найістотніші розбіжності похідних ЛСВ відмічаються у слові *лист / лист*, де в російській мові випадає цілий ланцюжок значень, що передається іменником *письмо*.

Перспективи подальших досліджень полягають у залученні до компаративного семантичного аналізу нових тематичних груп слів, у тому числі й таких, що належать до різних лексикограматичних розрядів, з метою об'єктивного визначення ролі та принципів дії метафоризації й метонімізації, а також для з'ясування спільного й відмінного в семантичних системах споріднених мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. Об изучении общего лексического фонда в структурах славянских языков / В. В. Виноградов // Избранные труды. Лексикология и лексикография / Виноградов В. В. – М. : Наука, 1977. – С. 43–46.
2. Вступ до порівняльно-історичного вивчення слов'янських мов / ред. О. С. Мельничук. – К. : Наукова думка, 1966. – 596 с.
3. Довбня І. П. Поняття еволюції і динаміки в контексті історичного розвитку мов / І. П. Довбня // Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики : [зб. наук. праць] / відп. ред. Н. М. Корбозерова. – К. : Логос, 2008. – Вип. 14. – С. 178–187.
4. Довбня Л. Напрями семантичних трансформацій праслов'янських іменників і прикметників (на матеріалі української та російської мов) / Л. Довбня // Теоретична і дидактична філологія : [зб. наук. праць]. – Переяслав-Хмельницький : СКД, 2009. – Вип. 6. – С. 36–43.

5. Довбня Л. Семантична еволюція праслов'янських лексем на позначення форм і величин в українській та російській мовах / Л. Е. Довбня, Т. І. Товкайло // Семантика мови і тексту : матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції. – Івано-Франківськ : Прикарпатський національний ун-т імені Василя Стефаника, 2012. – С. 166–168.
6. Історія української мови. Лексика і фразеологія / відп. ред. В. М. Русанівський. – К. : Наукова думка, 1983. – 743 с.
7. Кочерган М. П. Основи зіставного мовознавства: [підручник] / Кочерган М. П. – К. : Академія, 2010. – 464 с.
8. Кочерган М. П. Слово і контекст : [монографія] / Кочерган М. П. – Львів : Вища школа, 1980. – 183 с.
9. Мартиросян Л. І. Вивчення семантики слова в аспекті слов'янської культурної традиції [Електронний ресурс] / Л. І. Мартиросян. – Режим доступу до публікації : <http://www.pshyh.kiev.ua>
10. Сводеш М. К вопросу о повышении точности в лексикостатистическом датировании / М. Сводеш // Новое в лингвистике. – М., 1960. – Вып. I. – С. 53–87.
11. Сводеш М. Лексикостатистическое датирование доисторических этнических контактов / М. Сводеш // Новое в лингвистике, – М., 1960. – Вып. 1. – С. 23–52.
12. Хромых Г. С. Переносные значения в лексических микросистемах (закономерности развития и организации): дис. ... кандидата филол. наук : 10.02.01. / Галина Сергеевна Хромых. – Воронеж, 1979. – 177 с.
13. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики / Шмелев Д. Н. – М. : Наука, 1973. – 280 с.

Використані лексикографічні видання

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4-х томах / Даль В. И. – М. : Русский язык, 1989–1991.
2. Етимологічний словник української мови : [в 7 т.] / ред. О. С. Мельничук. – К. : Наукова думка, 1982–2012.
3. Преображенский А. Г. Этимологический словарь русского языка : [в 2 т.] / Преображенский А. Г. – М. : ГИС, 1959.

4. Словарь современного русского литературного языка : [в 17 т.] / под ред. В. И. Чернышева. – М. – Л. : АН СССР, 1950–1965.
5. Словарь русского языка XI – XVII веков. Вып. I–17. – М. : Наука, 1975–1991.
6. Словник староукраїнської мови XIV – XV ст. : [в 2 т.] / ред. Л. Л. Гумецька – К. : Наукова думка, 1977–1978.
7. Словник української мови : [в 11 т.]. – К. : Наукова думка, 1970–1980.
8. Срезневский И. И. Материалы для словаря древнерусского языка : [в 3 т.] / Срезневский И. И. – М. : ГИС, 1958.
9. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : [в 4 т.] / Макс Фасмер. – М. : Прогресс, 1986–1987.

Стаття надійшла до редакції 20 грудня 2012 року

УДК 821.161.2-3.09

Катерина Каплюк
(*м. Переяслав-Хмельницький*)

РОМАН «БИТИ Є. МАКАР» ЛЮКО ДАШВАР У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МАСОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Порушуючи актуальну в літературознавстві проблему зближення масової та елітарної літератури, автор статті зосереджує свою увагу на романі «Бити є. Макар» сучасної української письменниці Люко Дашвар. У публікації визначено головні ознаки сучасної масової літератури за такими критеріями: герой, лексика, фабула, літературна форма та ідея. Також простежено джерела конфліктів у творі та визначено їхню специфіку.

Ключові слова: роман, масова та елітарна література, постмодерн, герой, конфлікт.

Затрагивая актуальную в литературоведении проблему сближения массовой и элитарной литературы, автор статьи сосредотачивает свое внимание на романе «Быти е. Макар» современной украинской писательницы

Люко Дашвар. В данной публикации определены главные признаки современной массовой литературы по таким критериям: герой, лексика, фабула, литературная форма и идея. Также прослежены источники конфликтов в произведении и определена их специфика.

Ключевые слова: роман, массовая и элитарная литература, постмодерн, герой, конфликт.

*Touching an important in the literary problem of convergence of mass and elite literature, the author of the article focuses on the novel *There Are Beaten*. Makar by contemporary Ukrainian writer Liuko Dashvar. This publication outlines the main features of modern popular literature on the following criteria: character, vocabulary, plot, literary form and idea. It also traces the sources of conflict in the work and determines their specificity.*

Key words: novel, mass and elite literature, postmodern, character, conflict.

Помітним явищем літературного процесу початку ХХІ ст. стала масова література. І хоч донині не сформульовано загальноприйнятої думки щодо її вартості та потреб критичного осмислення, однак й замовчувати факт існування її як феномену сучасній критиці не вдається. Зокрема, в українському літературознавстві склалася така ситуація: масова література обговорюється, їй дається різноманітна оцінка, починаючи від протиставлення її елітарній літературі й закінчуючи шуканням ознак їх зближення, однак й донині залишається відкритим питання щодо її наукового теоретичного осмислення. Мається на увазі визначення спільних художніх/нехудожніх ознак, за якими варто було б відносити той чи інший твір до категорії масової літератури.

З цього приводу важливою є думка теоретика літератури Г. Яусса, який в річищі рецептивної естетики визначив твори, які повністю збігаються із горизонтом очікування читача, і ті, які є вищими цього горизонту, а тому в свою епоху завжди приречені залишатися незрозумілими широкій аудиторії. Згідно з цим твердженням, елітарна і масова література стоять нарізно відносно лінії горизонту очікування читача. Натомість Б. Ейхенбаум, Ю. Тинятов, В. Шкловський визнавали свого часу факт зближення серйозної та масової літератури. Так, зокрема, за Ю. Тинятовим, літературна еволюція постає можливою лише за умов взаємодії її «верхнього» і «нижнього» пластів.

Дослідженням масової літератури у поєднанні психоаналізу і структуралізму відзначився Р. Барт, який наголосив на неможливості підтексту уникнути ідеологічного забарвлення. З цієї точки зору, будь-який текст чи жива активна практика потребує у дослідженні підтекстового рівня чи вторинних, часто несвідомих значень, які вони несуть у собі [2, с. 298].

Н. Зборовська наголошує на тому, що масова література «має стати одним із об'єктів аналізу сучасної академічної науки», апелюючи до західної гуманітарної науки, в якій «це має місце [1, с. 3]». Дослідниця, зокрема, визначає одним із ефективних психоаналіз масової літератури, за допомогою якого можна побачити, «які несвідомі змісти активно підтримуються комерційною текстуальною політикою [1, с. 3]». Такої ж думки – орієнтуватися у власних дослідженнях масової літератури на світові теоретичні здобутки – дотримується А.Таранова [12, с. 47].

Б. Дубин [3], Дж. Кавелті [5], Б. Менцель [10] здійснили новий підхід у вивченні масової літератури як особливого типу з власними правилами, естетичним законами, багатством жанрів тощо. Однак у цьому випадку, як слушно зауважує А.Таранова, постає питання про міру художності масової літератури [12, с. 52].

Як бачимо, однастайність як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників проявляється лише у розумінні того, що для побудови сучасної теорії масової літератури варто застосовувати інтердисциплінарні та загальнокультурологічні підходи. У своїй публікації ставимо за мету частково окреслити шляхи розв'язання питання теорії масової літератури, використовуючи літературознавчий підхід, а саме: на прикладі роману «Біті є. Макар» Люко Дашвар визначити головні ознаки сучасної масової літератури за такими критеріями, як герой, лексика, фабула, літературна форма та ідея твору.

Романи Люко Дашвар неодноразово поставали предметом суперечки літературних критиків. Я. Скуратівська називає авторку експериментаторкою, яка «пробує себе у різних жанрах, хоча із формою воліє не експериментувати [11]». Твори письменниці критик відносить до класики «з чіткою фабулою, зрозумілими мотивами, яскраво прописаними героями-типажами, лаконічною

мовою і авторською відстороненістю [11]». Я. Скуратівська не зупиняючись на художніх характеристиках персонажів Люко Дашвар, стверджує, що проза авторки цілковито заперечує тезу сучасних критиків про відсутність героя в українській літературі. Натомість М. Карасьов ігнорує «дитиннонедозрілих героїв Люко Дашвар та іншої подібної літератури [6]».

Таке неоднозначне ставлення до героїв авторки викликає інтерес з огляду на те, чи дійсно вони можуть претендувати на художню характеристику і літературний аналіз. Герой роману «Биті є. Макар» цілком підпадає під категорію, визначену М. Карасьовим. На прикладі де в чому інфантильного Макара ми стежимо за поступовим наростанням конфлікту героя із самим собою. Ми бачимо людину, яка на шляху до реалізації своїх амбітних мрій раптово усвідомлює – власне Его заступає його Я. Для Люко Дашвар рух персонажа від Его до власне Я є незавершеним процесом складного формування власних моральних принципів, індивідуалізації героя.

Процес становлення особистості, усвідомлення власного Я за сюжетом роману спровокований як зовнішніми обставинами (обридливе середовище коханки, неприйнятна робота), так і внутрішньою енергією самого героя (Макар раптово усвідомлює, що може щиро кохати). Своєрідний життєпис душі героя розгортається на тлі «активної» безбарвної маси можновладців, держслужбовців, бізнесменів, сучасної еліти. Кожний із них претендує на справжність, значущість, вартісність. Молодик із відсутніми моральними принципами постає легкою здобиччю перед деградуючим урбанізованим суспільством. Можливо, та легкість, з якою Люко Дашвар віддає свого героя до рук агресивного збайдужілого середовища, і дала підстави критикам говорити про його дитиннонедозрілість. Юнак намагається приєднатися до маси успішних і багатих, але, потрапивши туди, вступає у конфлікт із власним Я, що призводить до внутрішньої трансформації Олександра Макарова (Макара), а згодом – і до руйнації життєвих орієнтирів героя.

Наприкінці твору Макар у певний спосіб є покараним за свої ганебні вчинки не стільки у фізичному, скільки у духовному плані. Від нього відвертається кохана, сам герой, нарешті, усвідомлює власне безсилля. Як зазначає Люко Дашвар, вона навмисно уникає повчальності у своїх романах, натомість намагається «зробити так, щоб люди думали самі на прикладі історій, подій, вчинків героїв [11]». Автор не моралізує, а лише намагається окреслити масштаби безодні, куди людину ведуть примарні надії та нечесні вчинки. Жоден із представників середовища, до якого прагнув долучитися Сашко Макаров, не зазнають справжнього людського щастя.

У інтерв'ю Люко Дашвар визнає однією із проблем суспільства ХХІ ст. оперування у повсякденному житті поняттями відносними: «Я за те, щоб повертати абсолюти у життя», – говорить письменниця [11]. Щастя як абсолют сприймається як поняття, несумісне із обманом, розбоям, всюдозволеністю. Тут авторка свідомо орієнтується на стереотип про негативну владу матеріального над людською душею. До часто використовуваних стереотипів у творчості Люко Дашвар варто віднести також стереотип про бідного і доброго студента, багатія-злочинця, чиновника-здирика, про нетотожність любові та сексу.

У романі можна простежити й порушення стереотипів на мовному рівні. Авторка свідомо відмовляється від складних речень, ускладнених конструкцій і ліричних відступів у творі. У час інформаційної перенасиченості – це необхідна умова, зазначає Люко Дашвар [11]. Однак часто мова героїв видається у творі неприродною. Якщо письменники-постмодерністи, творці елітарної літератури, намагалися за допомогою мовних прийомів показати свого героя брутальним циніком, то герой Люко Дашвар, навпаки, виголошує невластиві йому театральні репліки, невинуваті високіпарні фрази. Наприклад, швачка Бубнова говорить Макарову під час рейдерського захвату фабрики: «Хай тільки спробують. Ми їм влаштуємо армагеддон на три дії без перерви на каву [9, с. 81]»; охоронець виголошує: «Вивчіть і дайте відповідно до вимог закону. Якщо є претензії – звертайтеся краще до суду, – порадив чемно, але твердо [9, с.168]».

Критики відзначають майстерність письменниці у створенні напруженого сюжету. М. Карасьов саме цим пояснює популярність Люко Дашвар як творця масової літератури. Однак аргумент, який наводить критик, згідно з теорією Р. Барта про горизонт очікування читача, може слугувати критерієм, за яким роман письменниці варто віднести до елітарної літератури. Так, М. Карасьов зауважує, що стрімкий сюжет у Люко Дашвар «може раптом провалитися в примітивне впізнавання, співпадіння чи містику і розв'язка ситуації, котру впродовж сторінок жде читач, не виправдовує його надій. А що робити читачеві, коли розв'язка взагалі не настає, ніколи?» [7]. Варто сказати, що саме це ставить роман письменниці нижче лінії горизонту очікувань, оскільки читач залишається без вказівки, де шукати відповіді на питання, які провокує сама авторка: чи завжди все настільки безнадійно у цьому світі, де з обману народжується новий обман?

Не менш важливим є жанровий вимір прози Люко Дашвар. Сама авторка зазначає приналежність своїх творів до романного жанру, проте А. Кривопишина [8, с. 53] визначає їх як мелодраматичні. Сучасна мелодрама сприймається як типовий масовий продукт з художніми ознаками життєподібності стандартних ситуацій, у які потрапляє герой, проблемами, знайомими і болючими для більшості читачів. На сюжетному рівні «Биті є. Макар» може бути віднесеним до жанру мелодрами, адже в основі твору – історія приватного життя пересічної особи, калейдоскоп прагнень, мрій та розчарувань героя. Масштабність подій відсутня. Макаров не розв'язує глобальних проблем, а переймається питаннями приватними, важливими для нього самого. Тут, як і в класичній мелодрамі, можна спостерігати розгортання конфлікту в межах любовного трикутника, наявність таємниці (герой до останнього не знає, хто знищив його бізнес), соціальних протистоянь, випадок стоїть поруч із причиново-наслідковим розгортанням подій, а емоції та пристрасті багато в чому є гіперболізованими.

У дусі класичної мелодрами відбувається чіткий розподіл сцен-епізодів. Тут лаконічність мови стає виправданою, оскільки стислі діалоги, скупі характеристики місця дії, зовнішності героїв

створюють ілюзію кінематографічної динаміки. Однак відсутність дидактично-моралізаторських завдань, зосередженості на ідейному плані твору заперечує його зв'язок із мелодрамою, як жанром масової літератури. Натомість до елітарної постмодерної літератури зараховувати його також не варто. Процес читання твору не потребує від читача залучення власного індивідуального досвіду, а лише спрямовує на чуттєве, емоційне переживання. Відсутність глибинних підтекстів, уникання автокомунікативності, алюзій, ремінісценцій та інтертексту робить твір далеким від інтелектуальної прози. Різночитання передбачено лише у назві роману. Як і в усіх попередніх книгах Люко Дашвар («Мати все» «Рай. Центр» та інші), вона побудована на прийомі гри – співзвучна фраза «бити є» із іменниковою формою «житіє» стає ключем до інтерпретації сюжету твору.

Дискусійним є питання наявності чи відсутності у тексті твору й такої суто постмодерністської риси, як ціннісний релятивізм. Якщо в постмодерному творі поняття моралі, совісті, добра і зла відступають на другий план, їх витісняє гра, то Люко Дашвар її уникає, принципово вказуючи на недоліки своїх героїв.

Гострої критики зазнали спроби іронізування в романі. Один із героїв – нещасний літератор Геракл Генріхович Пустовоєв – сприймається як фігура іронічно-трагічна. Його «літературний зв'язок» із сільгосптематикою можна сприймати як натяк на заперечення авторкою попередньої літературної традиції соцреалізму. Герой, який живе минулим української літератури, видається водночас і комічним. Однак, його місія як літературного персонажа залишається до кінця незрозумілою. Ця постать знищує увесь трагізм оповіді про рейдерський захват фабрики Макарова. Єдине, чим можна виправдати введення до твору персонажа Пустовоєва, так це спробою авторки висловити у такий спосіб власне ставлення до безглузлого вчинку головного героя, який намагається повернути власність, діючи всупереч законам логіки, забуваючи при цьому, що свого часу йому фабрика дісталася у такий же спосіб рейдерської атаки.

Можемо відзначити, що на сьогодні спостерігається утвердження позицій масової літератури. Прогнози літературознавців щодо нового витка у розвитку літературного процесу, початки якого бачилися у площині подолання постмодерністської естетики, справдилися. Актуальною проблемою залишається формування нових стильових відгалужень і жанрових форм у літературі. Аналіз роману сучасної української письменниці Люко Дашвар показав, що, незважаючи не те, що масову літературу визнають як формульну, питання щодо чітких законів, за якими відбувається творення літературного продукту представниками сучасної масової літератури, залишається відкритим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. : [за ред. М. Зубрицької]. – [2-е вид., доповнене]. – Львів : Літопис, 2001. – 832 с.
2. Барт Р. Основы семиологии / Р. Барт // Французская семиотика. От структурализма к постструктурализму : [Антология] / ред. Вера Мазо. – М. : Прогресс, 2000. – С. 297–300.
3. Дубин Б. Классическое, элитарное, массовое: начала дифференциации и механизмы внутренней динамики в системе литературы / Б. Дубин // Новое литературное обозрение. – 2002. – № 57. – С. 6–23.
4. Зборовська Н. Сучасна масова література в Україні як загальнокультурна проблема / Н. Зборовська // Слово і час. – 2007. – № 6. – С. 3–8.
5. Кавелти Дж. Изучение литературных формул / Дж. Кавелти // Новое литературное обозрение. – 1997. – № 22. – С. 33–63.
6. Карасьов М. Трохи хаосу і танцююча зірка. – Буквоїд : [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті : <http://bukvoid.com.ua/reviews/books/2012/05/17/072939.html>.
7. Карасьов М. В нещастя нашого два рівних є крила: Дашвар та Іздрик. – Буквоїд : [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті : <http://bukvoid.com.ua/reviews/books/2012/03/29/074359.html>.

8. Кривопишина А. Жанр сучасної мелодрами: генеза, ознаки, типологія / А. Кривопишина // Дивослово. – 2012. – № 8. – С. 52–55.
9. Люко Дашвар. Биті є. Макар. Книга 1 / Люко Дашвар. – Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2011. – 288 с.
10. Менцель Б. Что такое популярная литература / Б. Менцель // Новое литературное обозрение. – 1999. – № 40. – С. 391–407.
11. Скурагівська Я. «Люко Дашвар: Коли пишу українською, я ніби відкриваю для себе Україну». – Буквоїд : [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті : <http://bukvoid.com.ua/digest//2012/06/16/130638.html>.
12. Таранова А. Стратегії сприйняття масової літератури в сучасному літературознавстві / А. Таранова // Вісник Львівського університету імені Івана Франка. – Серія Філологія. – 2008. – Вип. 44. – Ч. 2. – С. 47–55.

Стаття надійшла до редакції 19 грудня 2012 року

УДК 82.09 (100) «18»

*Леонід Козубенко
(м. Переяслав-Хмельницький)*

РОЗВИТОК ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПОЗИТИВІСТСЬКОЇ ТА ІМПРЕСІОНІСТСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ КРИТИКИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

У статті досліджуються проблеми західноєвропейської літературної критики II половини ХІХ ст. (літературна критика позитивістського напрямку: літературно-критичні погляди Е. Золя на застосування методу спостереження та аналізу в художній критиці, психологічний підхід у літературно-критичних поглядах П. Бурже, риси натуралістичної критики у літературно-критичних працях Дж. Гіссінга; імпресіоністська літературна критика: літературно-критичні судження А. Франса про суб'єктивність художнього твору,

літературно-критичні думки Ф. Леметра про передачу особистих вражень критика читачеві, принципи естетичної критики О. Вайльда).

Ключові слова: критика, розвиток, позитивізм, імпресіонізм, творчість.

В статье исследуются проблемы западноевропейской литературной критики второй половины XIX в. (литературная критика позитивистского направления: литературно-критические взгляды Э. Золя на применение метода наблюдения и анализа в художественной критике, психологический подход в литературно-критических взглядах П. Бурже, черты натуралистической критики в литературно-критических работах Дж. Гиссинга; импрессионистская литературная критика: литературно-критические суждения А. Франса о субъективности художественного произведения, литературно-критические мысли Ф. Леметра о передаче личных впечатлений критика читателю, принципы эстетической критики О. Уайльда).

Ключевые слова: критика, развитие, позитивизм, импрессионизм, творчество.

The article reveals the problem of the west European literature critics of the second part of the XIXth century (the literature critics of the positivist direction: E.Zola's literature and critical views to the use of the method of the observation and analyses in the art critics, P. Burzhe's psychological approach in the literal and critical views, the features of the naturalistic critics in the literal and critical works of J. Gissing; impressionistic literarily critics: the literal and critical suggestions of A. France about the subjectivity of a work of art, literal and critical suggestions of F. Lemetr about the transmission of the personal views of the critic's to the reader, the principals of the aesthetic critics of O. Wild).

Key words: critics, development, positivism, impressionism, creative work.

Актуальність роботи полягає в тому, що літературна критика другої половини XIX ст. – новий етап в розвитку зарубіжної літературної теорії і критики, етап формування науки про літературу. Теорія і критика сприяють становленню провідних літературних шкіл та методологій століття – позитивістської та імпресіоністської, зазнають впливу нових суспільно-історичних умов, важливих ідеологічних течій епохи, культурної взаємодії європейських країн.

Проблемою розвитку зарубіжної літературної критики в другій половині XIX ст. частково займалися такі дослідники, як Г. Анікін, Н. Берковський, Б. Реїзов та ін.

Основна мета роботи полягає у дослідженні провідних тенденцій у розвитку позитивістської та імпресіоністської літературно-критичної думки у другій половині XIX ст.

В останній чверті XIX на початку XX ст. досить суттєвою була роль літературної критики в розвитку літератури і в суспільному житті. Гюстав Лансон, зокрема, зазначав: «Критика служила... тим каналом, по якому текли до свідомості письменників результати, гіпотези і методи історії, філософії, науки. Спрямування суспільної думки не належало більше літературі: вона черпала у критики засоби, за допомогою яких вона могла б узгоджуватися з новими вимогами людського розуму [2, с. 175]».

Значне розповсюдження в 70–80-ті роки XIX ст. у Франції та в інших європейських країнах отримує літературна критика позитивістського напрямку, яка багато в чому була пов'язана з натуралістичною течією.

Головним теоретиком і критиком натуралістичної течії в європейській літературі був Еміль Золя, хоча прогресивна критика всіх країн бачила в його особі перш за все великого письменника-реаліста. Значний вплив на Золя мало вчення І.Тена, якого французький письменник вважав «найбільш яскравим виразником властивої нам допитливості і потреби в аналізі, нашого бажання зводити всі явища до механізму математичних наук [1, с. 131]».

Для позначення реалізму XIX ст. Золя вживає термін «натуралізм», який, однак, скоро стане загальним визначенням художньої течії, що розглядалася як спрощення і деформація справжнього реалізму.

Найбільш значною теоретичною працею Золя був збірник статей «Експериментальний роман» (1880). У цій праці він, зокрема, зазначав, що спостереження, аналіз, експеримент – найголовніші принципи натуралізму, які вперше внесли в літературу Стендаль і Бальзак, а розвивали в подальшому Флобер, брати Гонкури і Доде.

Вважаючи, що критик не повинен виражати себе у художньому творі письменника-натураліста, Золя тим не менше утверджував його право виступати у жанрах літературної критики

і критикувати співбратів по перу. У художній критиці він застосував той же метод спостереження і аналізу, що і в художньому творі. Критика, в уявленні Золя, повинна висловлювати судження і відстоювати його, мати мету, метод і спиратися на історію.

У блискучих статтях про Бальзака, Стендаля, Флобера, Гюго, Жорж Санд, Доде, Гонкурів, Дюма, Золя розвиває принципи реалістичного мистецтва, полемізує з Сент-Бевом, дорікаючи останньому за зневажання «духу наукового синтезу».

Називаючи Бальзака засновником нової літератури, «хіміком, що вивчає людське серце і мозок», Золя прозріливо виявив у творця «Людської комедії» протиріччя об'єктивної і авторської ідеї: «Бальзак стояв за Бога і Короля, чи, принаймні, вірив у таку політику, ідеалом якої є суспільний устрій, який заснований на духовнім наставництві і насиллі. Але він написав найбільш революційний твір, де на руїнах гнилого суспільства росте і утверджується демократія [1, с. 332]».

Розкриваючи особливості творчого методу Стендаля, Золя характеризує його перш за все як тонкого психолога. Завдяки цьому персонажі Стендаля є глибоко, життєво правдивими. Автор «Пармського монастиря» виразив у персонажах роману свої погляди, показав себе з логічного боку в галузі ідей, але був непослідовним у побудові роману. Стендаля і Бальзака, на думку Золя, об'єднує прагнення до художнього аналізу, який властивий натуралізму.

Творчість Флобера Золя оцінює як найвище вираження принципів натуралізму, риси якого були розсіяні в грандіозній творчості Бальзака, але сконцентровані в романі «Пані Боварі». Якщо в автора «Батька Горію» і «Євгенії Гранде» правда поєднана з вигадливими сюжетами і «фальшивою величчю», то у Флобера виявляються відсутність романтичної вигадки, буденна повсякденність і повне усунення автора від зображуваних подій, «зовнішня байдужість», які є важливою ознакою натуралістичного роману. Особливою заслугою Флобера Золя вважає повернення до «ідеї безсмертя форми, до пристрасного закликати зробити її вічною». «В своїй творчості Флобер об'єднав досягнення двох

геніїв тридцятих років – аналітичний метод Бальзака і блискучий стиль Віктора Гюго [1, с. 192]».

У блискучих за формою теоретичних і літературно-критичних працях Еміль Золя, розвиваючи традиції Сент-Бева, Тена, поєднував наукову аналітичність і високу художню образність.

Інший характер мала позитивістська критика Поля Бурже. Будучи послідовником І. Тена, він намагався, як і його вчитель, підходити до художньої творчості з психологічної точки зору. Якщо в ранніх критичних виступах Бурже був противником Золя, то в кінці 70-х років він заявляє про себе як про прихильника «наукового» натуралістичного роману. У своїй критичній праці «Досліди сучасної психології» (1883) він досліджував особливості художнього сприйняття французьких письменників ХІХ ст. Сила художнього твору, за Бурже, полягає в здатності автора вдихнути в нього таємну могутність життя, надаючи своєму дітищу змогу впливати на читача, що перевершує авторський задум.

У 80-ті роки Бурже виступив у ролі теоретика і пропагандиста психологічного роману, заявляючи, що основна мета мистецтва полягає у вивченні і відтворенні трагедій людського серця. Реалістичному роману Бальзака і Флобера з їхньою життєвою широтою він протиставляв прозу, яка описувала виключні ситуації і рідкісні характери, і цим, по суті, відкидав реалістичну типізацію.

Риси натуралістичної творчості і літературної критики виявились у літературознавчих працях і критичних статтях англійського дослідника Джорджа Гіссінга. У своїй монографії «Чарльз Діккенс» (1898) він поряд з глибокими спостереженнями про подібність і відмінність творів Діккенса і Достоєвського (романи останнього вразили англійського критика своєю психологічною глибиною) виразив свою прихильність до принципів натуралізму. Звинувачуючи Діккенса в упередженості до романтичних ефектів і перебільшень, Гіссінг висував у якості критеріїв правдивості не соціальну сутність і характеристику образів, а дріб'язкову вірогідність. У своїй творчій практиці англійський натураліст захоплювався «літературою нетрів»,

претендуючи тим самим на зображення справжньої неприкрашеної правди, але досягав при цьому лише однобокого висвітлення дійсності.

Розвиток опозиції позитивістській критиці приймав у країнах Західної Європи різні форми. У Франції виникає напрямок суб'єктивної, імпресіоністської критики. Активна літературно-критична діяльність Анатолія Франса була вираженням еволюції західноєвропейської критики на рубежі століть.

У 60–70-ті роки Франс виступає прихильником позитивізму, послідовником Сент-Бева і Тена, естетики натуралізму і об'єктивізму. У циклі нарисів про сучасних йому романістів він перш за все намагається на основі старанного вивчення біографій письменників відтворити їхній психологічний образ, зв'язки з епохою і традиціями. Застосовуючи тенівську тріаду, Франс намагається знайти у них «переважаючу здатність». У Гонкурів – це особлива прихильність до найдрібніших деталей, які виявляють характери і звичаї, у Флобера – одна лише пристрасть – до літератури. Франса цікавить психологія письменника, яка обумовлюється середовищем.

Але вже в середині 80-х років Франс повністю звільнюється від методичних принципів Сент-Бева і Тена, відкидає будь-які літературознавчі і критичні школи. Він утверджує глибоку суб'єктивність творів мистецтва, звинувачує натуралістський роман у відсутності ідеалу і приниженні людини. Нещадними є його статті про романи Золя «Земля» і «Мрія». Мистецтво, на думку Франса, не повинно прагнути об'єктивної правди, його мета – прикрашати життя, бути «мистецтвом ідеалу» подібно до романів Жорж Санд, а не «похмурих» творінь Бальзака.

А. Франс утверджує суб'єктивність художнього твору і його сприйняття читачем і критиком. Кожен твір може тлумачитися по-різному: скільки читачів, стільки і різних варіантів його тлумачення. На цьому принципі побудовані всі літературно-критичні статті Франса у 80-ті роки. Вони не аналізують твір, а обмежуються авторськими враженнями від книги.

А. Франс у ряді літературно-критичних праць розробляє принципи суб'єктивної, імпресіоністської критики. У його

уявленні критик перш за все розповідає про «пригоди своєї душі», а критика є «донькою уяви» [5, с. 102]. У 90-ті роки, з зростанням критичного ставлення Франса до буржуазної дійсності, його увага звертається на соціально спрямоване мистецтво. Змінюється його оцінка творчості Золя, він утверджує значення традицій в літературі.

Найбільш характерним представником імпресіоністської школи критики не без підстав вважається французький письменник і критик Жуль Франсуа Леметр. Протягом багатьох років він вів розділ театральної критики в «Журналі дебатів» і розміщував статті про письменників у журналі «Синій огляд», які відзначалися блискучим стилем і суб'єктивно-імпресіоністським аналізом літературних явищ. Завдання критики, на думку Леметра, – видобути із художнього твору якомога більше вражень і передати особисті враження критика читачеві. «Те, що цікавить нас, в кінцевому рахунку, коли ми аналізуємо твори мистецтва, – так це трансформація чи хоча б деформація реальності в душі: оригінальна душа – ось що цікаво [3, с. 240]».

Деякі риси французької імпресіоністичної критики знайшли своє вираження в англійській естетичній критиці. Принципи естетичної критики втілились у діалозі Оскара Вайльда «Критик як митець» (1890). Словами одного із персонажів автор стверджує: «Критика являє собою найчистішу форму особистого враження..., вона менш за все пов'язана з будь-якими установленнями... Критика – це хроніка життя власної душі... Твір мистецтва вона сприймає як початкову точку для нової творчості [4, с. 153]».

Вайльд вважає, що «Вища Критика» осмислює не окремий твір, а «саму Красу», те, що спонукає критика уявляти, мріяти, проникати в тайни недовомовлень, відкриває стежку в широкий світ. Критик, в його уявленні, повинен мати особливу схильність до краси, до досконалої художньої форми: «Форма – це все. В ній – таємниця життя... Научіться поважати форму, і не буде в мистецтві такої таємниці, яка для всіх залишилась би недоступною [4, с. 179]». Імпресіоністський характер такої критики був близьким для Вайльда: «Критик – митець, який є послідовним лише у визнанні краси всіх речей, завжди шукає свіжих вражень [4, с. 170]».

Отже, роль позитивістської та імпресіоністської критики в останній чверті XIX на початку XX століття була досить суттєвою в розвитку літератури і в суспільному житті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Золя Эмиль. Собрание сочинений : [в 26 т.] / Э. Золя ; под общ. ред. И. Анисимова, Д. Обломиевского, А. Пузикова. – М. : Гослитиздат, 1966 –
Т. 25 : Из сборников «Натурализм в театре», «Наши драматурги», «Романисты-натуралисты», «Литературные документы» : пер. с фр. – 767 с.
2. Лансон Г. Метод в истории литературы / Гюстав Лансон. – М. : Товарищество «Мир», 1911. – 76 с.
3. Литературная энциклопедия : [в 11 т.] / Под ред. В. М. Фриче. – М. : Изд-во Комитета Академиков, 1929–1930. –
Т. 2. – 1929. – 768 с.
4. Писатели Англии о литературе. – М. : Прогресс, 1981. – 415 с.
5. Франс Анатоль. Собрание сочинений : [в 8 т.] / Анатоль Франс ; [пер. с франц.]. – М. : Гослитиздат, 1957–1960. –
Т. 8: Литературно-критические статьи. – 1960. – 886 с.

Стаття надійшла до редакції 21 грудня 2012 року

УДК 821.111+821.161.2-091

*Галина Мазоха
(м. Переяслав-Хмельницький)*

ПОЛІФОНІЗМ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНА РИСА В ЖАНРОВІЙ СТРУКТУРІ ЕПІСТОЛЯРІЮ П.-Б. ШЕЛЛІ ТА В. СТУСА (компаративний аспект)

У статті розкривається поняття поліфонізму й основних засобів його вираження. Описується позиція поліфонізму в епістолярній спадщині англійського романтика П.-Б. Шеллі й українського поета В. Стуса. Обґрунтовується теза про те, що поліфонія, як одна з складових діалогічної структури кореспонденції, нерозривно з ним пов'язана. Зазначається, що в листах П.-Б. Шеллі й В.Стуса поліфонізм проявляється в співіснуванні голосів авторів, адресатів й третіх осіб, про яких йдеться в кореспонденції. Доводиться, що співвідношення останніх може бути різним.

Ключові слова: епістолярій, кореспонденція, адресат, адресант, епістола, літературний процес.

В статье раскрывается понятие полифонизма и основных средств его выражения. Описывается позиция полифонизма в эпистолярном наследии английского романтика П.-Б. Шелли и украинского поэта В. Стуса. Обосновывается тезис о том, что полифония, как одна из составляющих диалогической структуры корреспонденции, неразрывно с ним связана. Отмечается, что в письмах П.-Б. Шелли и В.Стуса полифонизм проявляется в сосуществовании голосов авторов, адресатов и третьих лиц, о которых идет речь в корреспонденции. Доказывается, что соотношение последних может быть различным.

Ключевые слова: эпистолярій, корреспонденция, адресат, адресант, эпистола, литературный процесс.

The article deals with a notion of polyphonies and main devices of its depiction. The position of polyphonies in epistolary legacy of English novelist P.B. Shelley and Ukrainian poet V. Stus is outlined in the article. The thesis about connection of polyphonies as one of the segments of dialogism structure of correspondence was highlighted. It was mentioned that polyphonies in the letters of P.B. Shelley and V. Stus appearing in coexistence of authors' voices, addresses and third persons. It was proved, that correlation of mentioned stuff could be different.

Key words: epistolary, correspondence, addressee, addresser, epistole, literary process.

Для осмислення історичного шляху західноєвропейської та вітчизняної літератур, їхньої специфіки й усього багатства проявів

та потенційних можливостей, відкриття й дослідження епістолярію майстрів художнього слова має неабияке значення, як свідчення особисте, «зсередини» найменш підвладне кон'юктурі й диктатові ситуацій, вільне від цензури, «не тільки зовнішньої, а й внутрішньої [7, с. 13]». Відтак кореспонденція має здатність компенсувати різного роду документальні лакуни, руйнувати стереотипи, верифікувати міфи, свідчити правду про авторів, адресатів, оточення й добу.

До вивчення епістолярного доробку як західноєвропейських, так і вітчизняних майстрів художнього слова зверталися М. Алексєєв, С. Апт, Л. Баткін, Н. Д'яконова, О. Єліна, О. Єлістратова, М. Коцюбинська, В. Кузьменко, Ж. Ляхова, С. Скварчинська та ін. Однак поліфонізм приватних кореспонденцій, як об'єкт естетичної обсервації, ще й до сьогодні залишається поза межами наукових зацікавлень дослідників. Відтак розгляд питання про існування різних точок зору в структурі листа, функціонування внутрішньої і зовнішньої точок зору в епістолах нерозривно пов'язане з проблемою їх поліфонізму.

Поліфонізм із грецької – багатоголосся, багатозвуччя «засноване на одночасному гармонійному поєднанні та розвитку рівноправних самостійних мелодійних ліній, один із найважливіших виражальних засобів у музиці та поезії [8, с. 561]». Останній свого часу викликав значне зацікавлення у романтиків. Поліфонізм як поняття розробляв М. Бахтін. Слушним визнаємо концепт дослідника, який стверджував, що поліфонічний тип художнього мислення найяскравіше втілений у романах Ф. Достоєвського [2]. Про поліфонію в епістолярній формі йдеться в його праці «Проблеми поетики Достоєвського», в якій об'єктом наукових студій став епістолярний роман «Бідні люди» [2, с. 112–113]. Однак у приватних кореспонденціях поліфонізм має свої особливості.

Оскільки адресат у листах займає особливу позицію, то залучення його до оповіді й максимальне висвітлення його поглядів у структурі листа є визначальним. Як зауважує В. Халізов, «співвіднесеність і зміна носіїв мовлення, а також ракурсів бачення

ними оточуючих і самих себе... незмінно актуалізується в тих випадках, коли у творах наявні різномовність і багатоголосся, коли автором фіксується різноманітна манера мовлення й відбиті в них типи свідомості [13, с. 237]». Це стосується й жанру листа, який являє собою «не тільки окрему репліку, а одночасно й модель усього діалогу в цілому [11, с. 214]». Б. Успенський, який проблему «поглядів співрозмовників» розглядає як основну в композиції епістоли, зазначає, що «в аспекті процесу комунікації ми можемо трактувати твір як повідомлення автора, як відправника повідомлення й читача, як адресата повідомлення [12, с. 160]». Безперечно, лист є власне тим жанром, де означені категорії наявні. В епістолярних текстах можна розрізнити позицію автора (відправника), читача (адресата) і, врешті, позицію третьої особи, про яку йдеться в листі. Їх співвідношення може бути різним, але завжди залежатиме від волі автора епістоли й від того, кому вона адресована. Відтак у кореспонденціях, як і в будь-якому іншому мистецькому творі, може проявлятися як зовнішня, так і внутрішня позиція автора, а також цілком ймовірним є їх поєднання. При цьому принципово важливим є залучення позиції адресата до структури епістоли. У листах автор під час розповіді може займати внутрішню і зовнішню позицію щодо описуваних подій і тих, про кого йдеться в кореспонденції.

І. Паперно, обґрунтовуючи поліфонізм листів відзначає, що «самостійність чужого слова в листі, неможливість поєднання кількох точок зору – тобто поліфонізм епістоли можна вважати одним із основних принципів побудови кореспонденції як виду тексту [10, с. 111]». Відтак поліфонія являє собою одну зі сторін діалогічної структури листа й нерозривно пов'язана з ним. У діалозі, що функціонує в листі, висловлювання подаються, як правило, різнобічно. І власне жанроутворюючою ознакою епістолярного жанру є наявність самостійного існування означених точок зору. Якщо розглядати листи П.-Б. Шеллі та В. Стуса, то стає очевидним, що співвідношення останніх може бути різним. Однак уже наявність двох або більше поглядів на одну проблему та вираження їх у приватній кореспонденції, без сумніву, набуває особливого смислу не лише у зв'язку з естетикою

романтизму англійській літературі, а й творчістю шістдесятників у вітчизняній літературі.

Як відомо, романтизм висуває на авансцену індивідуально-творчу художню свідомість. Така творча енергія реалізується через контакт, зіткнення з іншими «я» [4, с. 428]. Усе це знаходить свій вияв у особливостях наративної структури творів романтизму, співвідношеннях категорій «автор» – «персонаж». Останні доволі часто виступають як рівноправні (наприклад, як у романтичній поемі). При цьому «рівноправність персонажа й автора в романтичній поемі полягає не в біографічних та історичних реаліях, а в здатності обох співпережити схожий процес відчуження..., а також у насиченості цього процесу [9, с. 442]».

У листах вітчизняних майстрів художнього слова другої пол. ХХ ст. маємо змогу спостерігати необмежені пізнавальні можливості та поглиблений інтерес до внутрішнього життя людини. Через те поліфонізм у їхніх кореспонденціях є однією з істотних ознак. В епістолах можуть співіснувати декілька позицій співрозмовників, рівноправних стосовно до авторської, а іноді останні можуть вступати в полеміку з авторською. Адже лист міг стати для письменника майстернею, сповідальнею, навіть чернеткою наступного твору і ще всім вищесказаним укупі, але майже ніколи простим переліком подій.

Дослідниками творчості П.-Б. Шеллі обстоюється думка про те, що романтизм митця поєднує в собі філософічність, культ поезії і необмежених пізнавальних можливостей, а також проявляється в поглибленому інтересі до внутрішнього життя людини. Лірика англійського майстра слова носить особистісний, сповідальний характер. Водночас поет усе більше прагне до злиття поетичної уяви з фактами реального життя, до документальності [5, с. 102]. Через те, аналізуючи художню творчість П.-Б. Шеллі ми можемо вести розмову лише про певні елементи поліфонії. Однак означене явище проявляється у його творах значно виразніше, ніж у Байрона, чи, скажімо, Кітса. Дедалі виразніше риси поліфонізму виявляють себе на пізньому етапі творчості П.-Б. Шеллі, зокрібно в драмі, оскілки остання дає можливість для об'єктивного зображення героїв і подій.

Аналіз приватних кореспонденцій П.-Б. Шеллі дає підстави стверджувати, що поліфонізм є також однією з суттєвих ознак і його епістолярної прози, оскільки в листах поета, як правило, існує декілька точок зору, «чужих свідомостей», які рівноправні з авторською, а подекуди й вступають із нею в полеміку. Свого часу У. Хезліт зауважив, що П.-Б. Шеллі, «чесна людина, яка жила у відповідності зі своїми власними принципами, але його помилка полягала в тому, що він не поважав поглядів інших людей, надто довіряв власному розуму, захоплюючись софізмами, теоріями, дискусіями, заперечуючи реальність [14, с. 145]». Однак це дещо категоричне судження спростовує епістолярна спадщина П.-Б. Шеллі, листи якого засвідчують те, як уважно поет сприймав думки інших та ставився до їхніх суджень. Навіть полемізуючи чи пристрасно відстоюючи власні переконання, П.-Б. Шеллі намагався бути об'єктивним, допускаючи інший погляд на певну проблему. Для листів поета властивий такий поліфонізм, коли кожен голос веде власну партію, володіє особливою значимістю, часто набуваючи рівноправності з авторським. Яскравим прикладом тому є листування П.-Б. Шеллі з Хітченер. В епістолі, датованій 5 червня 1811 р., залучення адресата до оповіді виявляється надзвичайно важливим для його автора, оскільки П.-Б. Шеллі «запрошує» Хітченер до епістолярної полеміки. У зв'язку з цим, точка зору адресата в листі є не тільки самотійною, набуваючи особливого значення для автора кореспонденції, але й підпорядковує собі точку зору останнього: «...If however secure of your own orthodoxy, you wd. attempt my proselytism, believe me I should be most happy to subject myself to the danger [15]». Проте точка зору адресата превалює на лише якийсь певний момент. Далі П.-Б. Шеллі пише, що обоє «моляться на вітар істини», і таким чином урівнює точку зору автора й адресата. А власне, зміна співвідношень точок зору в межах одного листа (невеликого за обсягом) робить неминучою їх полемічність, поліфонізм. Подальше ж листування П.-Б. Шеллі з Хітченер, діалог поета з «сестрою душі» являє собою спільний пошук істини, що проявляється в існуванні декількох точок зору на одну й ту ж проблему.

У приватних кореспонденціях П.-Б. Шеллі до батька поліфонізм проявляється у зіткненні й протиставленні двох точок зору. Поет не робить спроби переконати батька, але звертає увагу на не обґрунтованість поглядів останнього з точки зору Розуму й вказує на розбіжність учинків батька з тим, у що вірить сам митець. Через те в означених кореспонденціях перед нами дві полярні точки зору, які за жодних обставин не можуть наблизитись одна до одної: «...I think it my dirty to say that however great advantages might result from such concessions, I can make no promise of concealing my opinions in political and religious matters [15]».

У листах до батька спостерігається не тільки відкрита полеміка, але й прихована, що являє собою різновид «відображення чужого слова». Тут авторське слово спрямоване на певний предмет розмови, як і будь-яке інше, але при цьому кожне твердження будується так, щоб звучати полемічно. Як, наприклад, у листі до батька від 6 лютого 1811р., в якому П.-Б. Шеллі доводить, що свідчень 12 апостолів недостатньо для підтвердження істинності їхнього вчення. Або з іншого листа датованого 27 вересня 1811р., в якому поет розмірковує про невідповідність поведінки тих, хто йде за Господом, його вченням [15]. В обох випадках звучать роздуми митця про дуже важливі проблеми для нього, спрямовані проти «іншої» думки (батька). Це поєднується з прихованим діалогом, в якому пропущені репліки співрозмовника.

Протиставлення двох точок зору ми спостерігаємо і в листах поета до Хогга. Останні відображають стосунки Хогга з дружиною П.-Б. Шеллі – Харрієт Вестбрук. Тут маємо змогу спостерігати прихований діалог. Висловлювання поета звучать напружено, пристрасно, але при цьому він дуже гостро реагує на недовисловлене, імманентно присутнє слово Хогга. Власне вчинок останнього стає тим словом, на яке відгукується П.-Б. Шеллі. Лист від 14 листопада 1814 р. повністю побудований на прихованому діалозі, що дозволяє поетові полемізувати з адресатом. Слова автора листа, що виражають його кредо, вступають у полеміку з вчинком Хогга, який суперечить поглядам П.-Б. Шеллі. У листах до Хітченер, в яких митець торкається цієї ж теми, наявна точка

зору Хогга, а також Харріет. Таким чином у листі присутні чотири самостійні голоси, які створюють поліфонію. І власне це дає змогу П.-Б. Шеллі відтворити події найбільш об'єктивно.

Отже, на відміну від епістолярної творчості більшості романтиків, зокрема Байрона і Кітса, у кореспонденціях П.-Б. Шеллі значно виразніше проявляється прихована внутрішня полеміка, прихований діалог. Усе це стало наслідком активного залучення адресата до оповіді, особливим ставленням до нього поета. Останнє зумовило й особливості способів моделювання чужого мовлення в листах митця. В епістолярній прозі П.-Б. Шеллі до них належать цитація, використання інших мов, зіткнення контрастуючих тематичних і стилістичних пластів.

Епістолярна спадщина В. Стуса посідає значне місце за об'ємом, за масштабами хронологічного охоплення та важливістю поставлених проблем. Поет належить до митців, чиє життя переплалося в слово з вичерпною повнотою. Під «життям» ми маємо на увазі не тільки зовнішній перебіг подій, тобто всю хронологію його біографічних і географічних віх, а передовсім – його внутрішній хід, тобто те, що прийнято називати «біографією духу» або «духовною біографією» митця.

До епістолярного жанру В. Стус звертається не випадково. Написання кореспонденцій було для нього внутрішньою необхідністю й слугувало засобом творчого спілкування з адресатами, замінюючи собою безпосередню розмову на літературну, філософську чи іншу теми. У свідомості поета вміщувалося все те, що хвилювало передових людей другої половини ХХ ст., через те всі події стають частиною його внутрішнього життя. Водночас кореспонденції митця фіксують пробудження інтересу митця до власного «я», спробу розібратися в своєму alter-ego.

Оригінальна природа епістолярію В. Стуса стає особливо очевидною в перспективі буберівського уявлення про світ як «про живий вселенський діалог, який уже давно розпочався і продовжується [3, с. 9]». Думки вченого про діалогічну природу людського буття дуже близькі до розуміння того, що творча свідомість кожного індивідуума вливається у світовий діалог і що

самим фактом цього включення особистість стає ближчою до істини. Для митця істина діалогу, як цілого, превалює над окремими репліками, і така думка відповідає буберівському уявленню про недоступність істини відстороненій людині, як би глибоко остання не концентрувалася в ній самій. Істина – не підсумок суперечки, вважає філософ, де кожний відстоює власні переконання. Вона народжується у стосунках «Я-Ти», у світі зустрічі людини з іншим існуванням [6, с.13]. Власне у діалозі особистість набуває свого «Я», свій сенс і свою долю.

Буберівська дихотомія «Я-Ти» нагадує про гармонію протилежних начал, ідею їх взаємного доповнення й обумовленості. «В одному тільки теперішньому жити неможливо, воно виснажило б людину до тла [3, с. 130]», через те діалог є конститутивним принципом життя і навіть більше, складає сутність людського буття. Основний рух у діалозі – звернення, тобто здатність поглянути, прислухатися. Відповідно до цього, будь-який вислів, текст, де людина самовиражається, за своєю суттю, діалогічний, оскільки він завжди звернений до когось [*там само*, с. 146]. Рух назустріч іншому, ремінісцентність творчої свідомості й вкоріненість у різних культурних кодах – усі ці риси діалогічної особистості характеризують В. Стуса.

Для поета центр уваги не тільки в ньому самому, а й у тих, з ким він спілкується. Кореспондент для нього – це насамперед співрозмовник. У цьому сенсі митець утверджує буберівське твердження про діалогічну особистість, яка «не відокремлює себе від інших, а значить, не відокремлює себе від буття [3, с. 273]». Навіть у глибокій самоті поет не втрачає відчуття перебування обличчям до обличчя з кимось, оскільки завжди перебуває у духовному зв'язку зі світом. Для В. Стуса життя полягає в постійному діалозі і завжди протиставлене монологічному існуванню, оскільки останнє свідчить про неспроможність спілкуватися з іншою людиною. Для В. Стуса монологічне слово – одноголосне. Воно не претендує на володіння готовою істиною, адже завжди відзначається самототожністю й самодостатністю. Зверненість поета до іншої людини існує як продуктивна альтернатива, здатна зруйнувати монологічну думку.

Між висловлюваннями у листах поета встановлюються діалогічні зв'язки, хай навіть віддалені у часі й просторі. Однак у них наявна певна конвергенція (тобто часткова спільність теми, точки зору). Навіть найлегша алузія на чуже висловлювання надає його мовленню діалогічності. Посутньою вважаємо думку М. Бахтіна про те, що діалогічні висловлювання можуть проникати всередину фрази, навіть слова, якщо в ньому діалогічно стикаються два голоси [1, с. 102]. Цей внутрішній діалог, природу якого розкриває дослідник, звучить і в листах В. Стуса: голос поета співвідноситься з іншими голосами (своїм або засвоєними чужими), заперечується ними, погоджується або бореться з ними. Діалог проникає всередину стусівського листа і зовнішньо монологічне мовлення поета виявляється пронизане внутрішньою полемікою. Діалогізм стусівського слова в тому й полягає, що це слово відчуває поруч із собою інше висловлювання, у якому йдеться про той самий предмет. І це відчуття визначає його структуру.

Епістолярій В. Стуса порушує не тільки проблему слова, а й проблему свідомості. Йдеться про протиставлення діалогічної свідомості монологічній. Зокрема, М. Бахтін вважає монологічну свідомість такою, що сприймає все в єдиному замкнутому контексті, не співвідносячись діалогічно з іншим текстом – відповіддю. Порождением такої свідомості є монологічне слово, слово з обмеженими можливостями контактів і сполучень. Це слово вимагає «повторення, а не подальшого розвитку, виправлень і доповнень [1, с. 337]».

На наш погляд, листування В. Стуса має виразно діалогічний характер, тобто його кореспонденції вміщують різні погляди, у них можлива боротьба ідей, переконань, уподобань. Жоден із адресантів не порушує єдино можливих тверджень, які можуть пропонуватися як готова істина. І це не випадково, адже В. Стуса та його кореспондентів об'єднувала єдина система цілісних уявлень та понять про громадянський обов'язок, Україну, мову. Через те його листування має свідомий і цілеспрямований характер. Його кореспонденції – це мистецтво, майстерність, результат праці й уміння, а не тільки емоційних поривів і безпосереднього самовираження.

Вивчення епістолярної спадщини П.-Б. Шеллі та В. Стуса дозволяє зробити висновки, що для їхніх приватних кореспонденцій характерна діалогічність як визначальна риса епістоли. Домінантою епістолярного тексту є активне залучення адресата до розповіді, оскільки він займає особливе місце сюжетобудові кореспонденції; листам властивий поліфонізм, який характеризується існуванням голосів автора й дописувача та третьої особи, про яку може йти мова в кореспонденції. Співвідношення їх може бути різним, діалогізм і поліфонізм мають різні способи втілення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – С.187–220.
2. Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского / М. Бахтин. – М. : Советский писатель, 1963. – 142 с.
3. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М. : Аст, 1995. – 590 с.
4. Вайнштейн О. Б. Индивидуальный стиль в романтической поэтике. Историческая поэтика / О. Б. Вайнштейн // Литературные эпохи и типы художественного сознания. – М. : Наследие, 1994. – С. 392–431.
5. Гусманов Н. Г. Особенности романтического историзма Шелли и композиция его драмы «Еллада» / Н. Г. Гусманов // Вопросы композиции в зарубежной литературе : [сб. научных трудов]. – М. : Наука, 1982. – С. 95–111.
6. Демидов А. Б. Основоположения философской коммуникации и диалога / А. Б. Демидов // Диалог. Карнавал. Хронотоп. – 1995. – № 4. – С. 48–59.
7. Коцюбинська М. «Зафіксоване й нетлінне». Роздуми про епістолярну творчість / М. Коцюбинська. – К. : Дух і літера, 2001. – 299 с.
8. На олтар нашої пам'яті / Відкритий лист заступникові голови Ради національностей, голові українського фонду культури Борисові Олійнику від Ю. Коломійця // Літературна Україна – 1990. – 4 січня. – С. 4.

9. Манн Ю. В. Автор и повествователь / Ю. В. Манн // Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания. – М.: Наследие, 1994. – С. 431–480.
10. Паперно И. А. Об изучении поэтики письма / И. А. Паперно // Ученые записки Тартуского университета. – 1977. – Вып. 420. – С. 105–111.
11. Паперно И. А. Переписка как вид текста. Структура письма / И. А. Паперно // Материалы Всесоюзного симпозиума по вторичным моделирующим системам. – Тартуский гос.ун-т. – Тарту, 1974. – С. 214–215.
12. Успенский Б. А. Семиотика искусства / Б. А. Успенский. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 360 с.
13. Хализев В. Е. Теория литературы : Учебник для студентов вузов / В. Е. Хализев – М.: Высшая школа, 1999. – 398 с.
14. Дьяконова Н. Я. Лондонские романтики и современная им поэзия / Н. Я. Дьяконова // Лондонские романтики и проблемы английского романтизма. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – С. 140–198.
15. The letters of P.B. Shelley : In 2 vols. / Ed.by F.L. Jones. – Oxford : Clarendon press, 1964. – 2 vols.

Стаття надійшла до редакції 20 грудня 2012 року

УДК 82-1(510)

*Наталія Нечаєва
(м. Київ)*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КИТАЙСЬКОЇ ПОЕТИКИ У ПЕРЕДМОВІ КІ-НО ЦУРАЮКІ ДО «КОКІН-ВАКА-СЮ»

У статті висвітлюються особливості адаптації китайської поетики в процесі формування та розвитку японської літературної думки на прикладі Передмови Кі-но Цураюкі до «Кокін-вака-сю». Зазначаються роль, функції поезії та загалом мистецтва в японській та китайській культурах.

Розглядається світогляд та поетичне мислення японців, як переешкода у сприйнятті конфуціанської ідеології. Окреслюється класифікація поезій у «Великій передмові» до «Шицзін» та її втілення у передмові Кі-но Цураюкі до «Кокін-вака-сю».

Ключові слова: поетика, Передмова до Кокін-вака-сю, Шицзін, Кі-но Цураюкі.

В статье рассматриваются особенности адаптации китайской поэтики в процессе формирования и развития японской литературной мысли на примере Предисловия Ки-но Цураюки к «Кокин-вака-сю». Указываются роль, функции поэзии и в целом искусства в японской и китайской культурах. Рассказывается о мировоззрении и поэтическом мышлении японцев, как препятствие в восприятии конфуцианской идеологии. Обозначается классификация поэзий в «Великом предисловии» к «Шицзин» и её воплощение в предисловии Ки-но Цураюки к «Кокин-вака-сю».

Ключевые слова: поэтика, Предисловие к Кокин-вака-сю, Шицзин, Ки-но Цураюки.

The article describes the peculiarities of the way how Chinese poetics adaptation in the process of Japanese literary study formation and development on the basis of preface to the Kokinshū written by Ki no Tsurayuki. The role and functions of poetry and art generally in Japanese and Chinese cultures are indicated. Japanese' conception of the world, poetic thought as an obstacle in the perception of Confucian ideology were outlined. The classification of poetry in the Introduction to Shi Jing and its implementation in the Ki no Tsurayuki's Preface to the Kokinshū are defined.

Key words: poetics, Preface to the Kokinshū, Shi Jing, Ki no Tsurayuki.

Виникнення японської поезії (її теоретичне підґрунтя) невіддільно пов'язане з існуванням сформованої поетичної традиції в Китаї. Так китайські поетики, починаючи з «Великої передмови» до «Шицзін», були взірцем і зразком для японської літературно-естетичної думки. На цьому наголошували І.А. Бороніна, В.Н. Горегляд, І.П. Бондаренко.

Для того щоб виявити, які саме засади китайської поетики увійшли до японського поетичного канону, варто звернути увагу на те, які китайські джерела були доступними японським літературознавцям. Найбільшою популярністю в літературних колах Японії користувалась Велика передмова до «Шицзін» (*Книги пісень*), авторство якої спочатку приписувалось Пу Шану, але більшість вчених притримуються думки, що її автором

насправді був Вей Хун. Також широко розповсюдженою була Передмова до «Веньсюань» (*Збірки літературних творів*) Сяо Туна. Більш зрозумілішими критичні концепти і ілюстрації до сказаного, викладені у передмовях до «Кокінсю», які розкриваються за допомогою коментарів китайських оригіналів.

Один із укладачів поетичної антології «Кокін-вака-сю» Кі-но Цураюкі попри всі намагання не зміг уникнути впливу традиційної поезики сусіднього Китаю, що демонструє текст його відомої «Передмови», яка стала своєрідним підручником з історії національної поезії, а також теорії та практики віршування для багатьох поколінь японських поетів. Навіть через тисячу років кращі японські поети все ще вважали передмову Кі-но Цураюкі найкращим підручником з поетичної майстерності, основою основ відчизняної поезики [1, с. 117].

Більшою мірою ці запозичення мали характер адаптації того, що органічно вписувалося у власну японську систему поезики, в структуру власного культурного універсума. Автор китайськомовної передмови до згаданої антології Кі-но Йосімоті використовував з китайських теоретичних джерел те, що підходило його власній концепції літературного процесу. Цао Пі в його «Роздумах про літературу» зазначається: «Наше життя повинно мати свій кінець і вся наша слава і радість скінчатися разом з ним. Життя і слова, їх вік обмежений. Інша справа – література. Вона живе вічно. Ось чому древні письменники і душею і тілом були відданими пензлю та відображали свої думки в книжках. Вони не потребували того, щоб їхні біографії були записані істориками. Лише імена співців слова залишаються для нащадків. Все тому, що слово пісенне ближче, зрозуміліше та доступніше для людського слуху» [2, с. 228].

У великій передмові до Шицзіну читаємо: «Вірші витікають з наших прагнень. Прагнення серця, виражене в слові, стає віршами. Почуття пробуджуючись в середині, перетворюються на слова...» [5, с. 94]. У своїй передмові Цураюкі пише: «Пісні зростають з одного зерна – людського серця, розростаючись міріадами листя-слів» [2, с. 27], і у Йосімоті японська пісня знаходить своє коріння у людському серці, а квіти її проростають

густим лісом слів. На перший погляд здається, що японські вчені та поети загалом прийняли концепцію своїх китайських попередників. Проте, звертаючись до «Категорій» Чжун Юна, бачимо, що там все набагато складніше: «Подих життя (ци) приводить в рух зовнішній світ, і зовнішній світ рухає нами. Наші почуття після пробудження висловлюються в танці та пісні» [2, с. 227]. Таким чином положення Чжун Юна є складною філософською системою «Великого Дао». Положення Цураюкі та Йосімоті мають прагматичну мету – підкреслити роль поезії та показати її ліричний характер, емоційність, експресивність.

Далі, у Цураюкі йдеться про значення поезії в суспільстві та житті людей: «Без будь-якого зусилля приводить вона (пісня) в рух Небо та Землю, вселяє співчуття невидимим оку Богам, духам та демонам. Вносить злагоду у союз чоловіка та жінки, пом'якшує серця суворих воїнів» [2, с. 27]. На думку китайських теоретиків саме пісня слугує носієм зв'язку між духами та надприродними силами. Поет у відповідь на заклик, який виринає з зовнішнього світу виражає свої почуття у пісні. Саме це підтверджує визначення «Шицзіну» як збірки відзеркалень людських переживань та почуттів. Так, як зазначають китайські науковці, саме за допомогою поезії людина сполучується з двома світами: земним та небесним і здатна відповісти на їх поклик.

У Передмові до «Кокінсю» відповідні висловлювання є простою констатацією ролі та значення поезії в житті людини, в той час коли китайські першоджерела наголошують на її ролі та місці у системі світобудови, у всесвітніх взаємозв'язках.

Кі-но Цураюкі зазначає, що у поезії головним є не лише порядок слів та прийоми художньої майстерності, але й правило рівноваги, єдність різного або закон природньої гармонії «ва». Виразність форми залежить від гармонії між словами та емоціями, технікою та змістом, прозорістю та туманністю, силою та слабкістю. Таким чином, гармонія вбачається в рухомому збалансуванні, яке можливе лише за умови, якщо поет відчуває природне співвідношення слів, відповідних істинній природі речей [3, с. 132].

Пісня має бути вираженням не лише справжнього почуття. Для її створення потрібно досягнути потаємну сутність пісні, внутрішній образ та серце всього суцього, оволодіти стилем. Лише тоді відгуком на пісню буде «аваре». Кі-но Цураюкі має на увазі не майстерність в звичайному значенні цього слова, а те, що визначає весь майбутній розвиток поезії, природність майстерності, живої доречності, невимушеності та єдності висловлювання. Першопочаткове значення «аваре» – «зітхання». Зітхання захоплення, радості, потім – зітхання красі, яка раптом відкрилася зору. Красі, швидкоплинній, як недовгий розквіт вишневих бруньок, як коротке життя роси, недовгий багрянець осінніх кленів... Це зітхання з відтінком печалі, невимовного смутку. У віршах має бути лише натяк, припущення на взаємне почуття. У передмові Кі-но Цураюкі до «Кокінсю» мова йде про істину («макото»), проте це вже істина серця, втілення у слові зітхання, що виходить з глибини серця, що і являє собою «аваре». Коли Цураюкі говорить про «душу» та «серце поезії», він розуміє це буквально. Людські емоції або «серце» людини – зерно поезії, самі ж вірші – квіти, що проростають з цього серця, а подія – умови проростання цього зерна. Це своєрідна філософія серця, яка характерна для багатьох літератур.

Саме через «кокоро» (*серце*), яке є у будь-якому явищі, відбувається процес поєднання речей у світі. За законами живопису Се Хе, співзвучне «ци» народжує рух, тобто, коли серце художника наповнюється космічною енергією «ци», відбувається підключення до космосу, зникає бар'єр між сприймачем та тим, що сприймається, який заважає відчутти річ у його сутності, та стає на заваді співзвучності у світі. Накопичуючись у серці, «ци» реалізується у словах. Після звільнення від усього суцього, серце стає порожнім, так вона стає провідником «Дао».

Китайський поет Танської доби Бо Цзюйі також мав значний вплив на японських поетів та японську поезію. Він порівнював себе з бамбуком, який розломлюється і середина його є виявляється порожньою. Якщо привести до ладу серце, як стверджують мудреці, то і слова будуть народжуватися правильні, і Піднебесна буде жити в мирі. Такий стан серця японці називали

«магокоро» – «істинним серцем», коли душа набуває стану порожнечі, зникає все зайве.

Японцям не властиве поняття частини. Кожна частина є в той же час цілим, має свій центр, своє серце, тому японці шукали гармонію на рівні сердець, шляхом співставлення речей, з нашої точки зору, різного рівня: психічні з фізичними, настрої з пейзажем, почуття з порою року. Прирівнювали порожнє та повне, зовнішнє та внутрішнє те, що відноситься до «інь» та те, що має відношення до «ян». Таке розташування більшої порожнечі та меншої повноти створює баланс контрастів, що замінює на Сході симетрію рівноваги. Творчий процес розуміли як природний ріст та органічне становлення людини. Цураюкі порівнює поезію зі шляхом, який починається з одного кроку і продовжується довгі роки, з високою горою, що починається з однієї пилінки підніжжя і простягається вгору до стежки небесних хмар.

Саме мистецтво для японців є не наслідуванням, а продовженням життя, те що створює автор – не вигадка, а реальна подія, яка відбулась у серці поета. В часи Цураюкі людське життя не відділялося від життя всесвіту. Поетичні та життєві переживання не мали різниці, правда поезії та правда життя була одна. Поезія втілює реальні почуття. Цураюкі не було відомо про існування дуальної реальності, він навіть не міг собі уявити невідповідність поетичної реальності і реального життя [4, с. 22].

В китайських джерелах чітко проявляється лінія прагматично-дидактичної функції поезії порівняно з експресивною. Про це свідчить остання цитата з передмови до «Шицзіну»: «Таким чином набуття та втрата правди схвильовує Небо та Землю і не залишає байдужими душі померлих та небесних духів – а от вірші ще ближче! Древні володарі використовували їх, для того щоб об'єднати чоловіка і дружину, виховати шанобливість сина та повагу до старших, зміцнити основи людських взаємин, звеличити вчення та благодійні впливи, змінити вади та звичаї» [5, с. 273]. І далі про вірші жанру «фен» було зазначено: «Правителі ними виправляли підданих, піддані ж застерігали правителів. Тому вони й мали назву «фен» (докір)» [5, с. 395].

Світогляд та поетичне мислення японців того часу не сприяли сприйняттю ними конфуціанських ідеалів, так само як і філософії «Великого Дао», хоча деякі даоські ідеї, в тому числі ідея єдності людини та природи, були їм близькі. Пояснення цьому знаходимо в тому, що культ сінто (шлях богів) з його анімізмом та оккультизмом у поєднанні з ідеями буддизму, а саме з тими, які імпонували синтоїським віруванням та повір'ям, спричинили розвиток особливого емоціоналізму, відмінного за своєю сутністю від китайського, хоча і зовні схожого на нього. Цей емоціоналізм яскраво представлений у специфічному культі прекрасного та смутного «аваре» і був настільки всеохоплюючим, що не залишив місця для повчальності.

У «Великій передмові» до «Шицзіну» подається класифікація древніх пісень, яка складалася з шести рубрик. Перша згадка про «шість засад» (категорій – «рікугі») зустрічається в «Ритуалах царства Чжоу» по відношенню до музики, ритму та мелодії. У «Великій передмові» шість засад втілювали головні функції поезії – «настанову» та віддзеркалення.

Перша категорія – фен означає непряме засудження або застереження. Також фен має значення «настанови», «докору». Автори передмов до японської антології «Кокін-вака-сю» запозичили «шість засад» для систематизації поетичного матеріалу, для того щоб наголосити на значенні «Кокін-вака-сю» як першої офіційної антології японських пісень (*вака*). Автори обох Передмов намагаються адаптувати цю класифікацію до поезії вака. Проте вже Цураюкі звернув увагу на неможливість використання її в тому вигляді, в якому вона є, в багатьох випадках, про що він декілька разів прямо говорить у своїй передмові.

Також помітною є значна кількість текстуальних запозичень, на зразок алюзій та ремінісценцій – прийомів, які широко використовувалися у японській словесності. Японським авторам не була характерна контамінація, ясна річ, текстуальні запозичення трансформувалися відповідно до нових текстів.

Підсумовуючи, зазначимо, що внаслідок багатьох китайських структурних, композиційних, стильових, а також запозичень методики літературної критики, японськими

теоретиками так і не було сформовано власної особливої літературної критики. Проте їм вдалося гармонійно поєднати в японському каноні ті китайські теоретичні засади, які не заперечували японському світогляду, в якому синтоїстичні ідеї знаходили поєднання з буддійськими та конфуціанськими.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко І. П. Розкоші і злидні японської поезії: японська класична поезія в контексті світової та української літератури / І. П. Бондаренко. – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. – 566 с.
2. Боронина И. А. Девять ступеней вака: Японские поэты об искусстве поэзии / И. А. Боронина. – М. : Наука, 2006. – 425 с.
3. Горегляд В. Н. Японская литература VIII-XVI вв.: Начало и развитие традиций / В. Н. Горегляд. СПб. : «Петербург. Востоковедение», 2001. – 400 с.
4. Кин Д. Японская литература XVII – XIX столетий. – М. : [б. и.], 1978. – 185 с.
5. Wixted J. T. Chinese influences on the Kokinshu Prefaces. – Boston: Cheng and Tsui Company, 1996. – 400 p.; 6. Yáng Bójùn, qiǎn tán «Shī jīng», zhōngguó gǔdài wénhuà shǐ jiǎngzuò, guǎngxi shīfàn dàxué chūbǎn shè, 2003 nián.

Стаття надійшла до редакції 12 грудня 2012 року

УДК 821.111-3.091

*Марія Пангелова
(м. Переяслав-Хмельницький)*

**ПРОБЛЕМА ГЕРОЯ У РОМАНІ Е. ХЕМІНГВЕЯ
«РАЙСЬКИЙ САД» ТА КНИЗИ МЕМУАРІВ
«СВЯТО, ЯКЕ ЗАВЖДИ З ТОБОЮ»**

Стаття присвячена простеженню історії сприйняття творчості «пізнього» Е. Хемінгуея у вітчизняній та зарубіжній критиці. Розглядаються окремі твори письменника 40–50-х років у контексті попередньої творчості письменника, а також простежено еволюцію героя у творчості Е. Хемінгуея. Проаналізовано проблеми героя у творчості письменника 40–50-х років у контексті зарубіжної літератури цього періоду.

Ключові слова: *герой, автор, творчість, особистість, автобіографія.*

Статья посвящена рассмотрению истории восприятия творчества «позднего» Э. Хемингуэя в отечественной и зарубежной критике. Рассматриваются отдельные произведения писателя 40–50-х годов в контексте предварительного творчества писателя, а также просматривается эволюция героя в творчестве Э. Хемингуэя. Проанализированы проблемы героя в творчестве писателя 40–50-х годов в контексте зарубежной литературы этого периода.

Ключевые слова: *герой, автор, творчество, личность, автобиография.*

The article deals with history of perception of works by «belated» E. Hemingway in domestic and foreign critics. Separate novels of the writer of 40–50's in the context of writer's pre-works were outlined in the article. The evolution of character in E. Hemingway's works was highlighted. The problems of character in writer's works of 40–50's in the context of foreign literature of this period were analyzed in the article.

Key words: *character, author, works, personality, autobiography.*

Актуальність статті полягає в необхідності системного аналізу творчості Е. Хемінгуея 40–50-х років. Звернення до проблеми героя пізньої творчості Е. Хемінгуея дає можливість коригувань деяких сталих уявлень про еволюцію проблематики і поетики творчості Е. Хемінгуея в цілому, включаючи твори письменника видані після його смерті.

За мету ставиться аналіз проблеми героя пізньої творчості Е. Хемінгуея, як такої, що відкриває можливість для розуміння складного, неповторного художнього світу письменника.

Творчість Е. Хемінгуея 40–50-х рр., за винятком повісті «Старий і море», якій присвячені численні літературознавчі роботи, що побачили світ як в Україні, так і за кордоном, залишається недостатньо дослідженою і багато в чому викликає суперечливі оцінки. Деякою мірою це пов'язано з тим, що більшість творів, над якими письменник працював у цей період, були опубліковані після його смерті, тому більшість фундаментальних біографій та досліджень творчості Е. Хемінгуея, що були надруковані в 60–70-х рр., охоплюють недостатню кількість художнього матеріалу. С. Дональдсон у монографії «Силою волі. Життя і творчість Е. Хемінгуея» (1977) дає більш розгорнутий аналіз роману «Острови в океані», інтегруючи його в цілісну систему творчості Е. Хемінгуея [7].

Українська критична рецепція творчості Е. Хемінгуея кінця 50-х – першої половини 70-х років ХХ століття відзначається численними публікаціями, адже на цей період припадає час культу прозаїка. До середини 60-х років значно переважали публікації науково-популярного характеру, була відсутньою цілісність у вивченні доробку письменника, адже з ідеологічних міркувань приховувалися окремі факти біографії митця, а також виявлялася певна наукова необ'єктивність: твори прозаїка поділялися на «плідні», «прогресивні» та «хибні», «модерністські». Відповідно перші надміру акцентувалися, а останні опинялися поза увагою науковців. Друга половина 60-х років характеризується зменшенням ступеня заангажованості української літературної критики, що вивчала біографію і літературну спадщину Е. Хемінгуея. Показником цього стало заповнення у літературознавчих працях «білих плям» щодо висвітлення життєвого шляху письменника та розгляд усіх без винятку етапів творчості. З 1969 року з'являються перші спроби дослідження української рецепції у літературознавчих статтях А. Кондратюка та Р. Доценка, які насамперед розглядали досягнення в галузі українського перекладу спадщини прозаїка.

Монографія Т. Денисової «Ернест Хемінгуей. Життя і творчість» [3] є комплексним вивченням біографії письменника та його художніх досягнень, що дозволяє простежити творчу еволюцію майстра й глибше зрозуміти його авторську позицію. Книга містить огляд здобутків вітчизняної та світової літературної критики, детальний аналіз великих творів і ґрунтовне дослідження новелістики.

Починаючи від другої половини 70-х років кількість публікацій, що висвітлювали результати досліджень творчості Е. Хемінгуея, зменшується. Це стало ознакою спаду надуваги читачів і критиків та вказувало на те, що фаза бурхливого знайомства української літератури з творчістю американського майстра завершилася стійким засвоєнням: на початку 80-х усі твори прозаїка були перекладені українською мовою, доступні читачам, а життєвий і творчий шлях були добре вивчені. Отже, другий період літературознавчої рецепції охоплює ті історико-літературні досягнення, що з'явилися після хемінгуейвського буму.

У романі Е. Хемінгуея «Райський сад» і книзі мемуарів «Свято, яке завжди з тобою» формується концепція творчої особистості письменника, яка становить інтерес не лише сама собою, але і в силу автобіографічності названих творів письменника. Як уже зазначалося, в «пізніх» творах Е. Хемінгуея відчувається згода письменника зі своїми героями стосовно філософських, світоглядних питань тощо. Багато авторів створюють художні образи, відмінні від їхніх власних, прагнуть до різноманітності. Е. Хемінгуей, навпаки, пише про людину, дуже близьку йому за психологічним і світоглядним складом. Найчастіше цим героєм є творча особистість, яка служить, на думку письменника, камертоном епохи.

Книга мемуарів «Свято, яке завжди з тобою» опублікована в 1962 році, роман «Райський сад» – у 1986 році. Ці твори, незважаючи на різницю їх жанрів, близькі один одному за типом героя. Девід Берн, герой роману «Райський сад», і герой «Свята» являють собою творчу особистість, яка проходить випробування в «камерних» життєвих конфліктах.

Девід – молодий письменник, пізнає радощі й прикрощі творчого шляху, пожинає перші плоди своєї праці. Творчий метод Берна – це багато в чому метод самого Хемінгуея. Принцип «айсберга» лежить в основі і його письменницької майстерності. «Дуже добре, що ти пишеш просто, – переконує себе Девід, – чим простіше, тим краще. Головне, щоб розумом ти розумів, як все не просто... Уяви собі, як складно те, про що ти хочеш розповісти, а потім вже пиши [6]». Так само, як і Е. Хемінгуей, Девіда звинувачують у тому, що він пише про «жорстокості і звірства» (про це говорить його дружина Кетрін).

У самому відборі автобіографічного матеріалу відчувається бажання Е. Хемінгуея створити ідеалізоване уявлення про минуле, на яке він дивиться крізь завісу ностальгічною смутку. Ретроспективно, в 20-х роках Е.Хемінгуей, незважаючи на всі труднощі, що переслідували його тоді, переживає свій «золотий вік». Герої його творів «Свято, яке завжди з тобою» і «Райський сад» так само, як і молодий Е. Хемінгуей, зосереджені на головному в житті – на своїй роботі. Саме вона дає їм сили в боротьбі з життєвими негараздами. Навмисне виключення героїв з широкого соціально-історичного контексту дозволяє нам зрозуміти, що Е. Хемінгуей, якщо і не на той час, то в 40–50-і роки, вважав головним для себе. «З причин, цілком зрозумілих авторові, – зізнавався Е. Хемінгуей на сторінках «Свята, яке завжди з тобою», – багато місць, людей, спостережень і вражень не увійшли до твору. Деякі з них повинні залишитися в таємниці, а інші відомі всім, про них писали і, без сумніву, будуть писати ще [6]».

Той же підхід, зведений в абсолют, проглядається в повісті Е.Хемінгуея «Старий і море», для героя якої нелегка праця є не лише засобом до життя, але, говорячи сучасною мовою, і творчістю, мистецтвом протиборства з могутнім супротивником – рибою, до якої він відчуває любов і повагу. Старий Сантьяго виключений автором із соціальної дійсності, що перетворює цей твір письменника в притчу, романтизує образ головного героя. Бідність Сантьяго в цьому сенсі так само, як і заможність Девіда Берна, оберігає його від необхідності вступати в суспільні зв'язки та конфлікти.

Сам Е. Хемінгуей дуже тісно стикається з непривабливою соціальною дійсністю своєї країни. У «Зелених пагорбах Африки» він висловлюється з цього приводу таким чином: «Якщо ти зовсім молодим відбув повинну суспільству демократії і, не даючи себе більше вербувати, признаєш відповідальність лише перед собою, на зміну приємному, терпкому запаху товариства до тебе приходить щось інше, відчутне, лише коли людина буває на одинці з собою. Я поки що не можу дати цьому точне визначення, але таке відчуття виникає... коли ти наодинці з морем бачиш, що Гольфстрім, з яким ти зжився, який ти знаєш і пізнаєш знову, і завжди любиш, тече так, як він тік, коли ще не було людини, й омиває цей довгий, прекрасний і нещасливий острів з давніх часів, до того як Колумб побачив його берега, і все, що ти можеш дізнатися про Гольфстрім й про те, що живе в його глибинах, – все це нетлінне й цінне, бо потік його буде текти й після того, як всі індіанці, всі іспанці, англійці, американці, всі кубинці й всі форми правління, багатство й злидні, муки, жертви, продажність, жорстокість – все упливе, зникне, як вантаж баржі, на якій вивозять сміття у море... [6]». Перед нами – своєрідна декларація розриву Е. Хемінгуея з сучасною йому Америкою, спроба повернутися до істинних і позачасових людським цінностей, найважливішою з яких для нього завжди була творчість.

До речі, подібний підхід до побудови художнього твору характерний і для інших представників американської літератури того періоду. Життя героїв книг «Над прірвою в житті» (1951) Дж. Д. Селінджера, «Лягай в імлу» (1951) У. Стайрона, «Людина-невидимка» (1952) Р. Еллісона свідомо відгороджена від соціально-політичного досвіду країни. Таким чином, формується світогляд, виправдовує і обґрунтовує відмову від цивільної відповідальності і зосередженість на відчуженні особистості.

Девід Берн поки знаходиться в замкнутому світі любові і творчих прагнень. Завдяки творчості, як і герой книги мемуарів «Свято, яке завжди з тобою», він стає одним з небагатьох героїв Е. Хемінгуея, які долають «ув'язнення в сьогоденні». В. Дніпров справедливо зазначає, що в багатьох творах Е. Хемінгуея «справжнє обрубане, і людина замкнена у ньому, як у клітці, – це

закрите від майбутнього сьогодення [4]». Особливо чітко і найбільш повно ця риса художнього світу письменника проявляється у військових епізодах його творів. Ось як про це пише американський критик М. Гайсмар: «Військові сцени сповнені напруги, але нерухомі: покалічені, у крові, страждаючі люди; армійські мули з перебитими передніми ногами, приречені повільно тонути у мілкій воді; сама вода, в якій плавають «гарненькі речі». Ці люди й тварини, а також військові епізоди начебто «застигли», немов письменник помістив їх у «кадр», у якого не буде продовження; кульмінація його – навіть не смерть, в ньому зафіксований процес вмирання, що не має кінця... І страждання в оточуючому письменника світі, і страждання його самого, що спостерігає цей світ, будуть тривати вічно, і між ними збережеться все той же жорстокий, нерухомий зв'язок, той же однаковий біль, порівнянь якому немає [1]».

На відміну від більшості героїв письменника, Девід Берн вільний у часі. Здійснюючи акт творчості, він спрямований у майбутнє, а його творчо перероблені спогади залишають йому відкритою дорогу в минуле. «Час – твій єдиний супротивник», – говорить Маріта Девіду. З іншого боку, час – його партнер. Усвідомлення недовговічності життя квапить Девіда, змушує його працювати більше і плідніше: «А непогано б почати швидше, бо час іде, і з ним йдеш і ти, і не встигнеш озирнутися, як з тобою буде покінчено [6]». Так в романі з'являється тема смерті. Для Девіда Берна мистецтво є тією сферою буття, в якій долається кінцівка його існування.

Девід прагне максимально захистити світ письменницької праці від повсякденного життя: працює на самоті, нікому не дозволяє читати своїх незакінчених творів. Те ж стосується і героя книги мемуарів «Свято, яке завжди з тобою», який прочитання власних незавершених уривків сприймає як зраду самого себе: «Я навіть прочитав уголос уривок з роману, над яким працював, а нижче цього жоден письменник впасти не може, і для нього, як для письменника, це небезпечніше, ніж неприв'язаним з'їжджати на лижах по льодовику до того, як тріщини закриє товстий шар зимового снігу [6]». Повторювані дії Берна і героя книги мемуарів

в процесі роботи не є звичкою, прикметою одноманітного перебігу життя. Це ритуал, за допомогою якого причетна людина здатна проникнути в країну натхнення і творчості. Так, Девід щоранку сідає за роботу, попередньо проходячи босим по плитах тераси, пише олівцем у простих шкільних зошитах і т. д. Ритуал замикає «райський сад» Девіда в кільце, і перед читачем роману виникають два своєрідні світи (світ буденний і світ мистецтва). Ці два світи в структурі роману розрізняються навіть стилістично. В описі життя Девіда з Кетрін і Марітой переважають діалогічність побудови, повторюваність дій і деталей, зайві подробиці в описі страв і вин. Передача творчого процесу героя побудована на внутрішньому монолозі Девіда. Тут немає місця повторам і монотонності.

З темою двох світів у романі пов'язана дилема дня – ночі, характерна і для більш ранніх творів Е. Хемінгуея. Ніч – час справжніх помислів і станів людини. Кетрін говорить Девіду: «Ні, любий, вдень тобі нічого побоюватися. Вдень ми не дозволимо собі нічого, що буває вночі [6]». Девід, прокинувшись рано вранці після того, як Кетрін спалила його розповіді, відчуває себе щасливим, поки не згадує про цю катастрофу. Саме вночі, коли зникають надумані тривоги, Девід відчуває себе впевненим у своїх творчих силах. У порівнянні з цією упевненістю загибель деяких його оповідань – всього лише життєва невдача, яка у фіналі роману благополучно долається. Передчуття такого результату і супроводжує молоду людину уві сні.

Творча особистість у концепції Е. Хемінгуея є посередником між світом життєвим і вищим, поклик якого вона відчуває. Про справедливість цього спостереження свідчить метафора голоду, що постійно зустрічається на сторінках книги мемуарів «Свято, яке завжди з тобою» і роману «Райський сад». У романі «Райський сад» найчастіше згадується голод у прямому значенні цього слова. Герої роману – Кетрін і Девід, не встигнувши поспіяти, вже знову хочуть їсти і думають про обід. З одного боку, це можна вважати підтвердженням монотонності їхнього життя, у якому навіть обряд споживання їжі стає чимось дуже помітним. З іншого боку, цей фізичний, тілесний голод можна вважати знаком молодості, жаги до життя, властивої героям.

Якщо ж розглядати мотив голоду в контексті інших «пізніх» творів письменника, то можна зрозуміти, що він дуже неоднозначний. У книзі мемуарів згадується дуже багато різновидів голоду. Про це говорять самі герої твору. «Є так багато різновидів голоду, – зауважує Хедлі. – Навесні їх ще більше. Спогади – теж голод. Я не все зрозумів з її слів; дивлячись у вікно ресторану на офіціанта з двома *tournedos* на тарілці, я виявив, що мене мучить звичайнісінький голод [6]».

Пізніше Е. Хемінгуей розуміє, що мала на увазі його дружина: «Потрапивши нарешті до Мішо, ми прекрасно пообідали, але коли ми поїли і про їжу вже не думали, почуття, яке на мосту ми прийняли за голод, не зникло і жило в нас, поки ми їхали на автобусі додому. Воно не зникло, коли ми увійшли в кімнату і лягли в ліжку, і коли ми любили один одного в темряві, воно теж не зникло [6]». У цьому випадку можна говорити вже про голод метафізичний. Це туга героїв за чимось, недосяжним для їхніх звичайних п'яти почуттів.

Підтвердженням цієї думки служить те, що тілесний голод, який постійно відчуває Е. Хемінгуей внаслідок бідності та економії, дозволяє йому краще зрозуміти мистецтво: «I learned to understand Cezanne much better and to see truly how he made landscapes when I was hungry. I used to wonder if he were hungry too when he painted; but I thought possibly it was only that he had forgotten to eat. It was one of those unsound but illuminating thoughts you have when you have been sleepless or hungry. Later I thought Cezanne was probably hungry in a different way [9]». У свідомості Е. Хемінгуея, як Сезанна, переплітаються два розуміння голоду – самого примітивного, тілесного, і вищого, духовного.

Те, що герої названих творів Е. Хемінгуея («Райський сад», «Свято, яке завжди з тобою») відчувають метафізичний голод, говорить про їхню підсвідому віру в існування іншого, ідеального світу, до якого вони прагнуть наблизитися. Цей світ можна назвати як завгодно: Мистецтво, Творчість, Гармонія, Бог. Далі в цьому переліку знаходиться образ Фредеріка Генрі, героя роману «Прощавай, зброе!». Підтвердженням тому слугують фінальні сторінки роману, на яких герой, бажаючи збереження життя

Кетрін, звертається до Бога з благанням про це. Заклик цей виявляється марним. Саме зі смертю коханої у свідомості Фредеріка Генрі відбувається перелом від спраги віри до безвір'я. У більш пізніх творах Е. Хемінгуей Бога вже немає, героєм його стає людина, позбавлена віри.

Найбільш виразно проглядається зв'язок двох світів – буденного і творчого, духовного – в образі Девіда Берна, який являє собою сполучну ланку різних пластів роману «Райський сад». Для нього єдино реальним і значимим є світ творчості. Під час розмови з Марітою, наприклад, він, як і раніше, жив тим справжнім життям, яке залишив в оповіданні про Африку, а все навколишнє здавалося йому неприродним і фальшивим. Молода людина цілком занурюється в свій світ: «He heard the Bugatty start and the noise came as a surprise and an intrusion because there was no motor noise in the country where he was living [8]». Той і інший світи (реальний і створений його творчою уявою) перетинаються в свідомості Девіда, час подій, що описуються в розповіді, і реальний час зливаються воедино. «Я залишаю їх тут з м'ясом, – думає письменник про мисливців зі своєї розповіді, – і що б не трапилося потім, сьогодні ввечері в таборі всі будуть задоволені [6]». Те ж відбувається і з героєм «Свята, яке завжди з тобою»: «В оповіданні мисливці пили, і я теж відчув спрагу і замовив ром «Сент-Джеймс» [6]. Характерний в цьому плані діалог героя «Свята ...» і господаря ресторану, в якому він пише свою розповідь:

« – У вас був вигляд людини, яка заблукала у тропічному лісі, – сказав він.

- Коли я працюю, я як сліпий кабан.
- Але хіба ви були не в тропічному лісі, мосьє?
- У заростях, – відповів я [6]».

Радості й біди, що відбуваються в цьому єдино реальному для Девіда світі, удачі і невдачі письменницької праці проектуються молодою людиною на повсякденне життя. Окрилений успішним завершенням роботи над розповіддю, Девід зізнається Маріте в коханні. Без подібного імпульсу він ще довго не зміг би визначитися в своїх почуттях.

Герої книг Е. Хемінгуея «Райський сад» і «Свято, яке завжди з тобою» за своїм психологічним типом близькі героям творів письменника 20-х років. Це індивідуалісти, що не відчували повною мірою прагнення вийти назустріч людям. Вони являють собою тип особистості, що існує у відособленому світі.

Світ своєї роботи, який передбачає власні правила існування в ньому, що спираються на внутрішні особистісні переконання. Для них весь світ – на кінчику пера. Характерний приклад – герой «Свята ...» думає про дівчину, яку зустрів у кафе, коли писав оповідання: «I've seen you, beauty, and you belong to me now, whoever you are waiting for and if I never see you again, I thought. You belong to me and all Paris belongs to me and I belong to this notebook and this pencil [9]». Істинно-реальний, з точки зору творчої особистості, не реальний світ, а його сприйняття і осмислення людиною. У книзі мемуарів «Свято, яке завжди з тобою» герой дає наступний опис улюбленого ресторанчика: «він називався «Чудова рибалка», і в ньому подавали відмінне біле вино типу Мюськаде. Тут все було так, як в оповіданнях Мопассана, а вид на річку точно такий, як на картинах Сіслея [6]». У цьому уривку реальне життя і її відображення в мистецтві міняються місцями, початкову істинність набувають творіння художника і письменника. І, з цієї точки зору, рівноправними героями книги мемуарів Е. Хемінгуея є книги і картини.

На основі здійсненого аналізу можемо дійти висновків, що сила творчої особистості, яка створює свій оазис, «райський сад» у негармонійному світі, полягає у вмінні зосередитися на головному, працелюбстві, безсумнівному таланті. У ньому Девід і герой «Свята» всемогутні. Вони знайшли «те, чого не можна втратити», – свою роботу. На думку З. Маянц, герой «Свята, яке завжди з тобою», «справляє враження людини з менш травмованою психікою [5]», ніж герої інших творів Е. Хемінгуея. Це зауваження можна з повним правом віднести і до Девіда. Девід Берн черпає сили в боротьбі з життєвими негараздами в усвідомленні свого творчого потенціалу і працьовитості. «Він став писати й забув про Кетрін і про вид з вікна, і слова лягали на папір самі собою, як бувало завжди, коли вдача супроводжувала його

[6]». Герой «Свята ...» зазначає: «Робота – найкращі ліки від усіх бід, я вірив у це тоді, вірю і зараз [6]». Творча праця допомагає головним героям «Райського саду» та «Свята, яке завжди з тобою» пережити конфліктні ситуації, що виникають в їхньому житті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайсмар М. Американские современники : сборник / Максвелл Гайсмар ; [перевод с английского М. Ф. Лорие и др.]. – Москва : Прогресс, 1976. – 309 с.
2. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе : Методологические очерки о методике / Г. А. Гуковский. – Тула : Автограф, 2000. – 224 с.
3. Денисова Т. Н. Ернест Хемінгуей. Життя і творчість / Т. Н. Денисова. – К. : Дніпро, 1972. – 164 с.
4. Днепров В. Д. Идеи времени и формы времени / В. Д. Днепров. – Л. : Советский писатель, 1980. – 598 с.
5. Маянц З. И. Человек один не может... Эрнест Хемингуей : Жизнь и творчество / З. И. Маянц. – М. : Просвещение, 1966. – 310 с.
6. Хемінгуей Е. Твори : [в 4 т.] / Е. Хемінгуей. – К. : Дніпро, 1979–1981. – Т. 1–4.
7. Donaldson, S. By force of will. The life and art of E. Hemingway. N.Y. / S. Donaldson. – 1977. – 367 p.
8. Hemingway, E. The Garden of Eden / E. Hemingway. – Kent State University Press. – 2012. – 396 p.
9. Hemingway, E. A Moveable Feast / E. Hemingway. – N.Y., 1970. – 181 p.

Стаття надійшла до редакції 15 січня 2013 року

УДК 821.161.2.09(477.41)

*Ганна Потапенко
(м. Переяслав-Хмельницький)*

ЛІТЕРАТУРНА ТЕТІЇВЩИНА

У статті досліджується творчість письменників Тетіївщини через призму сучасних літературознавчих методів. Акцент робиться на морально-етичних критеріях здобутків творців красного письменства тетіївської землі, таких як гуманізм, любов до рідного краю, людяність, щирість, вміння співпереживати, висока духовність. Поезія й проза митців тетіївського краю відзначається жанровою різноманітністю, ідейною глибиною, незаперечною художньою вартістю, умінням бачити сучасне та майбутнє.

Ключові слова: письменники Тетіївщини, актуальна поезія, новела, гуманістичний зміст.

В статье исследуется творчество писателей Тетиивщины через призму современных литературоведческих методов. Акцент делается на морально-этических критериях достижений создателей красной письменности тетиевской земли, таких как гуманизм, любовь к родному краю, человечность, искренность, умение сопереживать, высокая духовность. Поэзия и проза мастеров тетиевского края отличается жанровым разнообразием, идейной глубиной, неоспоримым художественным достоинством, умением видеть настоящее и будущее.

Ключевые слова: писатели Тетиивщины, актуальная поэзия, новелла, гуманистическое содержание.

The article examines the art of Tetiiv district writers' through the prism of modern literary techniques. The focus is on the moral and ethical criteria for achievements' creators of Tetiiv land fiction, such as humanism, love for native land, humanity, sincerity, empathy, high spirituality. The poetry and prose of artists of Tetiiv land are characterized by genre diversity, ideological deep, undeniable artistic value, the ability to see the present and future.

Keywords: writers of Tetiiv land, recent poetry, short story, humanistic content.

Актуальність статті зумовлена відсутністю цілісного аналізу творчості талановитих письменників Тетіївщини та потребою вивчення їхніх творчих здобутків у ВНЗ та ЗОШ у курсі літературного краєзнавства та на уроках літератури рідного краю.

Мета статті – розглянути й проаналізувати найвагоміші у творчому доробку митців літературної Тетіївщини поезії і новели, розкрити особистість письменників, обґрунтувати самотність і художню майстерність творчості, викликати читацький інтерес.

Предметом дослідження стали окремі нариси і статті літературознавців, письменників. Аналіз науково-критичної літератури свідчить, що до аналізу поезії Івана Драча зверталися М. Ільницький, А. Ткаченко, В. Симоненко, які дали високу оцінку актуальній за тематикою, яскравій і оригінальній творчості цього автора. Але, на жаль, книгам новел Миколи Кравчука – талановитим, щирим, значимим, самотнім – присвячено лише окремі статті Є. Гуцала, О. Сизоненка. При цьому цілісний аналіз його творчості відсутній. Цілком не досліджена науковцями творчість письменника-новеліста Василя Бондаря.

Тетіївщина – один з прадавніх і прекрасних куточків української землі, відомий великими битвами і звитягами наших предків ще з часів Київської Русі. Сучасна книга художнього літопису Тетіївського краю велика і цікава. Є в ній чудові поетичні сторінки, є глибоко психологічна проза, є щира й відшліфована публіцистика, доброзичливий гумор і гостра сатира.

Цей щедрий хліборобський край дав крила талантові визначних діячів сучасної літератури – М. Кравчуку, І. Драчу, Г. Кирилюку, В. Бондарю та ін.

Відомий своїми самотніми поезіями не лише в Україні, а й за її межами, український поет Іван Драч народився 17 жовтня 1936 року в с.Теліжинці Тетіївського району на Київщині в родині сільських трудівників. Закінчив середню школу в Тетієві, працював вчителем російської мови і літератури в селі Дзвенячому. Далі – служба в армії, навчання на філологічному факультеті Київського університету імені Т. Шевченка. Завершував навчання заочно, пізніше успішно закінчив вищі сценарні курси в Москві, кілька років працював на Київській кіностудії художніх фільмів імені О. Довженка. Інтерес до творчості проявився в шкільному віці, перші вірші юного поета було надруковано в районній газеті 1951 року.

Юнацький етап Драчевої біографії був типовим для його літературного покоління. Майже всі молоді поети, які прийшли в літературу наприкінці 50х початку 60-х навчалися в Київському університеті. Це В. Симоненко, І. Драч, Б. Олійник, В. Підпалій, С. Тельнюк, Т. Коломієць, Н. Кашук, П. Засенко, В. Коломієць, М. Сом та інші. Своїм прагненням стати причетним до світової культури, бажанням дорівнятися за рахунок знань, науки до її кращих зразків завдяки власній інтелектуальній потребі вони уособлювали історичну долю української інтелігенції.

Навчання в столиці, заняття в літстудії, в яку на творчі зустрічі приходили М. Рильський, П. Тичина, О. Вишня, В. Сосюра, А. Малишко, бажання сказати своє вагоме слово формують І. Драча як поета. В 1962 році виходить його перша книга поезій «Соняшник», яка поряд з «Атомними прелюдами» М. Вінграновського та «Тишею і громом» В. Симоненка стала одним із центральних явищ тодішнього літературного життя. Збірка виправдала найкращі читацькі сподівання, засвідчила прихід в українську літературу непересічної, талановитої творчої особистості. Емоційному й інтелектуальному діапазону молодого поета властиві були громадянська патетика («Прометейська балада») і безпосередність та наївна парадоксальність уяви («Балада про соняшник»), і ліричний гротеск, і лірика кохання, і гостра інтерпретація мистецьких тем і мотивів («Сльоза Пікассо», «Балада про Сар'янів та Ван-Гогів»). Друге крило Драчевої поезії – українська історія і культура, її подвижники. Безумовний талант автора засвідчувала жанрова свіжість, винахідливість, енергія метафоризму, асоціативність, багата ритмомелодика. Деякі опоненти звинувачували автора в неповазі до традицій класики, легковажному і зневажливому ставленні до форми вірша. Одним з доброзичливих однодумців І. Драча був В. Симоненко. У статті «Початок дороги» він передбачає йому успіх у читатів і розуміння.

Наступна збірка І. Драча вийшла 1965 року і мала характеристично-ефектну назву «Протуберанці серця», яка підкреслювала масштаб й інтелектуальність поезій. Основне місце посідає тут віршована публіцистика. У творчості цього періоду позначилося форсування філософічності, употужнення

світоглядного поля автора, світосприймання якого стало ще напруженішим, інтенсивнішим. А в збірці «Балади буднів» (1967) проступає спроба виразити метафізичну глибину людських буднів, корінну проблематичність буття. Поет проявив блискуче вміння органічно поєднувати фольклорне та інтелектуальне начало, у використанні фольклорної поетики.

У віршах збірки «До джерел» (1972) помітною стає ще одна тенденція: до епізації вірша, до об'єктивного зображення «людей з народу». Автор створює поетичні портрети таких людей з нелегкою долею, які уособлюють долю народу, його життєву силу, щедрю вдачу, талановитість.

Поезії І. Драча наступних років відзначає побутова конкретність і крута характерологія, романтизація образів і ліричне захоплення («Київське небо» (1976), «Сонячний фенікс» (1978), «Шабля і хустина» (1981) та ін. В 1976 році збірку «Корінь і крона» висунуто на здобуття Державної премії України імені Т. Шевченка.

Є серед розмаїтої поезії І. Драча збірка, яка особливо дорога автору внутрішньою потребою звернутися до «малої вітчизни», до краю дитинства. Назва цієї книги «Теліжинці». Це глибока, щира, оригінальна поезія, пронизана думками-спогадами, сумнівами й тривогами та впевненістю в правоті своїх звершень і задумів, які колись народились в серці на цій до болю рідній батьківській землі:

Я вдивляюсь у своє життя,
Так я йду чи ні – скажи мені.
А було б колись того знаття
У дитинстві тому, в напівсні.
 Чи я так стежки свої трудив,
 Чи туди вели мене стежки.
 Коли я гасав поміж трудів
 І збирав у торбу колоски?
Знаю тільки – той дитячий хліб
Досі живить і сучасні дні,
Зором тим я, доки не осліп,
Бачу зірку у криничнім дні.

Все суворіш, все нещадніш б'є
Книга по сумних моїх словах,
Та зоря з Теліжинець як є
Ще стоїть у мене в головах.

Саме в цих рядках міститься ключ до багатьох граней творчості поета, яка покликана розкривати в душах сучасників добро, світло, велику прадідівську мудрість.

Діапазон творчості І. Драча надзвичайно широкий. Він пише кіносценарії і кіноповіді, аналітичні статті та рецензії, перекладає твори сучасної світової класики.

Поема «Чорнобильська мадонна» (1988) з'явилась як відповідь на страшну Чорнобильську трагедію. Від інших творів на цю тему поема відрізняється завданням вираження суб'єктивного переживання біди, того потрясіння свідомості, яке викликала трагедія, тих вічних моральних та філософських питань. Перед читачами – квінтесенція пережитого й передуманого за цей «спресований» час.

Автор не випадково використав народну думу в художній тканині свого твору. Це допомагає читачеві глибше усвідомити провідну думку поеми: чорнобильська біда – кара за зраду, збайдужіння, забуття найсвятішого. Як три сини бідної вдови не зазнали щастя, вигнавши матір з дому, так і ми, діти України кінця ХХ століття, зазнали страшної біди за «христопродавство» і бездумність багатьох співвітчизників.

Іван Драч зумів у творі сказати своє щире й оригінальне слово. Він підпорядкував художньому задумові цікавий різновид поеми – поеми в багатьох різножанрових віршах, кожен із яких є самостійним твором, але водночас і органічною частиною єдиного художнього цілого, де кожний наступний вірш тісно пов'язаний ідейно з попереднім.

Поема «Чорнобильська мадонна» – це сповідь-застереження, звернута до глибин нашої душі:

Вона дивиться, дивиться в душу.
Вона палить очима до дна.
Це все, а я дотерпіти мушу,
Бо в душі не душа, а вина.

У цієї Мадонни – суворо-прекрасне лице багатостраждальної земної матері, в серці якої здатні вміститися болі й радощі всієї планети. Символічний образ Матері, пройшовши через ряд варіацій (селянська Мати, Солдатська мадонна, Хрещатицька мадонна), набуває в епілозі незвичайної, нетрадиційної, але вражаючої остаточності. Чорнобильська мадонна стає втіленням закликом до відповіді за все, не гідне людини, втіленою невідворотністю суду совісті, останнім нагадуванням про відповідальність за майже вже погублений світ. На своїх руках «сива чорнобильська мати» несе «хворе дитя», і це хворе дитя – наша планета, наша земля, саме людство. Потенціал поетичної думки й етичної сили твору, як і патетика фіналу, вражає читачів.

Поезія Івана Драча, яка бере початок на рідній Тетіївщині, видатна своїм дієвим патріотизмом, утверджує в душах читачів віру в торжество правди, вона завжди сучасна, актуальна тематикою і змістом, містить у собі так багато струн, співзвучних із настроями сьогодення, закликає шанувати традиції предків, розкриває силу і міць рідного народу, його безсмертя.

Роде рідний! Не стлумить
Нашу жилаву породу –
Сто вітрів в ногах лежить
Мого роду і народу...

Творчість І. Драча – визначне явище світової літератури, його ім'я стало одним із символів української поезії, її здатності посісти гідне місце в культурі людства.

Народився 13 серпня 1929 року в с. Ситківцях Тетіївського району Київської області в селянській родині. Навчався в Тетіївській середній школі, яку закінчив в 1950 році. Потім навчався у Львівському культосвітньому технікумі та Київському педагогічному інституті, після закінчення якого був направлений на педагогічну роботу в Тетіївський район. Майже чверть століття віддав праці на педагогічній ниві.

Був учителем української мови і літератури, заступником директора, а потім і директором школи. З 80-х років XX століття переходить на творчу роботу. Член Спілки письменників з 1970 року.

Почав писати Микола Кравчук в шкільні роки. Спочатку це були вірші. А вже в студентські роки спробував писати оповідання, навіть повісті. За словами самого автора, він все більше тягнувся до прози, а десь з 60-х років, відчувши смак новели, опановував саме цей жанр. Перша книжка новел під назвою «Криниця під вікном» вийшла в 1969 році. Після цього виходять збірки новел «Гіркий цвіт полину» (1972), «На нове літо» (1977), «Незаймана вода» (1982), «Прожити в любові» (1986), «Жито» (1989). Російською й українською мовами видані книги вибраних новел.

Окремі новели М. Кравчука перекладені на болгарську, угорську, серболужицьку, чеську, словацьку та польську мови.

В 1983 році за книжку вибраних новел «Криниця під вікном» та новели, які друкувались в журналі «Вітчизна», автор був удостоєний літературної премії імені Юрія Яновського.

За цим коротким переліком постає образ людини-творця, педагога з покликання. Адже саме вчительська професія допомогла виробити глибоке розуміння дитячої душі, проникнення у складний світ думок маленької людини, щирість, природність, вміння співпереживати і біду, і радість. Непідробним інтересом юних читачів користується збірка новел «Гіркий цвіт полину». Кожний твір цієї збірки – то справжній урок людяності. Тут читач зустріне і відображення краси стародавніх звичаїв народних, що їх не вбила навіть війна («Щедрівка»), і мрію малого хлопчика Ригорка допомогти мамі й бабусі («Гіркий цвіт полину»), і закликання навіки поховати війну, захистити від неї дітей («Балада про хутірське джерело»).

Поділити твори Миколи Кравчука на «дитячі» й «дорослі» можна лише умовно. Дитячим душам потрібні не загальні розмови «про...», а реальні, переконливі, яскраві приклади з життя минулого і сучасного, твори, які змушують працювати не лише уяву, а й душу. Прикладом може послужити новела митця «Дерев'яні ходики з блакитною зозулею», глибокий гуманістичний зміст якої, адресований дорослому читачеві, досягає швидше, мабуть, саме дитячої душі, для якої увага, доброта людська, співчуття – це такі природні речі. Щире слово письменника – новеліста і сьогодні допомагає зберегти вдячну пам'ять, не дає

поглинути морокові забуття й байдужості сувору правду про пережите в роки війни. Часто героями творів про ті буремні події є діти.

На сторінках новели «Щедрівка» автор розповідає про життя українського села під час німецької окупації. Ні війна, яка осиротила багато родин, ні мороз і кучугури високі не можуть перешкодити Мишкові та його друзям Андрію і Колюні йти щедрувати в свят-вечір. Від баби навчивсь Мишко «кому що співати: дівчині й молодиці – про зорю та калину, парубкові – про коня вороного, а господареві – про всякий товар і достаток у дворі». Хоч достаток при німецькій владі у всіх однаковий: хліб ячмінно-картопляний без солі, картопля та печені буряки замість цукру.

По-різному стрічають прихід хлоп'ят-щедрувальників у цей вечір: мати простудженого товариша тітка Дарка сердечно пригощає їх кутею за щедрівку для її сина Василька:

Ой у полі, при дорозі
Добрий вечір, щедрий вечір
Там Василько сіно косить...

Дзвінкі голоси друзів пробуджують в цій хаті надію, додають снаги, дарують радість.

Мати кароокої ровесниці Гані, вдячна хлоп'ятам за прихід і щедрівку, винагороджує їх всіх, а дід Яремко, називаючи дітей «кавалеристами» і «партизанами», запрошує їх до хати та просить защедрувати сину Іванові, який воює на фронті. А для себе просить дітей заспівати «Тачанку». Колишнього котовця пісня так розчулила, що він поцілував кожного з хлопців у «вихрасте тім'я».

І лише в одній оселі не прийняли цього вечора щедрувальників. Це була хата старости Красія, який «служив новій владі старатливо», відправляючи молодь в Німеччину, відбираючи у селян зерно «до останньої зернини», молоко і яйця. В самого ж старости в хаті повний достаток. Він спускає на дітей собаку, а потім ще й стріляє навздогін. Йому всюди ввижаються партизани, староста відчуває, що скоро прийде час розплати. Лише він не хоче дотримуватися загальноприйнятих у народі звичаїв.

Народні традиції вітати на свят-вечір родини живуть віками в серцях простих людей. Дзвінки щедрівки, які виспівують Мишко з друзями, породжують в душах надію, дарують радість. Лише у бездітній родині зрадника – старости живе в цей вечір страх.

Образи героїв у новелі «Щедрівка» виписані автором з великою симпатією і теплом. Добре знаючи характери дітей перехідного віку, зважаючи на час війни, коли хлоп'ята не по роках дорослішають, письменник не ідеалізує героїв, вони можуть подитячому пожартувати над скупю бабою Соловетою, розбити шибку ненависному старості, але яку сердечність проявляють вони у ставленні до Василька і його матері, ніжні й уважні у відносинах з ровесницею, в якій такі сумні очі, з повагою, шанобливо вітають сім'ю солдата-фронтовика.

Тематично близькою за змістом до новели «Щедрівка» є новела «Гіркий цвіт полину», в якій відтворені події років війни. В центрі твору образ хлопчика Ригорка, який у свої тринадцять років зовсім не схожий на ровесників. Не любив він гнізда пташині дерти, красти кавуни, клянчити докурити цигарку... Серйозний, відповідальний, він переймається клопатами своєї сім'ї, яка після смерті батька залишилася без господаря, а в роки війни ще й без підтримки рідного батькового брата дядька Прокопа.

У пошуках палива Ригорко холодними осінніми ранками розкорчовує пеньки. Тими пеньками сім'я обігріває хату. Та ось хлопчик побачив інше паливо, яке легше заготовити на зиму – дебелий, високий полин і вирішує накосити його багато-багато. І хоч учитель Любомир Іванович відмовляє Ригорка йти в поле за село саме сьогодні, хлопець не може відмовитись від задуманого, адже він вболіває за маму, бабусю, хоче їм допомогти, врятувати від холоду. Захопившись косовицею, Ригорко не чує викриків поліцаїв, звуки пострілів, поки не обпекло йому щось гаряче й болюче плече.

Вчитель знаходить неприємного косаря і помічає «на горі чорні мундири» поліцаїв. Він піднімає і несе свого учня на руках через поле. Поліції відвертаються. Отже, бачили, що стріляли в дитину. Прийшовши до пам'яті, Ригорко «ворушить неслухняними погірклыми губами», запитуючи, чи є коса.

Гірке дитинство цього підлітка, як гіркий полин і його цвіт, по-дорослому тяжко живеться йому. Але він достойно, з недитячою серйозністю приймає на свої плечі відповідальність за сім'ю, тому що любить рідних і дбає про них. Скільки доброти й тепла в його серці, як торбується він про рідних і це, напевно, зігриває їх не менше, ніж вогонь.

Героями новели М. Кравчука «Шафранні яблука» також є діти. Вони зустрічають опівночі поїзд, яким повертаються з війни солдати. По-дорослому проникливо й уважно хлопці вдивляються в усе, що оточує їх: в обличчя жінок, на яких відбивалась тривога, очікування, в посмішки солдат, які тримають подаровані хлоп'ятами шафранні яблука. Це їм випадає зустріти й пригостити яблуками скаліченого війною молодого воїна Корнія. Тими самими яблуками, які вони «безгрішно» брали під яблунею баби Василихи, матері Корнія. Тримавши їх однією рукою «...солдат заляк, не рухався, ...він роздивлявся яблука». Ці яблука нагадали йому домівку, рідну неньку. Шафранні яблука виступають у творі як символ мирного життя, рідної землі, батьківської хати.

Мати, що отримала на двох старших синів похоронки, «а від третього найменшого вістей не було», вірить і не вірить у своє велике щастя – повернення сина: «...із пекельної муки – самотності простяглись бабині руки.

Синочку... Корнійчику... Живесенький...

Живий, мамо...».

Солдат, тримаючи яблука однією рукою, не може обійняти матір. І тільки тепер хлопці побачили, що другої руки у нього не було. І, мабуть, саме в цю мить «...хотілося тоді кожному з нас хоч злегка погладити зігнути й такі легенькі бабині плечі – зробити це за Корнія». В такі хвилини діти «накраплювались святим прозрінням на великість людської душі», відчуючи людяність, радість, чуйність, співпереживання.

У наш час дуже нелегко зворушити душу читача. Миколі Кравчуку це вдається. Варто лише прочитати його новелу «Дерев'яні ходики з блакитною зозулею», написану від першої особи, щоб задуматись над сенсом людського життя, справжніми й хибними цінностями, згадати дорогих нашому серцю людей.

І ніколи не забувати, що життя наше не довге, що рідні нам люди, як і ми, не вічні, що «відраховує кожну годину наших намірів, мрій і бажань, скороминущих радостей, а часто й гіркої самотності невеликий дерев'яний годинник у милій, незабутній хаті нашого дитинства...».

Друзі по перу називають Миколу Кравчука «вершником новелістики». У творах письменника оживають сторінки життя нашого краю у важкі воєнні літа, в нелегкі повоєнні часи і в наші дні. Майстру слова вдається передати найтонші людські почуття, змусити читача знайти співзвучні струни у своїй душі. В його творчості поєднується талант оповідача-психолога із великою працьовитістю, повагою до слова і вимогливістю до себе. Ось як сказав про творчий набуток побратима по перу Євген Гуцало: «Характери героїв Миколи Кравчука – це характери народні, мабуть, у їхньому змалюванні йому не зраджує успіх як рідко кому із сучасних наших прозаїків».

У новелах Миколи Кравчука – цілий світ зі складними людськими долями, переживаннями. В кожній із них – сила добра, сила правди, здатна породити в душах читачів щире відлуння. Рідна земля, її давнє минуле, тривожне сьогодні, невідоме завтра. Витоки добра, відчуття чужого болю, уміння бачити красу природи, чесно жити у складному світі – ці витоки саме тут, на рідній письменнику землі Тетіївщини.

Творчість Василя Бондара – це ще одна цікава сторінка в художньому літописі Тетіївщини. Народився майбутній письменник в січні 1954 року в с.Теліжинцях Тетіївського району на Київщині. У рідному селі закінчив середню школу, тут працював. Військову службу проходив на Балтійському флоті. Відчуваючи потяг до літератури, він поступає на факультет журналістики Київського державного університету імені Тараса Шевченка.

У студентські роки розпочинається його систематична робота над словом. Пише оповідання, новели, публікуючи їх в альманахах, республіканських періодичних виданнях.

Після закінчення університету багато років працює в Кіровограді в редакції молодіжної газети, в Бюро пропаганди

художньої літератури. Не один рік очолює обласну організацію Національної Спілки письменників України, членом якої обраний давно.

Новели Василя Бондаря друкувалися в журналах «Дніпро», «Вітчизна», «Україна», в альманасі «Вітрило». У 1994 році вийшла перша книга новел молодого письменника «Одвідини», а в 2001 році побачила світ його друга книга «Смарагдові китиці у воді», готує до друку нову збірку.

Твори талановитого прозаїка, який належить до генерації вісімдесятників, відзначаються вмінням помічати в оточуючому світі важливі деталі й рельєфно, зримо відтворювати картини народного життя. Він не захоплюється, як це інколи роблять авангардисти, словесною еквілібристикою, розуміє, що не до уяви читачів слід апелювати, а до їх почуттів. Визнаний майстер новели Микола Кравчук, аналізуючи твори Василя Бондаря, наголошував на їх правдивості, реалізмі без зайвої псевдоромантики й мелодрами, на вимогливому ставленні до рідного слова.

Твори цього самобутнього письменника, які вже відомі широкому колу читачів, засвідчили його неабиякий талант, талант оповідача-дослідника. У назві першої збірки митця «Одвідини» – щире прагнення ніколи не поривати зв'язку з краєм дитинства, який дав перші яскраві життєві враження, що й стало поштовхом до пробудження його таланту. Однйменне оповідання, що дало назву збірці, твір унікальний: на кількох сторінках не лише розкрито драматизм зустрічі головного героя студента Андрія з матір'ю, що навідала його в гуртожитку, а й вміщено кілька відшліфованих вставних новел із життя села. Ці самостійні новели органічно введені у загальну тканину твору – це розповідь про бабу Марію Болиху, яка завжди так щедро пригощала дітей черешнями, про діда Гарійона, що так гордився своїм сином-військовим, чекав у гості, просив неодмінно приїхати у військовому мундирі, аби всі односельці бачили. Син виконав прохання батька, але вже після його смерті. Згадує мати і про свої повоєнні поїздки в Західну Україну. Назва твору «Одвідини» допомагає письменнику відобразити різні плани твору: перший – яскравий, за ходом сюжету; другий – абстрактніший, але більш

глибинний, філософський: через розповіді матері Андрій ніби одвідав подумки рідне село, торкнувся душею радощів і болю батьків і всіх земляків, серед яких виріс. Читаючи збірку, не можна не помітити в більшості новел якусь особливу «прив'язку» до рідного краю через діалектизми, топоніми, але найбільше через колоритні людські характери, неповторні типи, в яких чітко вловлюються риси людей саме тетіївської землі.

Важливою рисою творчості Василя Бондаря є вміння проникати в складну психіку дитини. У новелі «На зиму дрова» письменник глибоко розкриває світовідчуття сільського хлопчика-підлітка: його роздуми про своє село, жаль за тією частиною, що розкинулась на мальовничому Загребеллі і буде повністю зруйнована; його повагу і шану до старших односельчан і гордість від самостійної праці поруч з дорослими. Семикласник Льончик має дуже чутливу душу. Коли розбирали їхню стару хату на Загребеллі, йому було так тяжко розлучатися з рідною оселею, що здавалось, хлопець відчув, як хата «здригнулась» і «стогне». Його дитяче серце відчуває настрій і думки дядька Марка навіть тоді, коли чоловік мовчить. Бажання допомогти двом стареньким сусідам заготовити дрова на зиму теж зароджується від його вродженої доброти, щирості у ставленні до людей.

З великим бажанням, старанно працює юний помічник. Він усвідомлює себе по-справжньому дорослим, відповідальним за тепло у хаті діда Карпа. По-новому розкриваються перед Льончиком односельці цього дня: на перший погляд сердитий, з молодих років скалічений тяжкою працею дядько Марко виявляє стійкість справжнього чоловічого характеру, чуйне і доброзичливе ставлення до всього сущого, прагнення справедливості, чесності. А сильний грубий Мацак проявляє свою жадібність, егоїзм, байдужість, жорстокість.

Лише один день з життя хлопчика, але який він наповнений почуттями і подіями. На очах читача герой новели дорослішає, набирається життєвого досвіду.

Збірка Василя Бондаря «Смарагдові китиці у воді» вражає читачів своєю незвичайністю, чарівною магією слова, що збудує, пориває до мрії, окрилює душу. Зворушує історія двох шкільних

друзів – нині вже дорослих чоловіків (новела «Осінній дим»). Кожен із них розумів щастя по-своєму, шукав його як міг. От і Михайлов, прийшовши в гості до товариша через багато літ, відчув, що дружня розмова допомогла йому побачити світ у зовсім нових, світліших барвах. Адже ж тільки живе спілкування дає людині справжню радість буття: «Треба зустрічатись, треба говорити один одному гарні і добрі слова, не скупитись на них, бо життя не вічне, раз живемо на цьому світі, бо промайнуть літа й жалкуватимеш, що не обізвався, коли треба було, до близьких тобі людей, не поцікавився їхніми буднями, не поділився своїми гризотами...».

Неприкрашеною, безжальною до тих, хто не може протистояти наступу байдужості, бездуховності, зла, показано сучасну дійсність в новелах «Непотрібна», «Юліус – по-нашому липень» та ряді інших творів. У новелі «Непотрібна» йдеться про гірку самотність старенької матері. Дочка Тетяна залишила її, стару й безпомічну, замерзати в неопаленій хаті. Мати сама не захотіла жити з дочкою в місті, не могла зносити зневагу до себе, відчуття, що вона тут зайва. Тому й повернулась до рідного села, у свою стареньку хатину помирати в самотності. Не відчинила вона сусідці на її стук у двері, бо ж соромно матері, неприємно, боляче зізнатись односельцям у своєму горі. Адже вона сирота при живих дітях. Не можна без душевного болю читати цей твір. Чому так очерствіли, змінили душі наших співвітчизників? Чи не тому, що тривалий час були забуті справжні духовні цінності – Бог, любов до ближнього, доброта.

Віру в те, що Україна врешті позбудеться тяжкого спадку минулого, що в ній запанує добро, злагода, взаєморозуміння, любов вселяє більшість новел збірки «Смарагдові китиці у воді». Особливо новела «Свята вода».

Створені Василем Бондарем новели здатні по-справжньому хвилювати читачів своєю актуальністю, правдивістю відображення непростой сучасної доби.

Творчість митців Тетіївщини відзначається жанровою різноманітністю, ідейною глибиною, незаперечною художньою вартістю, великими надіями на майбутнє. Їй властива щирість

авторської сповіді, глибина світосприйняття, уміння бачити в історичній ретроспективі сучасне, вічнолюдське. Краса рідного краю, відчуття природи, її вміння відгукуватись на порухи душі і великої сили людські почуття: мужність, патріотизм, відвага, кохання, дружба, честь, гідність, вірність, доброта – це теми творчості письменників тетіївської землі, які змушують читачів задуматись над смыслом свого буття, жити достойно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. Смарагдові китиці у воді / Василь Бондар. – Кіровоград: Центрально-Українське видавництво, 2001. – 175 с.
2. Драч І. Теліжинці / Іван Драч. – К. : Радянський письменник, 1985. – 187 с.
3. Драч І. Лист до калини / Іван Драч. – К. : Веселка, 1990. – 205 с.
4. Кравчук М. Жито / Микола Кравчук. – К. : Дніпро, 1989. – 257 с.
5. Ткаченко А. Іван Драч. Нарис творчості / А. Ткаченко. – К. : Дніпро, 1988. – 196 с.
6. Шевчук В. Книга життя Миколи Кравчука / Валерій Шевчук // Літературна Україна. – 1989. – 24 серпня. – С. 2–3.

Стаття надійшла до редакції 23 січня 2013 року

Олександр Потапенко
(м. Переяслав-Хмельницький)

КОНЦЕПТ «Х-ФАКТОР» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

У статті проаналізовано концепт «Х-фактор» у концептосфері «музика». Автор дослідив поелементне значення нового концепту, його найголовніші семіотичні, лінгвокультурологічні характеристики. Головна увага приділена ціннісно-смісловим аспектам концепту. Акцент робиться на посилення духовного потенціалу лінгвокультурорегії, формуванні творчості особистості, Віри, Любові, Надії.

Ключові слова: «Х-фактор», музика, концепт, лінгвокультурологія.

В статье проанализирован концепт «Х-фактор» в концептосфере «музыка». Автор исследовал поэлементное значение нового концепта, его самые главные семиотические, лингвокультурологические характеристики. Главное внимание уделено ценностно-смысловым аспектам концепта. Акцент делается на усиление духовного потенциала лингвокультурологии, формировании творчества личности, Веры, Любви, Надежды.

Ключевые слова: «Х-фактор», музыка, концепт, лингвокультурология.

The article deals with the concept of «X-factor» in the conceptual sphere «music». The author investigates the meaning of a new concept, its main semiotic, lingual and cultural characteristics. It focuses on value-semantic aspects of the concept. The emphasis is on the strengthening of the spiritual potential of cultural linguistics, forming creative personality, Faith, Love and Hope.

Key words: «X-factor», music, concept, cultural linguistics.

Нещодавно в концептосфері українців з'явився новий вагомий концепт «Х-фактор» – назва дуже популярного телевізійного проекту каналу СТБ. Мета статті – зробити першу спробу культурологічного опису концепту «Х-фактор», показати його роль, ціннісно-сміслові аспекти.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що саме дійство збирає біля екранів мільйони телеглядачів, дуже популярне серед молоді, проте назва телешоу практично не досліджена.

Предметом дослідження є праці культурологів, мовознавців, мистецтвознавців, у яких розглядався хоча б побіжно даний концепт.

Аналіз наукової літератури свідчить, що в останні роки загальні питання лінгвоконцептології плідно досліджуються у роботах Ю. Степанова, В. Колесова, В. Маслової, М. Алефіренка, В. Карасика, О. Селіванової, Н. Мех, О. Потапенка та ін. Проте саме аналізований концепт залишився поки що поза увагою лінгвокультурологів.

У роботі М. Ф. Алефіренка «Лінгвокультурологія. Ціннісно-смисловий простір мови» [1, с. 17–20] зроблено критичний огляд різних тлумачень поняття «концепт». Зокрема, Д.С. Лихачов трактував концепт як «засіб заміщення значення слова в індивідуальній свідомості і в певному контексті..., це особистісне осмислення, інтерпретація об'єктивного значення та поняття як змістового мінімуму значення».

В. В. Колесов вважав, що концепт – «не поняття, а сутність поняття», що він – «і ментальний генотип, атом генної пам'яті, ... і архетип, і першообраз». П. Абеляр трактував концепт як «продукт піднесеного духу, розуму, які здатні творчо відтворювати смисл, тоді як поняття роздумливе і пов'язане із раціональним знанням (розумінням)».

Далі [1, с. 19] М. Ф. Алефіренко пропонує власне бачення сутності концепта. «Тому кожен концепт, як правило, містить в собі мікрофрагменти із інших концептів, які репрезентують інші ідеї, і передбачають інші плани». Така сутність концепта, який за природою своєю призначений здійснювати нове планування ціннісно-смислового простору і у зв'язку з цим має набувати нових обрисів».

Вчений вважає, що концепт водночас відносний і абсолютний.

Він відносний:

- до своїх власних складових, до інших концептів;
- до плану, в якому він виділяється;
- до проблем, які має вирішувати.

Він абсолютний:

- завдяки конденсації (згущенню смислових елементів), яку здійснює;
- за місцем, яке посідає у концептосфері;
- за умовами, які він вказує співвідносній з ним ідеї.

Отже, він амбівалентний (суперечливий); абсолютний як ціле, але відносний у своїй фрагментарності. Він нескінченний у своєму плавному польоті, але й скінчений. І далі [1, с. 154–155] М.Ф. Алефіренко зазначає, що концепт, за висловом В.В. Колесова, «є, те, що не підлягає змінам у семантиці словесного знака, що, навпаки, диктує мовцям даної мови, визначає їх вибір, спрямовує думки, створює потенційні можливості мови – мовлення. Отже, концепт – складне і багатошарове ментальне утворення, до складу якого, окрім буденно-понятійного змісту, входять ще оцінні, релятивно-оцінні смисли, що показують ставлення людини до об'єкта».

Вчений називає такі ознаки-компоненти концепту:

- інтернаціональний, який репрезентує загальнолюдські цінності та уявлення;
- ідіоетнічний;
- соціальний, що презентує соціальний статус комунікантів;
- груповий – гендерний, віковий, професійний;
- індивідуально-особистісний, який віддзеркалює освітній ценз людини, її релігійні погляди, особистий досвід, мовленнєвий стиль тощо.

Пропонуємо власне культурологічне визначення цього поняття.

Концепт – це динамічна холістична голограма колективної мудрості народу, архетип, символ ментальності, світобачення етносу, творчих злетів індивідуальності, яка висвічує смисл глибинного змісту культури; квант Логоса, її божественного «Я», пропущених через розум, душу та серце особистості – носія мови.

Ми вважаємо, що сьогодні найважливішими проблемами лінгвокультурології є не з'ясування співвідношення «значення смисл-концепт», пошук конотацій, дефініцій «код культури» тощо, а саме екстралінгвістичні поняття:

- як наповнити новим змістом, домогтися усвідомлення чи докорінного переосмислення таких понять як: нова свідомість, прогрес, життєвий успіх, сенс життя, благодать, духовність тощо.
- як переконати носіїв усіх мов світу у найважливішості таких концептів, як: Любов, злагода, братство, толерантність, крос-культура, міжконфесійна співпраця тощо;
- як поглибити розуміння через призму ноосферного світогляду концепти: Логос, космізм, єдина планета, єдиний Творець, Дух, серце та ін.;
- як засобами лінгвокультурології формувати нові форми, способи, методи пізнання дійсності (духовна інтуїція, інсайт, озаріння), паранормальні здібності (яснобачення, телепатія, екстрасенсорика тощо);
- як засобами лінгвокультурології зупинити деградацію, змертвіння, олукавлення (осатаніння) особистості, сформувати високі устремління, високоморальні цінності, розумні потреби;
- як, якими методами, прийомами формувати холістичність, креативність, інноваційність, ноосферність мислення людини;
- як засобами лінгвокультурології плекати любов, повагу до рідної та інших мов, «чуття слова», замилювання красою художнього слова, пісні тощо.

Лінгвісти проголосили антропоцентричний, когнітивно-культурологічний підхід до мовознавства, проте у багатьох сьогоденішніх роботах знову відсутня Людина, особистість з її болями, радощами, устремліннями. Знову ми читаємо наукоподібні дефініції, «класифікації», «підходи», «фрейми» тощо. Знову лінгвістика заради лінгвістики, яку не розуміють навіть студенти-філологи.

Як домогтися втілення у життя, духовні практики землян покаяння, прощення, добротолюбія?

Лінгвокультурологи мають знати і попереджати людей про можливі загрози, які уже створені внаслідок бурхливого розвитку штучного інтелекту, роботів, інформаційних воєн, нанотехнологій тощо.

Дуже цікаву теорію концепту запропонував французький філософ, теолог, поет Петро Абеляр ще у XII столітті. Проте і

сьогодні його ідеї дуже актуальні. У «Новій філософській енциклопедії» [1, с. 11] сказано: «Концепт – зв'язок речі і мовлення про речі – є, за Абеляром, універсалія, оскільки саме мовлення «схоплює» (концептує) всі можливі смисли, відбираючи необхідні для конретного уявлення речі. На відміну від поняття, концепт невіддільно пов'язаний зі спілкуванням. Він 1) формується мовленням; 2) освячений, за середньовічними уявленнями, Святим Духом; 3) тому здійснюється «по той бік граматики чи мови» – у просторі душі з її ритмами, енергією, інтонацією; 4) він максимально виражає суб'єкт; 5) змінюючи душу індивіда, який розмірковує, він у процесі формування висловлювання вимагає іншого суб'єкта, слухача чи читача; 6) у відповідях на їхні запитання аналізуються ті чи інші смисли; 7) пам'ять та уява – обов'язкові якості концепта; 8) спрямованого на розуміння суті зараз, але разом з тим; 9) він синтезує в собі три здатності душі і як акт пам'яті зарієнтований в минуле, як акт уяви – в майбутнє, як акт судження – в теперішнє.

Словник української мови в 11-ти томах [9, с. 553] називає такі значення слова «фактор»: 1. Умова, рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник. 2. У дореволюційній Росії – керівник технічної частини друкарні. 3. Посередник, дрібний комісіонер, маклер. 4. Кожне з перемножуваних чисел, співмножник.

А тепер розглянемо дуже цікаву семантику, глибинний, духовно-містичний смисл першої літери назви цього проекту (Х-ікс). Енциклопедія «Символи. Знаки. Емблеми» [2, с. 508–509] зазначає: «Ця буква в багатьох алфавітах є важливим магічним знаком... «Х» у математиці відповідає невідомій величині і як приховане окультне число репрезентує 10».

В окультному символізмі «Х» виражає платонівський Логос. У східному езотеризмі «Х» має значення «людина всередині своєї власної оболонки». Це також двадцять четверта літера англійського алфавіту. «Х» представляє собою єдність двох світів, знак хреста світла.

Це один із найважливіших символів. У західній традиції – знак Логоса як мікрокосмосу, що розп'ятий у просторі. Дуже цікаві значення мала ця літера у єврейській та грецьких абетках [7,

с. 30]: «Хи», «h» п'ятий знак алфавіту, означає «вікно», тобто те, що пропускає світло у дім... Ця буква, таким чином, є з'єднувальною ланкою внутрішнього світу із зовнішнім, тобто тим, що дає просвітлення. Езотично Хи – «релігія, яка пов'язує людей одне з одним, це те, що об'єднує їх з божественним началом, яке існує поза самою людиною». І далі [7, с. 84] автор описує значення грецької літери Х.

Хи – двадцять друга літера алфавіту, яка означає космос, а на людському рівні – приватну власність. Це символ принесеного дару, який у горизонтальному напрямі об'єднує людину з людиною, а якщо подивитися вертикально, то це ланка єднання богів з людством.

Дуже глибоким і повчальним є значення цієї літери у системі рун. Це сьома літера, яка формою подібна латинській букві «Х». Вона – «священний знак», позначає речі, присвячені богам. У відношенні цієї руни давньоанглійська рунічна поема стверджує, що «Віддавати людям – значить прикрашати свою гідність, віддавати чужим людям – знаменно і почесно... Символічно вона описує дар у вигляді якоїсь здібності чи таланту у служінні іншим. Сама здатність – талант – розглядається як дар богів окремій особі. Коли щось віддається, то між тим, хто дає і тим, хто бере, встановлюється взаємозв'язок ... Руна Gyfu (X) виражає здатність пов'язувати єдиними ланками людей, які здаються чужими одне одному...».

У книзі Дж. Купера «Енциклопедія символів» [5, с. 133] описано знак, аналогічний літері Х: «Квінкунс. Маючи форму хреста, представляє собою космічний центр: чотири точки, які відповідають сторонам світу, зустрічаються у п'ятій, центральній точці зустрічі Неба та Землі».

В іншій роботі [4, с. 270] сказано: «Але домінантним значенням хреста є «з'єднання». Платон у «Тимей» каже про те, що Творець з'єднує роз'єднані частини світової душі за допомогою двох ліній у вигляді Андріївського хреста (X). Ми помітили такий цікавий «збіг» – за переказами, саме Андрій Первозванний приніс християнство на Русь і саме на Київські пагорби. Це дуже символічно. І це підтверджує не випадковість саме цього знака у

назві телепроекту. Очевидно, він освячений Богом. Очевидно, що він справді об'єднує різних за віком, національністю, віросповіданням людей в Україні і в світі. Очевидно, що люди в цьому проєкті підтверджують той факт, що Творець воістину дарує окремим із нас великий пісенний талант.

Аналізуючи концепт «Х-фактор», ми, безперечно, маємо розглянути поняття, що входить до цього мікрополя, а саме поняття «музика». Дослідження сучасних психологів [11, с. 127–137] свідчать, що ми століттями недооцінювали (хоча часто використовували) музику, пісню. Виявляється, що «індивідуальна смислова побудова музичної свідомості містить у своїх глибинах загальнолюдські «моделі смислу», чи архетипи, які можна вважати головними «життєво важливими переживаннями людства, тобто фундаментальними смислами і знаряддями розвитку людської свідомості».

На думку вчених, музика, пісня мають очищувальну силу, здатні розбудити почуття, емоції, сенсорні та екстрасенсорні системи.

Як висновок, А. В. Торопова [11, с. 131–132] пише «...Музика є «зовнішня пам'ять» людства, що зберігає у своїх творах антропологічно значущі психологічні процеси, стани, переживання; музика є приховане управління майбутнім; музика та інтонаційно-музичний символ є одним із способів негентропійної взаємодії з оточуючим життєвим та інформаційним середовищем.

Музика як «інша реальність» дає можливість самопізнання; як у дзеркалі побачити себе, свій рід, свій народ, людство. Музика дає можливість самотерапії (регуляції станів, трансформації, корекції, реабілітації).

І як висновок [11, с. 136] автор пише: «Досвід змінених (небуденних) станів свідомості, контакт із силами та енергіями, «вікові переживання», які сприяють просвітленню, осяянню, відкриттю – всьому тому, що називають іноді надсвідомістю. Це джерело смислової будови музичної свідомості можна назвати інтуїтування досвіду містичної причетності».

Аналогічні думки, щоправда у дохідливішій формі, висловлені в книзі «Енциклопедія. Символи. Знаки. Емблеми [2, с. 334–335]: «Музика – один із найвищих способів символічного мислення. В основі будь-якого символічного мислення покладена музична основа... Музика символізує порядок та гармонію творіння. Просвітлення душі символізується звуками музики... Музика є складовою частиною будь-якого містичного досвіду... Духовна музика – це ключ до Божественних істин... людина сама по собі – це Божественна музика... Духовна музика – це голос Бога, який кличе людину, і засіб, за допомогою якого людина повертається до свого духовного походження».

У книзі В. та Т. Тихоплавів «Учення Грабового. Теорія та практика» [10, с. 89] сказано: «Кожна клітинка нашого організму має певну вібрацію і випромінює певний звук музичної ноти... Музика репрезентує собою особливий вид гармонійної вібрації. Вона являється універсальною мовою спілкування людей всього світу, розуміння ними одне одного, побудови відносин з собою та з Богом... Її структура містить у собі систему ритмів, тонів та пропозицій, які існують в навколишньому світі. Тому музика хвилює всіх, незалежно від віросповідання, національності, сфери діяльності тощо. Чим вища та духовніша людина, тим більше промовляє їй музика... Можна уявити весь Всесвіт як прекрасну симфонію, де кожна людина виявляє своє прекрасне звучання». Красива теорія? Аж ніяк. Ось що пише відомий американський фізик Брайян Грін [3, с. 352]: «У відповідності з теорією струн є лише один фундаментальний інгредієнт – струна, і все багатство різновидів частинок просто відображує різні типи коливань струни. Це схоже на те, що відбувається з більш звичними струнами віолончелі чи скрипки. Віолончельна струна може дрижати багатьма різними способами, і ми чуємо кожен спосіб як окрему музичну ноту... Струни теорії струн поведуть себе аналогічно: вони можуть також вібрувати різними способами. Але замість отримання різних музичних тонів різні способи коливань у теорії струн відповідають різним видам частинок. Центральна ідея полягає в тому, що різні способи коливань струни дають певну масу, певний електричний заряд, певний спін тощо.

Єдиний тип струни може відповідати за велику кількість частинок, оскільки струна може виконувати численні способи коливань... На ультрамікроскопічному рівні Всесвіт буде подібний до симфонії струн, вібрація яких призводить до існування матерії».

Таким чином, коливання, вібрації, музика покладені і в основу матерії, і психофізіології людини, про що писав ще дві тисячі років тому геніальний Піфагор. Аналогічні думки висловлює американський фізик, професор Мічіо Каку, якого називають Ейнштейном нашого часу: «Дві тисячі років тому жили послідовники Піфагора – грецькі філософи, які вивчали струни ліри, намагались знайти математичні пропорції в музиці – інакше кажучи – математику гармонії...»

Сьогодні ми переконані в тому, що всі ці частинки можна коротко схарактеризувати так: це не що інше, як музичні ноти – звуки музики. Нині фізики переконані в тому, що фізика – це не що інше, як гармонія вібруючих струн. Хімія – це мелодії, які ви можете зіграти на цих вібруючих струнах. Всесвіт – це симфонія цих вібруючих струн.

Як уже зазначалося, Ейнштейн провів останні тридцять років свого життя, намагаючись створити теорію, яка б дала йому змогу прочитати думки Бога. Хочете вірте, хочете ні – але тепер у нас є кандидат: кандидат на роль розуму Бога – це космічна музика, яка резонує у гіперпросторі. Далі вчений розповів про те, що на Великому адронному Коллайдері (Женева) фізики хочуть створити частинки, які б вібрували на значно більших частотах.

Ви ніколи не задумувалися, чому «Х-фактор» шириться світом, Україною, чому він захопив мільйони людей різних за віком і фахом?

Лексичне значення «Х-фактор» – це «один із пісennих телепроектів каналу СТБ, де виявляють талановитих співаків з народу; телешоу; пісennий конкурс».

З точки зору лінгвокультурології цей концепт має такі глибинні приховані субконцепти:

- свідчення нестримного потягу тисяч душ українців до пісні, красивої музики, високого, небесного як архетипний вияв етносу;

- символ здійснення найзаповітніших мрій людини, успіху, досягнення мети у житті, реалізації свого божественного «я», прихованого у життєвій суєті;
- водночас (іноді) це – це символ глибокого розчарування деяких самозакоханих, самовпевнених людей, які переоцінюють свої можливості, не мають голосу, таланту. Як не дивно, глядачі, попри недолугі, комічні, «безголосі» виступи, майже завжди підтримують аплодисментами, доброзичливою посмішкою невдах. Це – яскраве свідчення добротолубія українців, здатності прощати помилки, допомагати у важку хвилину зовсім незнайомій людині;
- одна із небагатьох, на жаль, можливостей у нашій країні «пробитися» на широку сцену, у сучасний жорстокий шоубіз, стати відомим, популярним. Зокрема, простий вчитель фізкультури з Черкащини В. Романченко після перемоги в телеконкурсі різко змінив свою долю;
- символ апофеозу української душі, несподіваних радісних відкриттів світу талантів, самоствердження;
- символ богоподібності людини, якій даровані Творцем необмежені здібності. Реалізувавшись, вони викликають у слухачів зачудування, невимовну радість, гордість за наш добрий, пісенний народ;
- яскраве свідчення того, що, коли ти віддаєш щиро ближньому свою любов, тепло, зокрема через пісню, то на взаємину отримуєш подяку, овації, тепло душ, аплодисменти;
- символ світлого промінчика краси, духовного злету серед мороку щоденних телевізійних бойовиків, жахів, насильства, смерті;
- символ єднання людських душ різних націй, народностей, мов, який об'єднує божественна мелодія Небес. Якось мені на думку спали такі дивовижні слова: «Сльози горя та радості усіх матерів світу за своїми дітьми однакові»;
- могутній засіб виховання молодих людей високому мистецтву, етиці, естетиці, людяності, прилучення їх до кращих зразків вічної класики, вітчизняної та зарубіжної естради;
- символ напруженого самовдосконалення, переборювання себе і труднощів, важкої праці, нервів, сліз;

– свідчення режисерського, сценаристського таланту хореографів, концертмейстерів, працівників сцени, костюмерів, членів журі. Оксана Марченко – одна з найдушевніших телеведучих не лише України, а й Європи;

– символ успішного телевізійного менеджерства;

– можливо, цей проект є одним із свідчень пробудження в українців духовності, нового світогляду, «квантового переходу». Пісні знімають стреси, напруження, гармонізують людей із благодатними гармоніями Космосу, Бога.

Отже, вищий, глибинний, езотеричний план назви і сутності: Х-фактор – це майстерно організоване народне дійство різних обдарованих Творцем особистостей для реалізації, прояву у них творчих сил, енергії Добра, Любові, Надії з метою віддати увесь талант, красу душі та серця іншим (слухачам, читачам, чужим).

Вважаємо, що слід обов'язково розширити коло переможців до чотирьох (кращий у своїй номінації). Це буде сприяти підвищенню авторитету проекту, більшій справедливості. Не можуть співаки, яким за тридцять (а часто за 50–60), на рівних змагатися з молоддю.

Ще одна деталь. Табір, де із сотень претендентів обирають лише 50 кращих, – це найубивчіша і ненормальна ланка цього конкурсу. Треба б пом'якшити якимось чином ту стресову ситуацію, яка незаслужено ображає, вбиває потяг до музики, руйнує небезпідставні мрії конкурсантів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка : учебное пособие / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Флинта, Наука, 2010. – 352 с.
2. Андреева В. Энциклопедия: Символы, знаки, эмблемы / Андреева В., Куклев В., Ровнер А. – М. : Астрель, 2004. – 556 с.
3. Грин Брайан. Ткань космоса: Пространство, время и текстура реальности / Брайан Грин ; [пер. с англ.]. – М. : Либроком, 2009. – 608 с.
4. Керлот Х. Э. Словарь символов / Керлот Хуан Едуардо ; [пер. с исп. Н. А. Богун и др.]. – М. : REFL-book, 1994. – 608 с.

5. Купер Дж. Энциклопедия символов / Дж. Купер. – М. : Золотой век, 1995. – 401 с.
6. Новая философская энциклопедия : [в 4 т.]. – М. : Наука, 2000. Т. 1. – 828 с.
7. Пенник Найджел. Магические алфавиты / Н. Пенник ; [пер. М. Каминский]. – К. : София, 1996. – 320 с.
8. Потапенко О. І. Лінгвокультурологія : [монографія] / О. І. Потапенко. – К. : Міленіум, 2011. – 244 с.
9. Словник української мови : [в 11 т.]. – К. : Наукова думка, 1970–1980. – Т.6. – 1975. – 832 с.
10. Тихоплав В. Учение Грабового. Теория и практика / Тихоплав В., Тихоплав Т., Ч. 2. – СПб. : АСТ Астрель, 2005. – 192 с.
11. Торопова А. С. Смысловая будова музичної свідомості особистості / А. С. Торопова // Мир психологии. – 2008. – № 2. – С. 127–137.

Стаття надійшла до редакції 23 січня 2013 року

УДК 82-31 : 262.14 (Іваничук)

*Ірина Приліпко
(м. Київ)*

**ЦЕРКОВНО-РЕЛІГІЙНІ ПРОТИРІЧЧЯ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ
ДУХОВЕНСТВА У КОНТЕКСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ УНІЇ
(КІНЕЦЬ XVI – ПОЧАТОК XVII СТ.): ОСОБЛИВОСТІ
ЗОБРАЖЕННЯ У ТВОРІ РОМАНА ІВАНИЧУКА
«МАНУСКРИПТ З ВУЛИЦІ РУСЬКОЇ»**

У статті аналізуються особливості зображення у романі Р. Іваничука «Манускрипт з вулиці Руської» церковно-релігійної ситуації у середньовічному Львові, зумовленої запровадженням церковної унії 1596 р. Розкривається

становище, в якому опинилася православна церква у результаті активізації діяльності єзуїтів, поширення католицизму. З'ясовано, що письменник у відтворенні міжконфесійних конфліктів, становища духовенства, діяльності Львівського братства, майстерно поєднав історичну правду й художню вигадку. Окреслено особливості зображення духовних діячів, з-поміж яких – історичні постаті та вигадані образи.

Ключові слова: духовенство, єзуїти, католики, роман, унія, церква.

В статье анализируются особенности изображения в романе Р. Иванчука «Манускрипт с улицы Русской» церковно-религиозной ситуации в средневековом Львове, обусловленной установлением церковной унии 1596 г. Раскрывается ситуация, в которой оказалась православная церковь в результате активизации деятельности иезуитов, распространения католицизма. Выяснено, что писатель в отображении конфликтов между церковными конфессиями, состояния духовенства, деятельности Львовского братства, удачно совместил историческую правду и художественный домысел. Определены особенности изображения духовных деятелей, среди которых – исторические личности и вымышленные образы.

Ключевые слова: духовенство, иезуиты, католики, роман, уния, церковь.

The article deals with the specificity of representation in Roman Ivanychuk's novel Manuscript From Ruska's Street the church-religious situation in the medieval Lviv, which was conditions the introduction the of church's union 1596 year. The author exposes the situation, in which the Orthodox Church was a result of increased activities of the Jesuits, the expansion the catholicism. The paper considers the combine historical truth with artistic conjecture in the representation conflicts between church's confessions, the condition of clergy, the activity of Lviv Brotherhood. The paper outlines the specificity of representation of clergy, among which – historical persons and fictional images.

Key words: clergy, jesuits, catholics, novel, union, church.

Художньо інтерпретуючи у своїх історичних романах певні події та образи, Р. Іванчук не оминає увагою особливості церковно-релігійного життя окремої епохи, відповідно до історичної правди відтворює міжконфесійні конфлікти та образи духовних діячів. Так, у романі «Журавлиний крик» (1973) розкриті особливості церковно-релігійної ситуації в Україні другої половини XVIII ст., у творах «Вода з каменю» (1981) та «Саксаул у пісках» (2000) відтворено образи письменників-священиків – представників «Руської трійці», у творі «Орда» (1991) зображено

духовенство у контексті трагічних подій мазепинської доби (початок XVIII ст.), у романі «Хресна проща» (2010) репрезентована доля священників та церкви на перетині історичних епох, у вимірах різних історичних часів (XIII, XX ст.). Події кінця XVI – початку XVII ст., пов’язані з релігійно-церковними протиріччями, викликаними підписанням Люблінської (1569 р.) та Берестейської (1596 р.) уній, Р. Іваничук відтворює в історичному романі «Манускрипт з вулиці Руської» (1976–1978). Письменник обирає цікаву сюжетно-композиційну та наративну форму для втілення свого задуму, за якою моделювання подієвого плану відбувається у вигляді своєрідного палімпсесту: автор повідомляє читачів, що під час розкопок середньовічних погребів на вулиці Руській у Львові він натрапив на манускрипт, ймовірним творцем якого є львівський міщанин, власник корчми й винних погребів – Лисий Мацько, який жив у кінці XVI – на початку XVII ст. Прочитавши знайдений манускрипт, перший запис у якому датується 1585-м р., а останній – 1611-м р., письменник проте не зміг його вберегти: під дією кисню давній манускрипт розсипався. Через це, пишучи свій твір, Р. Іваничук виклав те, що запам’ятав з манускрипта. Відтворення ж тексту по пам’яті передбачає недослівне викладення його змісту, інтерпретацію, дописування, ніби написання на зітертому первинному тексті іншого, нового твору: «Звертаюся тепер до своєї скромної пам’яті (листоків залишилося буквально півтора десятка, виписок зробив мало), щоб відтворити те, що дізнався з манускрипта. І хай вибачить мені читач, якщо десь замість літописного рядка, я, не можучи згадати його стислості, напишу десять, сто, а то й більше, що деяких місць не пригадаю зовсім, що порушу часову послідовність літописного викладу подій. Та головне зараз для мене – передати деякі проблеми того часу, дух, настрої тими літературними засобами, якими користувався літописець» [2, с. 7].

У романі Р. Іваничука увиразнюються окремі історичні реалії, пов’язані зі становищем православної церкви та духовенства у кінці XVI – на початку XVII ст. Дослідник історії церкви тієї епохи – І. Огієнко – зазначає: «Нижче духовенство в той час не визначалося своєю культурою, зате було дуже близьке

до народу й мало на нього великий вплив» [5, с. 193]. На противагу освіченому католицькому духовенству, православні священники, хоч і були наближені до народу, не відзначалися високою освітою й культурою, не володіли красномовством, що було зумовлено тогочасним суспільно-політичним становищем, внутрішніми й зовнішніми чинниками, на що вказував І. Франко: «Русь була темна. З одного боку, часті напади татарські, а з другого боку, й недбальство русинів і політика поляків зробили те, що на Русі не було шкіл, не було письменних людей, не було книжок» [7, с. 225]. Православна церква фактично не мала підтримки ні з боку влади, ні з боку інтелігенції, а тому втрачала свій вплив: «Сумне становище православної церкви погіршувалось ще й тим, що вона не мала вже багатьох міцних своїх колишніх оборонців, бо втратила вищу інтелігенцію. [...] От при такому низькому культурному стані нашого духовенства, при таких заступниках нашої віри розпочався похід католицизму на православ'є [...]» [5, с. 192]. Показовою у цьому сенсі є відтворена у романі Р. Іваничука проповідь православного панотця, яку слухає Юрій Рогатинець і яка спонукає його згадати слова Івана Вишенського: «Хто дасть голові нашій воду, а очам джерело сліз, щоб ми могли оплакувати упадок віри нашої і духа?» [2, с. 25]. Згадана проповідь православного священника за своєю суттю є переказом у народній манері історії про створення світу, яка була адаптована до сприйняття неосвіченим, темним народом. Проте, у своїй проповіді священник не забуває нагадати про загрозу православній церкві: «Одне лише дерево ще стоїть, дорогі мої дітоньки, – то церква наша православна, а якби і її підгризли, то б усю нашу благовірну Русь чорт побрав, від чого Господь боронить, амінь» [2, с. 25].

Як відомо, після проголошення Люблінської унії 1569 р. відбулося об'єднання Польщі й Литви та перехід окремих регіонів України до Польщі, що сприяло активізації діяльності католиків на українських землях. Особливою активністю й навіть агресивністю відзначалися єзуїти, про яких писав І. Франко: «Насамперед ударили вони на руський, а властиво староримський (юліанський) календар, котрого держалася церков православна, і

почали силувати русинів, щоби прийняли новий, григоріанський. У Львові прийшло було через той календар на саме різдво 1578 року до великого розруху, коли бурмистр і брат латинського єпископа Суликовського силою позамикали руські церкви» [7, с. 224–225]. Про схожі події зазначає й дослідник православно-католицької полеміки В. Шевченко: «А що полеміка довкола календарної реформи мала соціальний підклад місцевого значення, свідчать львівські події 1583 р., коли в надвечір'я Різдва Христового загін військових, а також заповзятливих крилошан за розпорядженням Львівського католицького архієпископа Соліковського вдався до насильницького закриття православних церков та монастирів» [9, с. 270]. Відтворення цих процесів бачимо й у романі «Манускрипт з вулиці Руської»: під час проповіді в перший день Різдва до православної церкви вриваються католики на чолі з львівським католицьким архієпископом Соліковським й виявляють свою неповагу до православних, чинять свавільні дії, заявляючи: « – Віднині проголошуємо прийняття всіма православними синагогами єдиного апостольського григоріанського календаря і закриваємо ваше погане капище, поки не складете присягу в тому, що всі Господні празники святкуватимете в одні дні з католицькою церквою» [2, с. 25]. Очевидна перевага католиків, страх перед ними увиразнюються у тому, що православний священик не вдається до будь-яких спроб зупинити непрошених гостей, захистити церкву й парафіян. Відповідно до історичних реалій письменник показує, що дії архієпископа Соліковського були свавільними, спрямованими на утвердження католицизму через зневажливе ставлення до православних священиків, через закриття православних храмів у Львові, через переслідування русинів православного віросповідання («[...] усіх русинів у всіх цехах вимазано нині із списків» [2, с. 29]; «[...] православного тепер на роботу не приймуть ніде» [2, с. 33]).

І. Франко, досліджуючи суть та наслідки церковної унії, вказував на вороже ставлення католицького духовенства до православних, яких вони називали «схизматами», вважали «іновірцями» й застосовували до них несумісні з християнською

мораллю методи впливу: «До „іновірців”, нарівні з лютеранами, кальвінами та соцініанами, належали й православні. І на них під впливом єзуїтів звернулася нелюбов, а далі й ненависть польських латинників» [7, с. 224]. У романі діяльність єзуїтського ордену у Львові в кінці XVI – на початку XVII ст. відтворено відповідно до реальних фактів. Герой твору – Юрій Рогатинець – зазначає: «Єзуїтство тим і страшне, що воно прибирає машкару скромності й ловить душі бідних простаків» [2, с. 79]. Методи, до яких вдавалися католики, увиразнюються у доріканні архієпископа Соліковського єзуїтам: «Чому досі не переконали жодного католика, що вбити схизмата – це добродійство перш за все для нього самого, бо чим довше житиме на світі схизмат, тим більше нагрішить!» [2, с. 157].

Про діяльність єзуїтів І. Огієнко зазначав: «Вони досить швидко впорядкували католицьку церкву, а пізніше повели планомірний наступ на церкву православної. Вони скрізь позасновували дуже добрі школи, понаписували цінні книжки, по церквах дали гарячих проповідників, позакладали друкарні і т. ін., – усе це швидко не тільки морально оздоровило католицький клир, а й поставило його значно вище від православних під оглядом освітнім. До католицьких шкіл охоче йшла й наша православна молодь» [5, с. 199]. Орієнтуючись на історичну правду, Р. Іваничук показує, що в єзуїтській колегії прикладали чималих зусиль для окатоличення «схизматів», наполегливо працювали «над шліфуванням заражених схизмою душ» [2, с. 149]. Притаманне єзуїтам нехтування християнськими принципами бачимо у поведінці одного з героїв роману – суперіора львівського єзуїтського дому, ректора колегії – патера Лятерни. Він вдається до лицемірства, свідомо піддається тілесним спокусам: очікуючи на прекрасну Льонцю, він «дивується весмогутній нечистій силі і дякує їй за той гріх, що станеться, і в пам’яті відшукує найпромовистіші молитви, якими відмолить цей свій гріх» [2, с. 151]. Приводу перейматися власною гріховністю патер Лятерна не має, адже заспокоює себе тим, що «ексцеленція Соліковський ще двадцять років тому випросив у папи відпущення всіх гріхів членам нашого ордену!» [2, с. 152].

Письменник на конкретних прикладах показує безсилля православних, їхнє безправне становище перед сваволею єзуїтів, яких підтримує влада: швець Дратва, котрий підняв руку на Іпатія Потія, покараний, а Потій проголошений «мучеником за віру» [2, с. 170]. Влада ж тим часом «узаконює у Львові єзуїтську сваволню» [2, с. 170].

І. Огієнко підкреслює, що саме єзуїти відіграли ключову роль в утвердженні унії: «Унію в Польщі запроваджували головно єзуїти – вони були ініціаторами її. І вони ж здавна виробили свої особливі методи запровадження унії. Ще вони, як по нотах, приклали ці методи до Берестейської унії 1596 року. Основою цих методів були: обман, лицемірство та насилля, звичайні методи єзуїтської праці. [...] Єзуїти оточили митрополита Рогозу і він таємно близько з ними зійшовся. Єзуїти виробили повну інструкцію про те, як належить запроваджувати унію, і подали її Рогозі. Той за нею й робив усе» [6, с. 76, 77]. Як свідчать історичні факти, ініціатори унії – берестейський та володимирський єпископ Іпатій Потій, єпископ луцький і острозький Кирило Терлецький – за підтримки київського митрополита Михайла Рогози, «почали з'їздитися й радити, як би увільнитися від зверхності патріарха і від надзору братств, і урадили, що найліпше буде піддатися папі римському. Заохотили їх до того обіцянки поляків, котрі говорили, що як скоро вони сполучаться з Римом, приймуть унію, то дістануть місце в сенаті польським [...]» [7, с. 227]. Згадані духовні діячі вирушили 24 вересня 1595 р. до папи римського й взяли благословення, а 23 грудня 1595 р. єпископи Іпатій Потій і Кирило Терлецький в Римі підписали заяву про підпорядкування Київської митрополії владі папи римського. Після їхнього повернення з Риму було скликано собор у литовському місті Бересті (6 – 20 жовтня 1596 р.), на якому відбулося ствердження об'єднання православної й католицької церков під владою папи римського й вручення соборного акту папським послам (8 жовтня 1596 р.). Відтворюючи зазначені процеси у своєму творі, Р. Іваничук спирався на історичні факти, наголошуючи, що ініціаторами унії керувала мета – «звільнитися від пут патріархів, які запродали себе невірним і рачать нашу нещасну, сліпу церкву, що синагозі уподібнилась, віддати в наругу московському цареві [...]» [2, с. 76].

Суперечливою зображує письменник постать православного єпископа Гедеона Балабана (1530-1607), який з 1566 р. був єпископом у Львові. У романі зазначено такий факт: «Київський митрополит викликав Балабана на собор у Берестя. Єпископ власноручно побив посланця і на собор не прибув» [2, с. 71]. Як відомо з історії, спершу Гедеон Балабан підтримував ідею унії, проте пізніше відкликав свій підпис під грамотою, що сталося наприкінці червня 1595 р. після його спілкування з Костянтином Острозьким. Отримавши запрошення від Іпатія Потія з'явитися й підписати акт унії, Балабан вагається: «Поїхати нині ж у Берестя і стати четвертим у сомні відступників? Четвертим – йому, єпископові, якому снівся митрополичий престол? А що, коли, примиритися з братством і зажити слави захисника православ'я перед уніатами?» [2, с. 76–77]. Після вагань Балабан все ж залишився на боці православних, хоча Іпатій Потій умовляв його підписати акт унії.

Гедеон Балабан відзначався складним характером, непоступливістю, мав напружені стосунки з львівськими просвітителями, братством, адже спершу, як прихильник унії, він був ворогом львівських православних, Львівського Успенського братства. І. Франко писав: «[...] коли львівські міщани за жебрані гроші заложили у Львові школу і шпиталь, то православний єпископ Балабан виступив як найзавзятіший ворог тої справи національної праці, перехоплював і бив студентів і вчителів, викляв попа, що відправляв в Успенській церкві і т. д.» [8, с. 235]. У романі Р. Іваничука показовим у цьому сенсі є такий епізод: «Саме тоді успенські братчики перенесли друкарню з шкільного будинку до Онуфріївського монастиря. Балабан із стома слугами напав уночі на друкарню, верстат було поламано, а монаха-друкаря Мину єпископ наказав прив'язати до воза й відправити до Крилоса [...]. На кожній відправі виголошував братству анафему» [2, с. 70]. Проте, 1585 р. Балабан допоміг Львівському братству відновити друкарню Івана Федорова, хоча й намагався підкорити братство під єпископську владу. Справжнє примирення між братчиками й Балабаном відбулося у 1602 р.

Підписання унії й утворення уніатської церкви посіяло розбрат між різними конфесіями, зумовило тривалу церковно-релігійну полеміку. «Відтак, не всюди і не всіма сприйнята, стала православно-католицька злука наріжним каменем розбрату, призвела до трагічного церковного двоподілу, до внутрішньої боротьби «Руси з Руссю», склала сумної долі історичний поступ, на жертвному небосхилі якого й дотепер сяє зоря негаразду» [9, с. 345] – робить висновок дослідник православно-католицької полеміки В. Шевченко. У своєму романі Р. Іваничук акцентує на невтішному становищі, у якому опинилася православна церква, яка зазнавала ще більших утисків після підписання унії. Ставлення до унії львівських православних міщан увиразнюється через відтворення міркувань Лисого Мацька. Письменник показує, що утиски православної церкви, діяльність Юрія Рогатинця, слова Івана Вишенського, вчинок Дратви сприяли підняттю рівня релігійної свідомості львівських міщан, усвідомлення ними власної людської гідності: «Таке з їхньої балачки виходить, наче ми, мов та твар безсловесна, лише їсти хочемо, лише шмат свинячої шкури нам дорогий, а те, що дух наш пригнічують, віру відбирають, зовсім не важить для нас. Е, почекайте, може, чимось відрізняюся від худоби? [...] та зрозумів я за той час, дивлячись на поведенцію то Дратви, то чада свого, то пана Рогатинця, а найпаче таки Льонці Арбекової, велику істину: кожна людина може» [2, с. 129, 198].

Письменник підкреслює, що прості люди не були байдужими до стану православної церкви, окремі з них вдавалися до радикальних засобів. Так, швець Дратва наважується вбити Іпатія Потія, бачачи у зброї єдиний засіб відстояти свою віру й покарати поневолювачів: «Якби ми всі та по ножеві... та кожного здиру, кожного зрадника... разом, разом... усіх потіїв, баронів, а потім уся чорна чернь з ножами на магістрат!» [2, с. 135]. У творі увиразнюються декілька способів відстоювання своєї віри й церкви православними. Перший спосіб – збройний – репрезентований вчинком Пилипа Дратви, який «підняв ножа на зрадника і хоч не вбив його, все ж урятував львівську єпархію від уніатського зверхництва: юрським владикою став православний

єпископ Тисаровський» [2, с. 138]. Проте, цей спосіб захисту православ'я не виправдав себе: Дратва був покараний, Потій же проголошений «мучеником за віру» й невдовзі зайняв митрополичий престол.

Другий спосіб протистояння наступу католиків полягав у поширенні освіти, православної літератури – його репрезентує діяльність братств. Розкриваючи ситуацію кінця XVI ст., І. Огієнко зазначав: «Вище духовенство, єпископат культурно й морально стояло не високо, і боронити свою паству не могло. Шкіл добрих тоді нам бракувало, тому православна молодь мусіла шукати собі освіти або закордоном, або в школах польських, і підпадати тим повільному винародовленню. [...] До оборони батьківської віри в першу чергу стало українське міщанство, – воно організовується в церковні братства й потроху бере церковну справу в свої руки. [...] Україна вкрилася густою сіткою церковних братств, що стали міцними фортецями в обороні православної віри» [5, с. 192, 193]. Значну роль братств у захисті православ'я Р. Іванчук показує на прикладі діяльності Львівського Успенського братства, «яке отримало статус ставропігійського, тобто виключення з-під юрисдикції єпископа (1589), та розробило славнозвісний статут братської школи – „Порядок шкільний” (1586)» [4, с. 50]. Старшому братчику Львівського братства – Юрію Рогатинцю – належить важлива роль у заснуванні Львівської братської друкарні, до якої увійшли друкарські пристрої Івана Федорова, в утворенні братської школи, у поширенні літератури, у моральній підтримці православних та в боротьбі проти засилля єзуїтів.

Ще один спосіб відстоювання православної віри, протистояння поширенню католицизму й утискам православної церкви увиразнюється у життєвій позиції Івана Вишенського (1550–1620), образ якого у романі відтворено на основі історичних відомостей. Іван Вишенський, як відомо, у кінці XVI ст. усамітнився на Афоні й прийняв там чернецтво. У 1599–1600 рр. він упорядковує рукописну «Книжку», до якої увійшли 10 із 16 його творів («Тобі, котрий мешкає в землі, що зветься Польська [...]» (1588), «Благочистивому государю Василю, князю Острозькому, і православним християнам Малої Росії [...]» (1598–

1599), «Викриття диявола-світодержця [...]» (1599–1600) та ін.), і надсилає в Україну. Після 1600 р. було написано ще 6 творів, зокрема «Зачапка мудрого латинника з глупим русином», «Коротка відповідь Петру Скарзі», «Послання до стариці Домнікії». У своїх творах, насичених сатиричними образами, риторичними фігурами, складними синтаксичними конструкціями, Іван Вишенський засуджує ініціаторів підписання унії, обстоює повернення до раннього християнства. Духовне подвижництво Івана Вишенського базувалося на ідеях ісихазму, а тому мало індивідуальний характер: метою його було спасіння власної душі. Як прихильник ісихазму, Іван Вишенський орієнтувався на ранньохристиянський аскетизм. Відповідно, він вважав, що умовою врятування душі та єднання з Богом є зречення земного світу, а досягнення Божественної суті має відбуватися без будь-якого посередництва, через зосередження свідомості на самій собі, через містичне просвітлення. Аналогічні погляди й переконання Івана Вишенського розкриті у романі Р. Іваничука. Зокрема, Іван Вишенський наголошує на потребі повернення до раннього християнства: «Громаду первісного християнства потрібно нам створити і наново проповідувати слово Боже, яким нині торгують для своїх користей» [2, с. 27]. Реакцією на Берестейську унію був твір Івана Вишенського «Послання до єпископів» (перша половина 1598 р.). Звертаючись до єпископів-відступників з риторичними запитаннями, звинувачуючи їх у недотриманні Божих заповідей, у турботі лише про власний добробут, Іван Вишенський тим самим висловлює переконання, що єпископи, котрі самі відступили від праведного життя, не мають права вирішувати важливі питання, пов'язані з вірою, релігією. Іван Вишенський закликає ініціаторів унії покаятися й повернутися до православ'я. Його гнівні інвективи у творі «Тобі, котрий мешкає в землі, що зветься Польська [...]» спрямовані на духовних осіб, які забули про свої обов'язки перед Богом і людьми й «черевом а не духом офърюют [...], монастирь позапустъвали и фолварки собъ з мѣст святых починили, и сами толко з слуговинами и приателми ся в них телесне и скотски переховывають, на мѣстох святых лежащи, грошъ збирают с тых доходов, на богомолци Христови надданных,

дѣвкам своїмъ вѣно готуют, сыны одѣвають, жоны украшают, слугы умножают [...]» [1, с. 78-80]. Образ Івана Вишенського у романі Р. Іваничука суголосний фактам життя аскета, уявленням про його світогляд: у скрутний для православних час Іван Вишенський прибуває на прохання братчиків до Львова з Афону, виявляє одержимість ідеєю захисту православ'я (його очі «горіли огнем одержимості» [2, с. 28]), відстоює вірність православній церкві (« – Тільки православна віра – єдина опора нашого народу [...]» [2, с. 27]), висловлює переконання, що «тільки іноцтво може врятувати нас від загибелі» [2, с. 27], картає священників, які забули про свої духовні обов'язки («Священники чревом, а не духом службу совершають, з доходів богомольців дочкам своїм віно готовлять, синів одягають, жінок украшають, коней ситих у золочені карети упрягають...» [2, с. 27]). Різно відгукується Іван Вишенський про князя Острозького: « – Для православія душу віддає, а з православних лупить незгірш чужих...» [2, с. 27].

Критичне осмислення доцільності аскетичного відречення від світу, полеміка з позицією Івана Вишенського здійснюється крізь призму сприйняття Юрія Рогатинця: «Де ж той твій подвиг, інок Іване, і кому він потрібен [...]? А церкву нашу нині оплюгавили, молитви наші нас не порятували, ми, мов отара, покірно розбрелись. А може... коли б у царських втрат стояв сьогодні не наш нікчемний попик, а одержимий волею Іван з Вишні, може б, ми кинулися гуртом на Соліковського і вигнали його з храму?» [2, с. 28]. У відтворенні суперечностей між Іваном Вишенським та Львівським Успенським братством присьменник слідував історичній правді, показавши розбіжність між гуманістичними засадами громадської, культурно-освітньої діяльності братства й поглядами афонського ченця, який обрав аскетичне життя, споглядальну позицію, а не активну діяльність у світі. Юрій Рогатинець висловлює переконання, що віра має бути діяльна, а слова мають супроводжуватися конкретними справами: «[...] ти ж проголосив віру, а для діла втік! [...] Невже тебе там, у тихому Руссіконі на Афонській горі, не мучитиме совість за те, що розбудив русинський люд і залишив його на розпутті – молодого, який щойно вийшов з темряви й тільки-но прозрів? Ти показав

йому, куди йти? [...] Ти ж, мніху Йване, не захотів піти на чолі їхнього важкого походу. Ти видумав для себе легший труд – молитву в теплій келії. Твої ж сини, залишені тобою, самі йдуть» [2, с. 147]. Ігор Ісиченко, досліджуючи аспекти конфлікту Івана Вишенського й Львівського братства, зазначає, що причина розбіжностей між ними зумовлювалася ідейно-естетичним характером діалогу двох епох – Ренесансу й Бароко: «[...] культурно-освітня діяльність Львівського братства без істотних застережень уписується в контекст європейського Відродження. [...] його культуротворча програма, сформована в парадигмах ренесансного гуманізму, вже виглядала чужою і для Івана Вишенського, і для його молодших сучасників. Доба абсолютизації ролі освіти, галасливих кампаній опору власній ієрархії, блокування з різновірцями (протестантами) в єдиний дисидентський табір проминула. На зміну інтегрисичним тенденціям європейського Ренесансу приходить барокова ксенофобічна замкненість. І зустріч Івана Вишенського з громадою львівських братчиків виявляє різницю культурних кодів обох учасників діалогу» [3, с. 36, 39]. Позиція Юрія Рогатинця, протилежна до позиції Івана Вишенського, викладена у його «Пересторозі», «яка закликала русинське поспільство менше дбати про спасіння своєї душі, більше – про діяльний захист перед католицтвом» [2, с. 171]. Пишучи про «Пересторогу» (1606) як про працю Юрія Рогатинця, Р. Іваничук тим самим підтримує гіпотезу про те, що авторство цього публіцистичного твору полемічної літератури належить саме Юрію Рогатинцю.

Отже, зображуючи церковно-релігійні протиріччя кінця XVI – початку XVII ст., активізацію діяльності єзуїтів, складне становище, у якому опинилася православна церква, методи протистояння поширенню католицизму, діяльність Львівського братства, позицію Івана Вишенського, Р. Іваничук майстерно поєднав художню вигадку та історичну правду. Відтворення міжконфесійних суперечностей у Львові, викликаних запровадженням церковної унії 1596 р., відбувається в оригінальній сюжетно-композиційній та наративній формі (переказ, інтерпретація, дописування віднайденого манускрипту),

яка дозволила письменнику повною мірою передати мислення, світогляд мешканців Львова кінця XVI – початку XVII ст., відтворити настрої духовенства та простих міщан.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишенський І. Твори / І. Вишенський. – К. : Державне видавництво художньої літератури, 1959. – 270 с.
2. Іваничук Р. Манускрипт з вулиці Руської : [історичний роман] / Р. Іваничук. – Львів : Піраміда, 2011. – 204 с.
3. Ісіченко Ігор, архієпископ. Іван Вишенський і Львівське братство: літературні аспекти діалогу / Ігор Ісіченко, архієпископ // Слово і час. – 2011. – № 12. – С. 35–42.
4. Микитась В. Давньоукраїнські студенти і професори / В. Микитась. – К. : Абрис, 1994. – 288 с.
5. Огієнко І. (митрополит Іларіон). Українська церква / І. Огієнко (митрополит Іларіон) / Упоряд., авт. передмови М. С. Тимошик. – К. : Наша культура і наука, 2007. – 408 с.
6. Огієнко І. (митрополит Іларіон). Українська церква за час Руїни : 1657–1687 / І. Огієнко (митрополит Іларіон) / Упоряд., авт. передмови М. С. Тимошик. – К. : Наша культура і наука, 2006. – 468 с.
7. Франко І. Дві унії / І. Франко // Франко І. Про Ватікан, унію та католицизм. – К. : Політвидав України, 1981. – С. 222–228.
8. Франко І. Радикали і попи / І. Франко // Франко І. Про Ватікан, унію та католицизм. – К. : Політвидав України, 1981. – С. 230–236.
9. Шевченко В. Православно-католицька полеміка та проблеми унійності в житті Руси-України доберестейського періоду / В. Шевченко. – К. : Преса України, 2002. – 416 с.

Стаття надійшла до редакції 25 грудня 2012 року

УДК 821.161

Оксана Свириденко
(м. Переяслав-Хмельницький)

СВІТОВЕ ДЕРЕВО ЯК МІФОІДЕОЛОГЕМА У ЛІТЕРАТУРІ УКРАЇНСЬКОГО РОМАНТИЗМУ

У статті аналізується романтична концепція міфотворчості, представлена, зокрема, художнім доробком А. Метлинського, Т. Шевченка та О. Стороженка. Доводиться, що в мистецькій творчості українські романтики надають перевагу художньому винаходу за законами міфологізації. Зазначається, що, звертаючись до міфологічного мотиву світового дерева, романтики творчо модифікують його. Стверджується, що образ світового дерева у художній традиції А. Метлинського, Т. Шевченка й О. Стороженка розростається до рівня міфоідеологеми, яка фіксує авторське бачення історичної вертикалі українства.

Ключові слова: романтична концепція міфотворчості, мотив світового дерева, міфоідеологема.

В статье анализируется романтическая концепция мифотворчества, представленная художественным наследием А. Метлинского, Т. Шевченко и О. Стороженко. Утверждается, что в художественном творчестве украинские романтики отдавали предпочтение художественному изобретению по законам мифологизации. Анализируется мотив древа мира, который творчески модифицируется в произведениях романтиков, разрастаясь до уровня мифоидеологеми, фиксирующей авторские представления об исторической вертикали украинской нации.

Ключевые слова: романтическая концепция мифотворчества, мотив древа мира, мифоидеологема.

The article analyzes the concept of mythmaking which is represented by artistic legacy of A. Metlynsky, T. Shevchenko and O. Storozhenko. It proves that in the artistic creativity Ukrainian romanticists prefer artistic invention under the laws of mythology. Analyzes the motive of the World Tree which is creatively modifying in the novels of romantics, growing to the level of myth ideologue, retaining authors' imaginations about historical vertical of Ukrainian nation.

Key words: romantic concept of myth making, the motive of the World Tree, myth ideologeme.

Мета романтичного мистецтва – творення власної художньої міфології. Ф. Шлегель, один із фундаторів концепції романтизму, його естетико-художніх засад і принципів, констатував: «У нашій поезії відсутнє те осереддя поетичного мистецтва, яке було у давніх, – міфологія, і все суттєве, що ним сучасне поетичне мистецтво поступається античності, можемо вмістити у словах: ми не маємо міфології. Але ... ми близькі до того, щоб її створити [6, с. 63]». Романтики, як зазначає Т. Бовсунівська, «віддають перевагу в мистецькій творчості винаходу за законами міфологізації [1, с. 123–124]», оперують міфологемами, утвореними «на основі і за принципом архаїчного символу, сполучення якого з міфологією ще наявне, але в результаті оживлення архетип набуває нового побутування, нові вчинки, думки сповнюють його, невластиві раніше [1, с. 131]».

В українській літературі, феномен котрої, за Г. Грабовичем, надзвичайно тісно переплетений із феноменом соціальним і політичним [4, с. 216], передбачалося створення національного міфу, який поставав не лише самодостатнім світом авторської фантазії наших романтиків, але почасти й простором функціонування національної ідеї. За обґрунтуваннями М. Бондаря, цей новочасний міф про Україну, початок якому кладуть «Історія русів», історичні праці М. Маркевича, романтична фольклористика, поезія А. Метлинського, М. Костомарова, Т. Шевченка, «будується і на основі історично достовірних фактів, і на основі легенд, суб'єктивних інтерпретацій, свідомих чи мимовільних містифікацій [2, с. 53]».

Таким чином, творча діяльність романтиків мала діалогічну природу. При цьому найпотужнішим виявився діалог романтичної літератури з міфологією і фольклором. Скеровуючи свій науковий та мистецький потенціал на формування романтичної художності, романтики акцентували на потребі опанування джерел народного духу, які утаємничуються в народній культурі. Зразки народної культури проголошуються естетичним феноменом, а надто – взірцем для наслідування в царині оригінальної творчості. Романтики збирають фольклор, проймаються його духом, орієнтуються на принципи народнопоетичного мислення. Народна

поезія стає ідейно-художньою основою творчості представників літератури романтизму. Із міфології та фольклору вони черпають мотиви, образи, а нерідко й архетипи для оригінальної творчості.

Вплітаючи в авторські художні тексти фрагменти народних пісень, новел, легенд, повір'їв, міфів, романтики інтерпретують їх у відповідності до авторської версії світобачення, побудованої на міфологічних концептах. Одним із найбільш поширених у доробку романтиків є міфологічний мотив світового дерева, який набирає різноманітних модифікацій, але насамперед служить для розкриття авторських версій тлумачення історичної вертикалі українства.

Міфологізованість збірки «Думки і пісні та ще дещо» Амвросія Могили є очевидною. Збірка (а вона представляє собою єдину естетичну цілісність) пропонує авторську версію світобачення, а власне, його бачення національної історії, сучасності й майбутнього, побудоване на міфологічних концептах, що не лише відповідало романтичній концепції літературної творчості, але й (із огляду на цензуру) слугувало певним прикриттям.

У поетичному просторі митця неважко віднайти сліди багатьох первісних міфів, зокрема: міфів космогонії, хліборобського календарного міфу, міфу смерті і воскресіння, есхатологічного міфу тощо. Жоден із них не розгорнутий у самодостатню структуру, а лиш увиразнює авторську міфологему. Поет використовує сюжети й образи з дохристиянських міфів і Біблії передусім як елементи для своєї міфології, переосмислює їх за власним задумом. В інтертекстуальне поле збірки Амвросій Могила вводить також фрагменти народних пісень, новел, легенд, повір'їв, які, як і міфи, інтерпретуються у відповідності до авторського творчого кредо.

Збірка «Думки і пісні та ще дещо» Амвросія Могили подає своєрідний історико-художній зріз усього тогочасного суспільства, а водночас виконує найбільш актуальну для етносу в добу романтизму месіанську функцію, пов'язану з перспективою. Історіософічність – основна властивість міфу про Україну Метлинського-романтика. Амвросій Могила започатковує рішучий відхід національного письменства від вузько побутової

проблематики і дрібнотем'я до проблем загальнонаціонального значення, до відтворення широкомасштабних, епохальних колізій та образів, що почасти й обмежило універсальність його поезії. Варто погодитися із Ю. Луцьким у тому, що Метлинський-поет здебільшого залишається «рупором свого народу», бо «читає чужим голосом голос національного барда, але не людини як індивіда». Деякі з цих рис згодом озвуться в Шевченкових творах, і вплив А. Метлинського тут незаперечний [7, с. 80].

Минула воля та слава й сучасна неволя, духовна й державницька руїна України – основний предмет історичної ліро-епіки поета, що й призвело до переважання у ній образів історіософської домінантної семантики. Усе це дає підстави говорити про Амвросія Могилу як про творця самобутнього мистецького «національного міфу», що його поява була викликана прагненням автора порушити у творчості найглобальніші на той час національні проблеми й запропонувати шляхи їх розв'язання. Як зазначає Т.Бовсунівська, «кодування власного історичного простору романтики розпочали з міфологем, кожна з яких ідеологізувалась у відповідності до реалій цього самого історичного простору, виказуючи самим своїм існуванням принципово нову ідеологію», котра «існувала для народу, для його відродження й утвердження [1, с. 134]». Наголошуючи на громадсько-патріотичній функції літератури, А. Метлинський саме цим принципом підпорядковує і власну творчість. Зважаючи на циклічну цілісність збірки Амвросія Могили, наголосимо, що автор, швидше за все, переймався метою представити власну міфологію як цілісну систему, яка б мала націотворчу чинність, що, втім, не сковувало рух його поетичної думки.

Туга за втраченою державністю, за старожитньою Україною – це основна тематична лінія збірки «Думки і пісні та ще дещо», а водночас і вічна рана Метлинського-поета. Такі образи, як вона – «ненька, ненька старесенька, рідна Україна», я – «син» («Розмова з покійниками»), демонструють високу міру національної самосвідомості митця-романтика.

Сенс взаємин поета і батьківщини ілюструють образи «в'язонька молоденького» та рідної, проте вже не своєї, землі,

«чужини». Водночас «в'язонько молоденький» символізує архетипове світове дерево й ототожнюється у міфосвіті романтика з деревом життя українства. В'язонько сіє полем свій «листонько зелененький» (людські долі), бо в «чужині» йому «серце ние», тому і «лист рано опадає» [14, с. 130].

За основним символом стоїть конкретизоване поняття. «В'язонько» – то сучасне авторові маргінальне покоління, котре втратило національне коріння і стало «загубленим» (М. Шлемкевич) не в зовнішньому світі, а у власній духовній структурі. Тужливі запитання, побудовані за посередництвом використання фольклорно-романтичної образності, – це болісні роздуми автора над долею свого народу, над причинами його сучасної неволі на рідній землі, що їх поет убачає в духовному сирітстві українства, у занедбанні національного коріння. Як підказку використано прихований пласт: «є в'язи вже й старії, / А ще на їх зеленіє [14, с. 130]».

Проте найчастіше символом світового дерева в доробку романтиків виступає саме дуб. За міфологічними уявленнями українського народу, дуб – особливо священне дерево, це втілення Світового дерева-прадуба, яке росте у вирії. Дуб – дерево бога блискавки і грому Перуна. Його шанують за міцність, красу, довговічність, а в давнину рубали тільки з дозволу волхвів [3, с. 134–135].

У народнопоетичній уяві дуб символізує світову вісь, яка сполучає верхній і нижній світи – живих істот і померлих предків, знаменуючи центр всесвіту. У давнину було поширене вірування людини в те, що душа померлої людини переходить у дерево. Причому душі небіжчиків обирали для перевтілення переважно дуби. Це уявлення підтверджено фактом давніх поховань у дубових лісах [5, с. 54–55]. Із образом дерева-посередника між світами пов'язаний і звичай саджати дерева на могилах [5, с. 24]. Найбільш виразним бачиться міфологічний зв'язок дерев із душами померлих предків на Зелені свята. Вважається, що у клечання вселяються душі померлих родичів, які спускаються з того світу по деревах [5, с. 356].

У язичницькій слов'янщині дуб був деревом, під яким здійснювалися жертвоприношення богам [8, с. 69]. Слов'яни-язичники вважали дубові гаї житлами богів. Моління біля дуба тривало подекуди на Русі і в християнські часи. Гілки такого дуба піп роздавав народу на благословення. Здійснювалося це моління уже з думкою про дуба Мамврійського [8, с. 69]. За Біблією, у дубовому гаю в місцевості Мамре (Палестина) праотцеві Аврааму явився Господь в образі трьох мужів [8, с. 69]. У християнстві дуб (як і кедр) був символом гордості і пихатості. Під дубом став царем Авімелак. Яків закопував чужих богів теж під цим деревом. Емблема Христа – дуб. За деякими версіями, з нього ж був зроблений хрест-розп'яття [9, с. 98].

Міфологічний мотив «дерева до неба» (дуба) звучить, наприклад, у повісті М. Гоголя «Майська ніч, або Утоплена». «Жоден дуб у нас не дістане до неба. А кажуть, проте, що є десь, у якійсь далекій землі, таке дерево, що шумить верховіттям у самому небі, і Бог сходить ним на землю вночі саме проти Великодня». М. Гоголь коментує і знак-синонім світового дерева: «У Бога є довга драбина од неба аж до землі. Її становлять проти Великодня святі архангели, і скоро Бог ступить на перший щабель, усі нечисті духи полетять стрімголов у пекло, і тим-то на Христове свято жодної нечистої сили не буває на землі [10, с. 129]».

Якщо у прозі М. Гоголя фрагменти космогонічних міфів є самодостатніми структурними елементами, то в доробку Т. Шевченка архетиповий образ дуба функціонує на рівні авторської міфологеми, яка ідеологізується (поезія «Бували війни й військовії свари...»). У міфосвіті поета старий дуб – це уособлення етнобуття в історичному аспекті.

Послугуючись міфологемою дуба, Т. Шевченко системно осмислює ключові проблеми українства. Звертаючись до проблеми національної еліти, він констатував, що відступництво провідної верстви від національних інтересів – це одна з причин недолі України. Ті представники вітчизняної інтелігенції, котрі йдуть на прислужництво поневолювачам, у міфопоетичній уяві Т. Шевченка асоціюються з людськими шашелями, що «гризуть, жеруть і тлять старого дуба [15, с. 584]», тобто донищують Україну.

Зрада еліти трактується як поклоніння чужому ідолу – царю Олександрю II. Самі ж запроданці – це «няньки, дядьки отечества чужого». Своє зневажливе ставлення до них автор підкреслює з допомогою міфологічної структури: «І вас не стане, – будяки та кропива – а більш нічого Не виросте над вашим трупом. І стане купою на купі / Смердячий гній». Із тексту вичитується перспектива успішного закінчення запрограмованого міфологічного сюжету.

За міфопоетичною версією Т. Шевченка, відродження України розпочнеться з тих зелених паростей, що виростуть од коріння старого дуба. Як зазначає Т. Бовсунівська, символіка «проростання в романтизмі є однією з форм сполучення «того, що криється в могилі», з живим світом [1, с. 118]. Отже, великого значення поет надає потужності етногенетичної пам'яті народу. Зелені парості символізують прийдешні покоління національно свідомих українців. До того ж, мовилося про творення ідеології на християнських засадах («без сокири... не стане ідола святого»).

У міфологізованому доробку О. Стороженка, як і в поезії А. Метлинського й Т. Шевченка, образ України (національної долі) зреалізовується через низку образів, які розгортаються до рівня міфоідеологем. Ключовим із-поміж них є архетиповий образ дуба, який у міфосвіті прозаїка асоціюється з історичним етногенезом.

В інтертекстуальне поле прози О. Стороженка вплетено легенду про двоохотрічного дуба, що був деревом роду Коротаїв (оповідання «Матусине благословення»), на зразок того геральдичного дуба Сокир, опис якого подано в повісті Т. Шевченка «Близнецы». Сам О. Стороженко, котрий, як і взагалі романтики, був не лише письменником, але й збирачем фольклору, зазначав, що записав цю легенду безпосередньо від Тараса Коротая у селищі К... по дорозі з Ромнів у Прилуки. Коротай мав намір переповісти цю легенду «Гоголихиному паньчу Николеньке, да и не привелось [13, с. 55]». О. Стороженко не просто цитує почуту легенду, але й використовує її як елемент для своєї міфології. За легендою, яка фіксує народні передхристиянські та християнські звичаї, історія родовідного дуба Коротаїв сягає доби Хмельниччини. Помираючи мати саме біля дуба благала Господа,

щоб Він не покинув її дочку-сироту. Господь почув молитву матері й послав дівчині долю. Не маючи нагрудного хреста, мати благословила молодих жолудем. За її провіщенням, із цього жолудя має вирости міцний дуб, і допоки його коріння не стліє, рід Коротаїв не згине. По смерті матері на гілці дуба, під яким вона померла, з'являється ікона Почаївської Богоматері, що стає заступницею роду. На могилах предків Коротаї сіяли жолуді. Тож предківське кладовище являло собою дубовий гай, де кожне дерево своїми розмірами вказувало на час існування певної могили [13, с. 64–65]. І лише могила грішниці виглядала відчужено, бо жоден жолудь не міг на ній укоренитися. Коли ж хтось із Коротаїв порушував неписані закони роду, душа матері прилітала з вирію і, стогнучи, витала довкола родовідного дуба [13, с. 63]. Цей дуб, «достигнув такої громадности, был ещё совершенно свеж: ни одного дупла, язвинки, ни одного засохшего сука», бо Коротаї шанували його [13, с. 64] і дбали про нього, як про малу дитину [13, с. 55].

Тож у доробку О. Стороженка охудожнена міфологема дуба пов'язана зі спробою окреслити ту філософію буття, яка стала б запорукою незнищенності роду, а вже з тим і нації в цілому. За міфопоетичною версією романтика, культ богопоклоніння і вшанування предків є законом родового самозбереження.

Описи дуба, які дешифрують історіософську концепцію й авторський міф України О. Стороженка, подано в романі «Марко Проклятий»: «З півмилі од замку, серед густої зарості, на долині ріс на самоті віковичний дуб. Які були в околиці старі діди, то розказували, що й змалку знали його таким, яким він стояв і теперечки, – товстим та роз гіллястим». Із доробку романтика постає трагічна візія України: «Якось похмуро виглядав той дуб: був він дуже товстий, дуплуватий, а верхи повсихали, і кора на них пооблуплювалась, тільки посередині широко розкинулись віти, і крізь суху неопалу лiству пробивались молоді порослі <...> Дуб увесь закуривсь і почорнів од диму, кругом цівки розкидались головешки, і де-не-де темними плямами червоніла на траві запеклая кров. Навколо дуба уся долина вкрилася могилками замордованих мучеників [12, с. 290–291]».

Образ верхів, що повсихали, фіксує кризову національну ситуацію й ототожнюється в міфопоетичній уяві прозаїка з сучасним поколінням, яке втратило своє національне коріння і стоїть на межі остаточного «викорінення». Віти, що широко розкинулися посередині, – то покоління дідизних старців, котрі є носіями народної історичної пам'яті, а надто – велетами духу. Калюжі крові довкола дуба – то, за О. Стороженком, залита кров'ю українська літописна скрижаль, а долина, вкрита могилами, – то суцільне кладовище української історії, де похована минута воля і слава.

Розмірковуючи над причинами національної неволі, митець звертається до сюжетів та образів із дохристиянських міфів, а також Біблії, які функціонують як авторські міфологеми. Так, романтик переосмислює перекази та християнські легенди про осіку, «нечисте», прокляте дерево, на якому удавився Юда, зрадивши Ісуса.

За міфопоетичною версією О. Стороженка, саме дуб, що символізує історичну вертикаль українства, є втіленням глобальної провини: «Колись давно на сім дубі повісили жида, а може, й сам повісився, так з цієї причини і прозвали його жидівським дубом <...>. Знизу сажені дві заввишки, неначе ведмежа лапа, вихопилась суха скорчена гілляка. На оцій то гілляці, розказували, повісився жид, а теперечки на ній вішали і мордували козаків [12, с. 290–291]». Такі образні аналогії конкретизують авторське бачення етнобуття, подане в ретроспективному аспекті. У трактуванні О.Стороженка, який по-християнськи тлумачить вітчизняну історію, українці душею своєю віддалилися від Господа, що й стало першопричиною національної неволі.

Функціонально активною у доробку митця є міфологема шляху, яка щільно пов'язана з поняттям історичної вертикалі українства. У Стороженковому міфомисленні шлях українського народу – то шлях від сакрального центру, шлях у небуття. Даючи характеристику української духовності першої половини ХІХ ст., прозаїк називає українців «великими дурнями», які втратили віру в Бога [12, с. 60]. Діалог автора з Біблією і «відсилення» читача до біблійних текстів наявне також у повісті О. Стороженка

«Близнецы-братья», де Київ фігурує як «свій Єрусалим». У цілому ж в доробку митця в іпостасі міфу про Єрусалим представлено дію закону Вищої Справедливості.

Винуватцем національної трагедії О. Стороженко, як і Т. Шевченко, вважав також зденаціоналізований український провід, інкорпорований у суспільства сусідніх держав.

Утім, центральним поняттям системи образів ворожої сили в міфосвіті О.Стороженка є Московщина, що постає у ролі збирача земель. Промовистим і символічним є порівняння гілки, на якій вішали козаків, із ведмежою лапою, що є символом російської загарбницької сили, адже культовою ця тварина була саме в росіян.

Обмірковуючи першопричини національної недолі, романтик спинається як на внутрішній, так і на зовнішній руйнації українства. Поряд із міфологемою дуба, яка є втіленням національного буття, О. Стороженко послуговується міфологемою «викорінення». У такий спосіб, подібно до А. Метлинського й Т. Шевченка, він створює пересторогу про велику загрозу для української нації. В уяві Стороженка-міфотворця «викорінення» асоціюється з насильницькою зміною національної ідентичності, з насадженням чужих (російських) звичаїв. «Викорінення» стає символом-передбаченням підневільного існування України як складової Російської імперії.

Таким чином, будучи прихильниками романтичної теорії міфологемного винаходу, в оригінальній творчості митці-романтики прагнули наслідувати архаїчну художність. Звертаючись до міфологічного мотиву світового дерева, українські романтики модифікують його у відповідності до власного творчого кредо. Образ світового дерева у художній традиції А. Метлинського, Т. Шевченка й О. Стороженка розростається до рівня міфоідеологеми, яка фіксує авторське бачення історичної вертикалі українства, а також ту філософію буття, яка б мала стати запорукою відродження і незнищенності нації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бовсунівська Т. В. Феномен українського романтизму : посібник для вузу з теорії українського романтизму /

- Т. В. Бовсунівська. – К. : Вид-во Київського інституту «Слов'янський університет», 1997. – Ч. 1: Етногенез і теогенез. – 1997. – 155 с.
2. Бондар М. П. Поезія / М. П. Бондар // Історія української літератури ХІХ ст. : У трьох книгах. – К. : Либідь, 1996. – Кн. 2. – С. 32–96.
 3. Войтович В. М. Українська міфологія / В. М. Войтович. – К. : Либідь, 2002. – 664 с.
 4. Грабович Г. До історії української літератури / Г. Грабович. – К. : Основи, 1997. – 604 с.
 5. 100 найвідоміших образів української міфології / Завадська В., Музиченко Я., Таланчук О., Шалак О. – К. : Основи, 2002. – 448 с.
 6. Литературные манифесты западноевропейских классицистов / под ред. Н. П. Козловой. – М. : Издательство Московского университета, 1980. – 638 с.
 7. Луцький Юрій. Між Гоголем і Шевченком / Юрій Луцький. – К. : Час, 1998. – 256 с.
 8. Максимович М. Дні та місяці українського селянина / Максимович М. ; [упоряд., пер. з рос., вступ. ст. та приміт. В. Гнатюка]. – К. : Обереги, 2002. – 189 с.
 9. Словник символів культури України / За заг. ред. В. П. Коцура, О. І. Потапенка, М. К. Дмитренка, В. В. Куйбіди. – К. : Міленіум, 2005. – 352 с.
 10. Сорочинський ярмарок на Невському проспекті: Українська рецепція Гоголя / Упоряд. В. Агеєва – К. : Факт, 2003. – 352 с.
 11. Стороженко О. Закоханий чорт : Оповідання / О. Стороженко. – К. : Дніпро, 1989. – 622 с.
 12. Стороженко О. Закоханий чорт : Історико-фантастичні повісті та оповідання / О. Стороженко. – К. : Дніпро, 2001. – 336 с.
 13. Стороженко О. Твори : [у 2 т.]. – К. : Держвидав, 1957. Т. 2. – 1957. – 598 с.
 14. Українські поети-романтики : Поетичні твори / Упоряд. і прим. М. Л. Гончарука. – К. : Наукова думка, 1987. – 592 с.
 15. Шевченко Т. Г. Кобзар / Т. Г. Шевченко. – К. : Просвіта, 2001. – 342 с.

Стаття надійшла до редакції 20 грудня 2012 року

УДК 11.111' 367.6' 367.625

*Наталія Сердюк, Марина Шемуда
(м. Переяслав-Хмельницький)*

МОДАЛЬНІСТЬ ЯК ЛІНГВІСТИЧНА КАТЕГОРІЯ ТА ЛЕКСИЧНІ ЗАСОБИ ЇЇ ВИРАЖЕННЯ

Стаття розглядає проблему модальності як граматичної категорії, що відображає, з одного боку, зв'язок мовця та предмета мовлення, а, з другого боку, зв'язок предмета мовлення та реальності. У статті здійснено класифікацію модальних виразів, проаналізовано лексичні засоби вираження модальності.

Ключові слова: модальність, переклад, модальні дієслова, категорія, лексичні засоби.

Статья рассматривает проблему лексико-грамматической категории модальности. В статье классифицированы модальные выражения, проанализированы лексические средства выражения модальности.

Ключевые слова: модальность, перевод, модальные глаголы, категория, лексические средства.

The article is dedicated to the problem of modality as a grammatical category reflecting the connection of such essential factors of speech as the attitude of the speaker to the things spoken about and of the things spoken about to the reality. The modal expressions are classified and lexical means of expressing modality are analyzed.

Key words: modality, translation, modal verbs, category, lexical means.

У лінгвістичній науці модальні слова і словосполучення вважаються одним із найсуперечливіших лексико-граматичних розрядів слів і привертають увагу вчених із другої половини ХХ століття. Модальні слова традиційно визначаються як лексико-граматичні одиниці, за допомогою яких мовець виражає своє суб'єктивне ставлення до думки, висловленої в реченні (В.В. Виноградов, М.В. Ляпон), що є важливим елементом комунікативної тактики, спрямованої на поліпшення розуміння між мовцем і адресатом. Саме тому модальні слова незмінно викликають науковий інтерес, хоча модальні дієслова досі не отримали повного пояснення у зв'язку з їх багатоплановістю, специфічністю мовного вираження і функціональними особливостями [2, с. 17]

Грунтовні дослідження категорії модальності репрезентовано працями вітчизняних та зарубіжних учених. До цієї когорти дослідників мови належать Ш. Баллі, О. І. Беляєва, В. Н. Бондаренко, В. В. Виноградов, В. В. Гуревич, Г. Дівальд, А. В. Зеленщиков, Г. А. Золотова, Ю. А. Левицький, Н. П. Мерзлякова, М. І. Мещанинов, Р. Мюллер, В. З. Панфілов, Л. Г. Фрідман, Г. Хельбіг, Р. О. Якобсон та ін.

Мета дослідження полягає у розгляді модальних дієслів як одного із способів реалізації модальності, аналізі лексичних засобів реалізації модальності.

З'єднуючим елементом між мовним матеріалом та загальним ладом людського мислення, категоріями логіки, виступають поняттєві категорії, однією з яких є мовна категорія модальності, котра народжується свідомістю людини в процесі пізнання нею об'єктивного світу [3, с. 105].

Модальність (від лат. *modus* – міра, спосіб) є однією з найбільш різнопланових мовних категорій, однозначна інтерпретація якої в лінгвістичній науці є навряд чи можливою. Модальність – це граматико-семантична категорія, яка виражає ставлення мовця до повідомлюваного ним. Категорія модальності представлена двома макрополями: дійсності та недійсності. Для вираження цієї категорії існують різні засоби мови, тому категорія модальності є однією з основних категорій висловлювання.

Зміст висловлюваного може трактуватись як реальне чи нереальне, можливе чи неможливе, бажане чи небажане і т. д. Серед комунікативних завдань, котрі ставить перед собою той, хто говорить (пише), є такі, як повідомлення про те, що мовець вважає, безумовно реальним, бажаним, реальним або нереальним за певної умови і т. ін. Отже, модальність притаманна будь-якому висловлюванню. Мовна система впорядкована так, що мовець може висловлювати будь-яке судження про дійсність. Саме в акті мовлення відчувається об'єднання мовної інформації з особистістю мовця, який використовує цю інформацію згідно з власними комунікативними намірами, надає їй суб'єктивного, особистісного характеру.

Усі засоби вираження модальних значень (модальності) можна розділити на два види: універсальні і неуніверсальні. Перші характерні для всіх без винятку висловлювань – це інтонація. Другі присутні лише в деяких висловлюваннях. Призначення засобів вираження модальності – зв'язувати форми і значення її вираження. Неуніверсальні засоби вираження модальності використовуються з метою створення для тієї або іншої форми умов, щоб вона стала формою вираження модальності.

До цих засобів відносяться: наявність двоскладної конструкції з прямим порядком слів, наявність односкладної конструкції, наявність структури складної пропозиції. Якщо дієслівний нахил використовується для вираження невластивого йому модального значення, то в якості засобу вираження цього значення вживаються частки. Засоби і форми вираження модальності об'єднуються у своєрідний блок. Засоби вираження модальності ніби з'єднують форми вираження модальності з засобами її вираження. У цьому і полягає їхня роль при формуванні висловлювань.

Отже, модальність – це 1) категорія, що характеризує спосіб дії або відношення до дії; 2) функціонально семантична категорія, яка виражає відношення змісту висловлювання до дійсності і мовця до змісту висловлювання. Модальність буває різних видів, проте поділ на суб'єктивну та об'єктивну є більш загальним.

У мові категорію модальності репрезентують модальні дієслова, модальні слова, словосполучення, модальні частки та модальні сполучники.

Модальні слова англійської мови за їх значенням поділяють на дві групи: модальні слова, що виражають реальність повідомлюваного, логічну оцінку висловлюваного (*really, undoubtedly, surely, certainly* тощо); модальні слова, які виражають можливість, вірогідність повідомлюваного, припущення, сумнів (*maybe, probably, possibly* та ін.). Семантично модальні слова виражають модальне значення ствердження та припущення і характеризуються меншою номінативністю в порівнянні з повнозначними частинами мови і більшою повнослівністю в порівнянні з частками мови [7].

Модальні частки тісно взаємодіють з іншими елементами мови, входять до складу слів і словосполучень, беручи участь у вираженні різних смислових відтінків, а саме: сумніву (*scarcely*), значення суб'єктивної передачі чужого мовлення (*as if, as though*), недовіру до чужого мовлення та заперечення (*no, not*).

Основна частина часток (крім формотворчої *to* та заперечних *not, no*) має водночас модальні, емоційно-експресивні та інші відтінки і виражає їх нероздільно, хоча з різним ступенем інтенсивності. Частки поділяють на дві групи: 1) граматичні; 2) модальні. До граматичних належить формотворча частка *to*, яка виконує суто граматичні функції, та заперечні частки *not, no*, які не можна віднести до другої групи, оскільки заперечення має логічний характер, а не модальний (М. Гепл). Решту часток можна вважати модальними, а саме: *even, only, just, also, too, almost, quite, simply, merely, else, right, then, either, alone, still, yet, solely, but* та ін.

Отже, серед англійських часток існує група слів, які за вищезгаданими ознаками можна вважати модальними частками.

У передачі суб'єктивно-модальних значень провідну роль відіграють модальні сполучники, а саме: сполучники, які виражають відтінок припущення або ірреальної модальності (*although, though*), модально-пояснювальні сполучники (*or, that is*) та модально забарвлений приєднувальний сполучник *and*, який виражає відтінки додавання, погіршення.

Модальні дієслова – є напівдопоміжними дієсловами та вживаються у реченні з основним дієсловом у формі інфінітиву або основи інфінітива, утворюючи складний модальний присудок [2].

За основу дослідження взято класифікацію модальних виразів Р. Квірка, С. Грінбаума, Дж. Ліча, Дж. Свартвіка, яка включає 5 типів:

- 1) власне модальні дієслова (*can, could, may, might, must, shall, should, will, would*),
- 2) маргінальні модальні дієслова (*dare, need, ought to, used to*),
- 3) модальні ідіоми (*had better, would rather, would sooner, be to, have got to*),

4) напівдопоміжні дієслова (*have to, be about to, be able to, be apt to, be meant to, be bound to, be going to, be obliged to, be supposed to, be willing to, be due to, be likely to, be allowed to*),

5) катенативи (*appear to, happen to, seem to, get to, start out to, come to, turn out to, tend to, manage to, fail to + infinitive, keep, keep on, go on, carry on + gerund, get + 'ed' participle*) [2, с. 137].

Як уже зазначалося, існують різноманітні класифікації засобів вираження модальності, які залежать від приналежності лінгвіста до тієї чи іншої наукової школи. Так наприклад, І. В. Корунець зауважив, що «модальність, будучи екстра-лінгвістичною категорією, що виражає відношення мовця до реальності, має загальні в англійській та українській мові засоби реалізації, які в себе включають: фонетичні засоби (наголос та інтонація); лексико-граматичні засоби (модальні дієслова); лексичні засоби (модальні слова та модальні вирази), що виражають суб'єктивну модальність; граматичні засоби, що виражають граматичну модальність» [4, с. 308].

Текстова модальність, відображаючи найбільш загальні та суттєві ознаки тексту, а саме ставлення того, хто говорить чи пише до дійсності, може проявлятися на поверхню лексичними засобами. Композити, займаючи проміжне місце між простими словами, похідними одиницями, аббревіатурами та ідіомами, вважаються одним із найбільш перспективних способів експлікації.

Композити є одним із засобів вираження модальності у тексті, яка існує у таких аспектах [5, с. 76]:

1. Реальність /ірреальність текстового світу. Категорія модальності поділяється на два види:

- а) атрибутивно-модальне значення;
- б) суб'єктивно-модальне значення.

Лінгвіст Н. Ю. Шведова вважає, що модальність не може обмежуватись лише вказівкою на відношення того, хто говорить з точки зору реальності /ірреальності. Кожне висловлювання, на її думку, побудоване на основі тієї чи іншої схеми пропозиції, включає суб'єктивно-модальне значення і виражає ставлення мовця до сказаного (власне ставлення автора чи ставлення автора

до ситуації, котре виражається за допомогою вираження думок героїв твору) [5, с. 80]:

«*In that case we had better discuss it in a cosy room rather than in this wind-swept market-place*» [8, с. 167] – «У такому разі нам краще поговорити в затишній кімнаті, а не на цьому ринковому майдані, де віють усі вітри» [1, с. 128].

Композит *wind-swept* виражає ставлення героя до місця негативно, бо воно не є зручним для обговорення їхньої важливої справи. Таким чином, цей композит сприяє цілісному відтворенню реальності у творі – ситуація потребує особливої уваги.

2. Оцінно-емотивне відношення автора до персонажів, змальованих ситуацій, тексту в цілому, покликане сформулювати у читача уявлення схожого емоційно-оцінного характеру, спрямувати дії з результатом (ілокутивна діюча сила) [6, с. 202]. Наприклад, у реченні: «*Turning around we saw a little rat-faced fellow standing in the centre of the circle of yellow light...*» [8, с. 166] – «Обернувшись, ми побачили, що в колі жовтого світла від ліхтаря догідливо схилився чоловічок з розпашілим обличчям» [1, с. 126].

Композит *ret-faced* покликаний передати негативне ставлення автора до персонажу, яке розкривається на фоні всього тексту. Зовнішні риси чоловіка розкривають сутність його внутрішнього світу.

У прикладі: «*The little man stood glancing from one to the other of us with half-frightened, half-hopeful eyes...*» [8, с. 167] – «Чоловічок стояв, не рухаючись із місця, і переводив погляд, в якому світилися страх і надія, з мене на Холмса й назад...» [1, с. 126].

Композити *half-frightened, half-hopeful* змальовують персонаж як чоловіка боязливого та жалюгідного.

«*He curled himself up in his chair, with his thin knees drawn up to his hawl-like nose*» [8, с. 43] – «Він скоцюрбився в кріслі, підтягнувши коліна аж до свого орлиного носа» [1, с. 57].

Автор використовує композит *hawk-like* для зображення носу Холмса, щоб за допомогою зовнішніх рис показати сутність характеру Шерлока Холмса – його спостережливість та хитрість.

3. Передбачувана оцінка читача. Оцінка читача є результат

співпереживання, що формується у його уяві та завдяки замаскованим шляхам впливу збігається у більшості випадків з оцінкою автора. За допомогою підбору номіналем, автор може впливати на читача, враховуючи набір його очікувань, переконань, смаків, вікових особливостей, тобто передбачуючи його оцінку.

У прикладі «*It allows to see a sample surface topology, to perform high-precision distance measurements on it (up to micrometer parts) etc.*» [9, с. 14] – композит *high-precision* є певною установкою читачеві, якому автор радить «проводити дуже точні виміри». За допомогою такого прийому автор апелює до пасивної частини читацької аудиторії з упевненістю, що дістане підтримку та позитивну оцінку своєї позиції.

Також до лексичних засобів вираження модальності відносять модальні слова, що виражають суб'єктивне ставлення мовця до висловлювання у реченні. Модальні слова мають значення сумніву, вірогідності, впевненості, передбачення та ін. (*perhaps, maybe, definitely, certainly, probably, of course, surely, without a doubt, in fact, in truth, possibly, naturally, obviously, happily, fortunately, unfortunately, undoubtedly* та ін.

Виражаючи сумнів, припущення автор англійського тексту-оригіналу використовує такі модальні слова як *perhaps, maybe, probably, possibly*, які перекладаються словами можливо, ймовірно, мабуть:

«*Well maybe one way for the rest of the world to protect itself is to stop buying American products*» [9, с. 6] – «Ймовірно, одним із шляхів для решти країн світу – щоб захистити себе – стане відмова з їхнього блоку від американських товарів» [9, с. 6].

Для вираження впевненості зазвичай вживаються такі модальні слова: *definitely, certainly, of course, surely, without a doubt, no doubt, naturally, undoubtedly*. Українською мовою вони перекладаються як: без сумніву, звісно, звичайно, безперечно:

«*We are at present, Doctor – as no doubt you have divined – in the cellar of the City branch of one of the principal London banks*» [8, с. 49] – «Зараз ми, докторе, перебуваємо, як ви вже, безперечно, вгадали, в підвалі міського відділення одного з найбільших лондонських банків» [1, с. 65].

Модальні слова *in fact, in truth, truly* також виражають впевненість, яка базується на певних достовірних даних і перекладаються українською мовою словами: правду кажучи, фактично, по-справжньому:

«...*before Ukraine truly becomes an independent and worthy nation*» [9, с. 10] – «...щоб стати по-справжньому незалежною та гідною державою» [9, с. 10].

Виражаючи позитивне чи негативне ставлення до ситуації, автор англійського тексту-оригіналу використовує модальні слова: *happily, fortunately, unfortunately*. Відповідними еквівалентами цих слів будуть на жаль (для вираження негативного ставлення) та на щастя (для вираження позитивного ставлення):

«*Fortunately, we could save our collection of microorganisms*» [9, с. 11] – «На щастя, нам вдалося зберегти колекцію мікроорганізмів» [9, с. 11]. Для вираження припущення вживаються такі модальні слова як *evidently, obviously*, що перекладаються модальним словом очевидно:

«*This Godfrey Norton was evidently an important factor in the matter*» – [8, с. 16] «Годфрі Нортон, очевидно, відіграє важливу роль в усій цій справі» [1, с. 22].

Отже, варто зазначити, що категорія модальності, семантика та функціонування модальних дієслів як засобів реалізації різноаспектних модальних відношень досить ґрунтовно досліджена вітчизняними та зарубіжними лінгвістами. Але залишається коло питань, що потребує більш детального вивчення, а саме: семантична місткість категорії модальності, багатоаспектність модальних відношень, множинність засобів їх вираження тощо.

Модальність, будучи особливою мовною категорією, без якої неможливо передати ставлення автора до зображуваної дійсності, в перекладі може передаватися тими ж засобами, якими вона виражена у тексті-оригіналі, або іншими засобами, або зовсім не знаходити формального вираження. В англійських текстах лексичними засобами вираження модальності можуть бути композити та модальні слова. За допомогою лексичних засобів вираження модальності можна сформулювати думку читача та

вплинути на його оцінку твору, що і є одними з основних завдань автора, та перекладача відповідно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дойль Артур Конан. Пригоди Шерлока Холмса : [для серед. та ст. шк. віку] / Артур Конан Дойль ; [пер. з англ. М. А. Дмитренко]. – К. : Школа, 2006. – 349 с.
2. Грамматика английского языка : Морфология. Синтаксис : [учеб. пособ.] / Кобрин Н. А., Корнеева Е. А., Осовская М. И., Гузеева К. А. – СПб. : Союз, 1999. – 346 с.
3. Есперсен О. Философия грамматики / О. Есперсен. – М. : Изд. лит-ры на иностр. языках, 1958. – 404 с.
4. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) : [підручник] / Корунець І. В. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 448 с.
5. Кресан Е. Я. Концепт в тексте: номинативные ракурсы в свете функционализма / Кресан Е. Я. // Вісник Черкаського університету. – Серія «Філологічні науки». – Черкаси, 1999. – С. 76–82.
6. Кухаренко В. А. Интерпретация текста / В. А. Кухаренко. – Л. : Просвещение, 1979. – 326 с.
7. Куштенко Л. Ю. Система средств выражения модальности в современных германских языках : автореф. дисс. на соиск. учен. степени канд. филол. наук / Л. Ю. Куштенко. – Харьков, 1968. – 21с.
8. Sir Arthur Conan Doyle. The Adventures of Sherlock Holmes. Penguin Popular Classics. Penguin Books Ltd, London wc2r 0rl, England, 1994. – 302 p.
9. The Ukrainian. Видання 3/2001 Volume. – 84 с.

Стаття надійшла до редакції 14 грудня 2012 року

УДК 811.112.2'38

*Олеся Склярєнко
(м. Переяслав-Хмельницький)*

ОСОБЛИВОСТІ ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ОПОВІДАННЯ» У ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ ЖАНРОВО-СТИЛІСТИЧНОЇ ДОМІНАНТИ ОПОВІДАнь ІНГЕБОРГ БАХМАНН

Статтю присвячено дослідженню особливостей трактування поняття «оповідання» з огляду лінгвістики тексту. Аналіз трактувань цього поняття дозволяє кваліфікувати оповідання як мовленнєвий жанр. Зроблено спробу визначити основні генетичні аспекти «оповідання» як мовленнєвого жанру різних дослідників. Пропонується власне трактування оповідання як мовленнєвого жанру при дослідженні певного авторського ідіостилію, особливість якого розкривається під час визначення його жанрово-стилістичної домінанти.

Ключові слова: *оповідання, авторський ідіостиль, жанрово-стилістична домінанта, мовленнєвий жанр.*

Статья посвящена исследованию особенностей трактовки понятия «рассказ» с точки зрения лингвистики текста. Анализ трактовки этого понятия позволяет квалифицировать рассказ как речевой жанр. Было сделано попытку обозначить главные генетические аспекты «рассказа» как речевого жанра разных исследователей. Предлагается собственное трактование рассказа как речевого жанра при исследовании определенного авторского идиостилия, особенность которого раскрывается во время определения его жанрово-стилистической доминанты.

Ключевые слова: *рассказ, авторський идиостиль, жанрово-стилістическая домінанта, речевой жанр.*

The article is dedicated to the research of the peculiarities of the interpretation of the term «story» from the point of view of the text linguistics. The analysis of the interpretation of this term lets to distinguish the story as a speech genre. An attempt to indicate the main genre aspects of different researchers to the story as a speech genre was done. The own interpretation of the story as a speech genre during the study of the certain author's style was offered. It is also considered, that the author's style peculiarities are revealed at the time of the genre and stylistic dominant determination.

Key words: *story, individual author's style, genre and stylistic dominant, speech genre.*

Науковці О. Селіванова, Ю. Лотман, Н. Болотнова, І. Гальперін, О. Каменська у своїх працях неодноразово наголошували, що текст є системним утворенням, де співвідносяться системно-мовні та мовленнєві закономірності [14, с. 717; 11, с. 20; 5, с. 343; 6, с. 26; 9, с.15]. Художній текст кваліфікують як поліфункціональний, тому що він є найвищою формою репрезентації тексту [3, с. 716]. Тому при дослідженні тексту, а особливо художнього тексту, на перший план постає проблема співвідношення його цілісного змісту та форми. Із цього погляду текст є результатом мовленнєвої комунікації, за якою стоять відповідні моделі: 1) особистість автора з його світоглядом, лексиконом та інформаційним тезаурусом; 2) дійсність, до якої відноситься мовленнєве повідомлення; 3) мова; 4) канал зв'язку та 5) адресат [5, с. 343].

Актуальність досліджуваної проблеми полягає у роз'ясненні поняття «оповідання» як мовленнєвого жанру, проблематичність трактування якого ускладнюється також його літературознавчою інтерпретацією.

Метою статті є уточнення поняття «оповідання» з точки зору лінгвістичної генології та особливості його трактування під час дослідження жанрово-стилістичної домінанти оповідань Інгеборг Бахманн.

Тож предметом дослідження є поняття «оповідання» як мовленнєвого жанру, що спрощує його інтерпретацію у царині лінгвостилістичних студій.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що в ньому вперше пропонується трансформування поняття «оповідання» як мовленнєвого жанру відносно певного авторського ідіостилу.

Аналіз основних досліджень вказує, що дослідженням оповідання як наративного тексту займалися такі дослідники: С. П. Антонов, І. Денисюк, Г. Поспелов, М. Мартінез, Т. Рибальченко, О. Ріхтер, С. Тарасова, Ф. К. Штанцель, Г. Женнет та інші. Наратолог Г. Женетт досліджує оповідання в аспекті структуралізму і доходить висновків, що оповіданням може бути: 1) усна чи письмова оповідь однієї або декількох подій; 2) послідовність реальних або фіктивних подій; 3) самостійний акт

оповіді, тобто наратив [17, с. 83]. Потрібно зазначити, що дослідник, використовуючи загальновідомі положення, розрізняє такі поняття як історія, оповідь та наратив, де історію (die Geschichte) він трактував як «... сукупність подій, про які розповідають [17, с. 199]». Під оповіддю (die Erzählung) Г. Женетт розуміє «... письмовий чи усний дискурс, що розповідає про події, про які йде мова в історії» [там само]. Наративом, за цим дослідником, є «... реальний чи фіктивний акт, що створює цей дискурс, тобто факт розповіді як такої [там само]».

Проблематичність трактування поняття «оповідання» ускладнюється на сьогодні використанням терміна «дискурс». Г. Женетт у своїй праці «Die Erzählung» запропонував використовувати саме цей термін, коли мова йтиме про розповідь чи наративний текст [17, с. 16]. Що ж до опозиції дискурс – текст, то у статті застосовуватиметься розмежування Г. Г. Почепцова, відповідно до якого текст є лише підсистемою дискурсу, яка разом з контекстом може моделювати одна одну і їх соціально-психологічне, когнітивне оточення [12, с. 75]. Тому можна вважати дискурс більш широким поняттям, а текст лише його частиною, його знаковим продуктом.

У такому ракурсі оповідання варто розглядати як мовленнєвий жанр. Але перш за все тут варто звернутися до трактування самого поняття «жанр». Запропонований термін має французьке походження та використовується для позначення певного різновиду чи класу композиції тексту. Коли мова йде про літературний жанр, то це поняття визначається тут як визнана та встановлена категорія написаного, що характеризується усталеними правилами композиції, яка не дозволяє читачам сплутати його з іншими типами [10, с. 24].

Якщо ж ми говоримо про жанр у лінгвістичному аспекті, то тут мова йде про різновид мовлення, що визначається певною ситуацією і її метою [1, с. 148]. За Н. Копистянською, жанр як явище загальнотеоретичне є сталим, безперервним у своєму історичному розвитку й національній своєрідності та неповторним у творчості кожного окремого письменника [там само].

Звичайно, розвиток літературної мови тісно пов'язаний із розвитком жанрових форм і прийомів. Протягом останніх років лінгвістика великого значення надає комунікації, де мовленнєвий жанр стає центральною категорією дискурсу. Інтерпретація поняття «жанр», яку можна вважати інтегративною, була розроблена у працях М. М. Бахтіна. Дослідник вважав літературознавчу класифікацію жанрів недостатньою для розуміння діалогічної природи художньої комунікації. За його твердженням, різні сфери людської діяльності пов'язані з використанням мови. Використання мови відбувається у формі конкретних одиничних висловлень, які втілюють у життя учасники комунікації у тій чи іншій сфері. Ці висловлення відображають специфічні умови й об'єкт мови в кожній окремій сфері не лише за змістом, тобто тематикою, а й, перш за все, за його композиційною структурою. Три моменти: тематичний зміст, стиль і композиція нерозривно пов'язані у висловленні та відображають специфіку даної сфери комунікації [3, с. 248]. Кожне окреме висловлення індивідуальне, але кожна сфера використання мови розробляє «... відносно стійкі тематичні, композиційні і стилістичні типи висловлень, які називають мовленнєвими жанрами [3, с. 255]».

М. М. Бахтін виокремлював первинні (прості) та вторинні (складні) мовленнєві жанри. До первинних науковець відніс висловлення, пов'язані з повсякденним життям, а вторинні пов'язав з літературними жанрами [3, с. 254]. Відповідно вторинні жанри вбирають і реформують у собі первинні. Звичайно, ця класифікація мовленнєвих жанрів є лише основоположною, але важливим є той аспект, що у кожній сфері мовної комунікації є власна концепція адресата, що зумовлює використання того чи іншого мовленнєвого жанру. Формуючи висловлення, автор намагається активно продумати відповідь і таким чином попереднє уявлення про відповідь впливає на авторське висловлення. Це і зумовлює закономірності використання засобів структуризації, тобто використання того чи іншого стилю висловлення [3, с. 254].

Теорія мовленнєвих жанрів М. М. Бахтіна визначає основну категорію аналізу мовлення, що дозволяє розмежовувати типи

ситуацій та наявність жанрових форм, що є характерними для кожної з них. Таким чином, будь-який тип тексту є мовленнєвим жанром, адже він зумовлений стійким тематичним, композиційним та стилістичним типом висловлення.

Але, як стверджує О. Селіванова, непослідовність поняття мовленнєвого жанру М. Бахтіна зумовила його дискусійність у сучасній комунікативній лінгвістиці [14, с. 434]. На сьогодні в лінгвістиці виокремлюють п'ять підходів до розуміння природи мовленнєвих жанрів: 1) мовленнєвий жанр як стилістичне явище; 2) мовленнєвий жанр як тип висловлювання (розпочався саме з концепцій В. Волошина та М. Бахтіна); 3) мовленнєвий жанр як текстове явище; 4) мовленнєвий жанр як комунікативне явище, 5) мовленнєвий жанр як ототожнення з мовленнєвим актом [4, с. 61].

М. Ю. Федосюк, керуючись класифікацією М. М. Бахтіна, запропонував диференціювати жанри висловлень та жанри тексту. Науковець вважає, що інтерпретація теорії М. М. Бахтіна, за якої межі того чи іншого мовленнєвого жанру позначаються зміною суб'єкта мовлення та змістовною закінченістю, не завжди можлива, адже інколи такі критерії не збігаються. М. Ю. Федосюк вважає мовленнєві жанри стійкими тематичними, композиційними та стилістичними типами не висловлень, а текстів [див.: 5, с. 325].

У своєму дослідженні ми відносимо оповідання до різновиду мовленнєвих жанрів. Це пояснюється тим, що мовленнєвий жанр є тим дискурсивним інваріантом, що характеризується певним тематичним змістом, композиційною структурою, відбором фонетичних, лексико-фразеологічних, граматичних, стилістичних засобів й інтенційно-прагматичними особливостями [14, с. 433]. Як зазначає О. Селіванова, художні тексти є не менш вагомими мовленнєвими жанрами, адже їх комунікативна специфіка розкривається в процесі читацької інтерпретації з урахуванням образу автора, образу адресата, фактури тексту [14, с. 435].

Що стосується визначення терміна «оповідання», то на сучасному етапі існує достатньо велика кількість визначень цього терміна. Відомим є визначення С. Моєма, який зазначає, що оповіданням є «... твір, який читається залежно від розміру, від

десяти хвилин до години і має справу з єдиним добре визначеним предметом, випадком або ланцюжком випадків, які являють собою дещо цілісне». Він також додавав, що оповідання має бути написаним таким чином, щоб з нього не можна було щось забрати або доповнити [цит. за: 15].

Багато питань викликають принципи розмежування оповідання та новели. Німецька енциклопедія називає оповідання (Erzählung) загальним поняттям для новели, анекдоту, коротких оповідань та легенд. Як для типу тексту для оповідання є характерним: 1) короткий зміст; 2) хронологічний виклад подій; 3) виклад матеріалу в одній перспективі розповіді; 4) для екскурсу в минуле використовується форма листа або спогад [20, с. 56].

Дослідник І. О. Денисюк вважає оповідання жанром, що за своєю специфікою займає місце між романом та новелою. Головна особливість, на думку науковця, полягає в події. Оповідання розкриває подію такою, якою вона є. Дія оповідання є 1) поступовою; 2) розгортається в темпі ретардації на відміну від новели, де події описуються чітко й лаконічно [8, с. 32]. Також цим науковцем було стверджено, що у німецькій генології оповідання співвідносять із коротким оповіданням (Kurzgeschichte), зазначаючи, що для короткого оповідання характерний злам (Bruch) та розбита композиція, оскільки часто «короткі оповідання» не мають вступу [7, с. 30].

Іншу дефініцію запропонувала С. В. Тарасова. Основною жанротвірною особливістю оповідання й новели, за цим науковцем, є 1) інтенсивний тип організації художнього часу та простору; 2) сконценрованість сюжетно-композиційної єдності, від якої залежить розмір тексту [15].

Щоб показати особливості оповідання в порівнянні з іншими видами текстів малих епічних форм, у цьому дослідженні застосовуються критерії, запропоновані німецькими жанрознавцями, а саме: кількісний, що має на меті виявити особливості обсягу тексту, та якісний, який передбачає виявлення його структурно-композиційних особливостей та їх мовне оформлення [20, с. 6]. За кількісним критерієм оповідання та новела є майже ідентичними, адже обидва мають невеликий обсяг. За якісним

критерієм новела, як і оповідання, має свою композиційну структуру, що складається із зав'язки, кульмінації, розв'язки, де зав'язка – елемент сюжету: виникнення конфлікту між персонажами; перше безпосереднє зіткнення протидіючих сил, яке зумовлює розвиток усіх наступних важливих подій у творі; кульмінація – важливий елемент сюжету: вирішальне, найгостріше зіткнення сил, момент найвищого напруження в розвиткові змальованих у творі подій; розв'язка – повне розкриття ідеї всього змісту твору [16, с. 322; 13, с. 16].

Що стосується короткого оповідання, то С. В. Тарасова вважає цей тип тексту піджанром або родовим гібридом, що активно використовується в сучасній художній площині та допомагає автору сконденсовано подавати зображуване, що призводить до підвищеної образності та символічності [15].

З усього зазначеного вище можна зробити висновок, що саме розмір тексту є головним критерієм розмежування понять «оповідання», «новела» та «коротке оповідання». Українська дослідниця О.А. Бабелюк, досліджуючи принципи текстотворення постмодерністської американської прози малої форми, стверджує, що «... розмір тексту слугує одним із критеріїв визначення будь-якого типу тексту [2, с. 44]». Такий критерій визначення дозволяє створити ланцюжок *новела – оповідання – коротке оповідання*, де оповідання є проміжним жанром, де всі події подаються стисло та без дотримання композиційної послідовності. О. А. Бабелюк кваліфікує оповідання як невеликий прозовий твір, особливістю якого є: 1) короткочасність зображуваних подій; 2) обмежена кількість дійових осіб; 3) наявність описово-оповідного характеру [там само].

Усі зазначені вище характеристики дають змогу стверджувати, що стисла форма оповідання вимагатиме лаконічної композиційної структури. Таким чином, окреслимо визначення поняття «оповідання». Оповідання як мовленнєвий жанр є коротким за змістом наративним типом тексту, що характеризується невеликим обсягом, хронологічним викладом подій, обмеженою кількістю дійових осіб, інтенсивним типом організації художнього часу та викладом подій, що

характеризується використанням однієї перспективи розповіді.

Використовуючи таке трактування у дослідженні авторського ідіостилу австрійської письменниці Інгеборг Бахманн, варто зазначити, що її оповідання не є представниками ідеальної будови. Елементи композиції в цієї авторки переставляються, як, наприклад, в оповіданні «Ein Wildermuth», де все розпочинається з кульмінації, крику, а вже потім йде зав'язка та розв'язка. Оповідання «Undine geht» взагалі можна вважати оповіданням із латентною структурою. У тексті відсутні будь-які ознаки зав'язки, кульмінації та розв'язки, адресат лише в процесі прочитання та інтерпретації монологу я-оповідача може зіставити їх.

Такі німецькі дослідники творчості І. Бахманн як К. Кошель [18] та У. Тьолер [19] взагалі вважають, що цій авторці притаманне використання ослабленої фабули у своїх оповіданнях, вона в них інколи майже відсутня (наприклад, оповідання «Der Hinkende», «Undine geht», «Der Kommandant»).

У. Тьолер зазначає, що відсутність фабули в оповіданнях Бахманн у жодному випадку не відповідала літературним канонам ранніх шістдесятих років і пояснювалася науковцем як спроба авторки поєднати лірику та прозу [19 с. 94]. Таким чином, оповідання у І. Бахманн властиві такі закономірності: 1) ослабленість фабули (інколи можлива її повна відсутність); 2) наявність у межах одного оповідання декількох перспектив розповіді; 3) латентність композиційної структури; 4) нехронологічний виклад подій.

Ураховуючи зазначене вище, приходимо до висновку, що для творчості Інгеборг Бахманн характерне наступне трактування поняття «оповідання». Оповідання як мовленнєвий жанр є невеликим за обсягом наративним типом тексту з обмеженим матеріальним простором та часом, який заповнений мовними графічними формами, що виступають одночасно засобом мовної взаємодії і транслятором смислу. Характерними ознаками є ослабленість фабули, латентна композиційна структура, нехронологічний виклад та багатоперспективність, що виконує для потенційного реципієнта функцію стереоскопічності. Досліджуючи оповідання І. Бахманн, неможливо не помітити

також того, що в основі її текстів лежить зіткнення суперечливих роздумів щодо людського буття та місця особи у формуванні нового повоєнного суспільства, гендерна рівність та пошук «нової мови» [18, с. 95; 19, с. 18].

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Ком. книга, 2005. – 600 с.
2. Бабелюк О. А. Принципи постмодерністського текстотворення сучасної американської прози малої форми : [монографія] / О. А. Бабелюк – Дрогобич : Вимір. – 2009. – 296 с.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
4. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології : [навч. посібник] / Флорій Сергійович Бацевич. – К. : Академія, 2006. – 247 с.
5. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста / Нина Сергеевна Болотнова. – М. : Флинта: Наука, 2009. – 520 с.
6. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / Илья Романович Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 138 с.
7. Денисюк И. О. Развитие украинской малой прозы XIX – начала XX века. (Проблемы эволюции жанра) : автореф. дисс. на соискание ученой степени док. филолог. наук : спец. 10.01.03 «Украинская литература» / И. О. Денисюк. – К., 1984. – 40 с.
8. Денисюк І. О. Розвиток української малої прози XIX – початку XX ст. : [монографія] / І. О. Денисюк. – Львів : Академічний експрес, 1994. – 277 с.
9. Каменская О. Л. Текст и коммуникация / О. Л. Каменская. – М. : Высшая школа, 1990. – 152 с.
10. Копистянська Н. Х. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства : [монографія] / Нонна Хомівна Копистянська. – Львів : ПАІС, 2005. – 368 с.
11. Лотман Ю. М. Структура художественного текста / Юрий Михайлович Лотман. – М. : Искусство, 1970. – 384 с.

12. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації : [монографія] / Георгій Георгійович Почепцов. – К. : Спілка рекламистів України, 1996. – 173 с.
13. Рыбальченко Т. Л. Повесть и рассказ в современном литературном процессе (проблема взаимодействия жанров) : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филол. наук : спец. 10.01.02. «Русская литература» / Т. Л. Рыбальченко. – Томск, 1978. – 19 с.
14. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля, 2010. – 844 с.
15. Тарасова С. В. Новый взгляд на малую прозу / С. В. Тарасова // Вестник Самарского гос. ун-та. – Серия «Литературоведение». – 2003. – № 1. – С. 68–74. Режим доступа к публикации:
http://infopress.samsu.ru/vestnik/articles/2003_01/200310602.html
16. Тимофеев Л. И. Основы теории литературы / Л. И. Тимофеев. – М. : Просвещение, 1971. – 464 с.
17. Genette G. Die Erzählung / G. Genette. – München : Wilhelm Fink Verlag, 1998. – 315 S.
18. Koschel Ch., Weidenbaum von I. Kein objektives Urteil – nur ein lebendiges : Texte zum Werk von Ingeborg Bachmann / Ch. Koschel. – München : Zürich, Piper Verlag. – 466 S.
19. Töller U. Erinnern und Erzählen. : Studie zu Ingeborg Bachmanns Erzählband «Das dreißigste Jahr» / Ursula Töller. – Berlin : Erich Schmidt Verlag, 1998. – 167 S.
20. Wörterbuch der Literaturwissenschaft / [hrsg. von C. Träger.] – Leipzig : Veb. Bibliographisches Institut, 1986. – 714 S.

Стаття надійшла до редакції 26 грудня 2012 року

УДК 821.161.2-343.091

*Наталія Смірнова
(м. Переяслав-Хмельницький)*

ГЕНОЛОГІЧНІ ТА ХУДОЖНІ ОСОБЛИВОСТІ «БАЙ-КАЗКИ» О. ЛЯТУРИНСЬКОЇ

У статті аналізується прозовий твір О. Лятуринської «Бай-казка». Здійснюється спроба простежити його жанрові особливості на основі авторських та загальноприйнятих жанрових ідентифікацій. Доводиться, що створення уявного, ідеалізованого світу казки ґрунтувалося на бажанні авторки відтворити відчуття казковості власного дитинства, долучити результати власних фольклорно-етнографічних студій. На ідейному спрямуванні «Бай-казки» позначилися переплетіння міфологічних та християнських мотивів.

Ключові слова: жанр, казка, хронотоп, образ, художній світ.

В статье анализируется прозаическое произведение О. Лятуринской «Бай-сказка». Осуществляется попытка проследить его жанровые особенности на основе авторских и общепринятых жанровых идентификаций. Доказывается, что создание воображаемого, идеализированного мира сказки основывалось на желании автора воспроизвести ощущение сказочности собственного детства, использовать результаты собственных фольклорно-этнографических исследований. На идейном направлении «Бай-сказки» отразились переплетение мифологических и христианских мотивов.

Ключевые слова: жанр, сказка, хронотоп, образ, художественный мир.

The article deals with the prose work by O. Liaturynska Bai-tale. Author tried to examine genre features using her own and generally accepted versions of «fairy tale» identification. It is proved that the creation of the imaginary, idealized world in story based on the author's desire to show sensation of her own childhood, including her folklore and ethnographic studies results. The interweaving of Christian and mythological motifs were reflected on the ideological direction of Bai-tale.

Keywords: genre, fairytale, chronotope, image, artistic world.

Основні напрями осмислення та інтерпретації мистецького доробку О. Лятуринської були розпочаті її сучасниками в межах літературно-критичної діяльності представників «українського зарубіжжя» і презентовані в наукових студіях В. Барки, М. Битинського-Оверковича, Ю. Бойка, Ю. Клена, Ю. Лавріненка, Є. Маланюка, У. Самчука, Яра Славутича, Ю. Шереха. З 90-х років ХХ ст. такі дослідження з'являються і в «материковій» Україні та стосуються різних аспектів творчості письменниці. Серед таких студій ґрунтовністю вирізняються праці П. Кононенка, Т. Салиги, Я. Поліщука, Т. Левчук. Все ж поза увагою дослідників залишилося питання з'ясування особливостей казкотворчості письменниці в загальному контексті творчого доробку, що і зумовлює актуальність обраної теми.

Мета статті – простежити генологічні та художні особливості «Бай-казки» О. Лятуринської.

У творчому доробку О. Лятуринської є твори, які авторка ідентифікує як казки. Насамперед, йдеться про прозовий твір із жанровизначальним заголовком «Бай-казка». Такий тип заголовків досить часто зустрічаємо в літературних казках. Вони відображають кваліфікативні оцінки автора, демонструють його визначення жанру: «Казка про гадюку й орла, або невдячного приятеля», «Казка про бика й метелика», «Казка про кулі зла», «Казка про яян», «Казка про мандрівника», «Казка про дракона, шевця, що не вмів дарувати заподіяної йому кривди, та інших», «Казка про кулі зла» Е. Андієвської, «Степова казка» Г.Тютюнника тощо. Н. Копистянська влучно зазначала, що «Коли діє *свідомий* (курсив наш – Н. С.) вибір, письменник може відображати це в заголовку, підзаголовку свого твору, що стає першою жанровою інформацією (яка часто потребує серйозної перевірки) для читача, критика і літературознавця, стимулом для наукових пошуків і орієнтиром для них [3, с. 56]».

Заголовок казки виявляє і код національної приналежності, який зосереджується у використанні прикладки «бай». За Б.Грінченком, «Бай, бая – сказочникъ. Був собі бай, зніс копу яй: всім по яйцеві, тобі зносок. Если къ кому пристають съ просьбой

розказувати казки, то онъ этой поговоркой желяеть одѣлаться. (Шейк.) [11, с. 20]». Створюючи таку назву, авторка підсилює казкове смислове начало, архаїзує виклад, тобто надає заголовкові більшій інформативності. У поетичній збірці «Бедрик» зустрічаємо ліричний твір «Бай-дідуньо – вечір», у якому О. Лятуринська вибудовує казковий світ домашнього затишку. Використовуючи традиційні образи дитячого фольклору, ритміку та поезику народних колискових, вона наповнює його ліричною тональністю, адаптує до дитячого сприйняття, що цілком відповідало спрямуванню збірки. Адресність аналізованого прозового твору ширша. Письменниця порушує глибоку морально-етичну проблематику, окреслює власну філософську позицію, а відтак – адресує не лише дитячій аудиторії. Авторське визначення жанру є безумовно важливим ключем до трактування твору. Ж.-М. Шеффер, досліджуючи проблему термінологічного визначення літературного жанру, з приводу авторської рецепції цього питання зазначав: «Так, у часи, коли жанрова приналежність тексту була вирішально важливою для його літературної цінності, надання йому жанрового імені автором часто слугувало для його легітимізації, а звідси – явна тенденція до вільного трактування, а то й до неявного перетрактування загальноприйнятих критеріїв жанрової ідентичності [14, с. 77]».

Досить часто спостерігаємо різнотлумачення авторського та читацького жанрового розуміння. Це пов'язується із ситуацією сприйняття твору читачем, з тим, що називають «жанровим горизонтом очікування (Х.-Р. Яусс). Такий підхід найчастіше залежить від домінуючої класифікації жанрів. Так, Ю. Шевельов назвав «Бай-казку» оповіданням в белетризованій формі [13, с. 972] та пов'язав появу твору із науковим зацікавленням письменниці фольклором. Літературною казкою з елементами календарно-обрядової поезії називає «Бай-казку» Т. Левчук [4, с. 20]. Н. Копистянська, наголошуючи на важливості врахування авторської позиції в окресленні жанру, зазначала: «Тому фактично відпадає вже питання про те, варто чи не варто зважати на визначення, які самі автори дають своїм творам, а також, чи можливо, чи потрібно різко розмежовувати наукову і авторську

поетику, іншими словами, чи мають висловлювання письменників наукову цінність [3, с. 20]».

Можемо констатувати, що на сьогодні проблема генологічного визначення казки не є розв'язаною і потребує окремих досліджень. Характеризуючи твір О. Лятуринської, варто зважати на концепцію М. Бахтіна щодо пам'яті жанру, яка у даному випадку представляється нам у кореляції літературної казки з фольклорною. Як домінантну жанровизначальну характеристику вважаємо особливо вибудовану модель світу, в основі якої лежить чудесне. Такий підхід ґрунтується на визначенні жанру Н. Лейдерманом, який наголошував, що «Жанр – це історично створений тип сталої структури художнього твору, що організовує усі компоненти в систему, і ця система породжує цілісний образ – модель світу (світообраз), що виражає конкретну естетичну проблему дійсності [5, с. 7]». Характерним для казки є спосіб вибудови чудесного як базису художнього світу за допомогою алегорії, адже в основі «Бай-казки» – алегорична розповідь про прихід весни. Тут варто також враховувати й різні жанрові традиції: співвідносність фольклорної та літературної казки й співвідносність інших фольклорних жанрів та літературної казки.

Все ж зазначимо, що «Бай-казка» відрізняється від традиційної вибудови літературних казок, насамперед, глибоким ліризмом. А. Стебельська зазначала, що «Вона (О. Лятуринська, – уточнення наше) й у прозовій творчості залишалась «чистим ліриком» [12, с. 66]».

Отже, можемо стверджувати, що авторка не випадково звертається до жанру казки. Час написання цього твору припадає на 1958 рік. Для О. Лятуринської це час активних пошуків у царині фольклористики. Саме тоді були написані розвідки «Мітологічна колядка і міт» та «Боже коло». Створення уявного, ідеалізованого світу казки ґрунтувалося на бажанні авторки відтворити відчуття казковості дитинства, долучити результати власних фольклорно-етнографічних студій до створення художнього світу казки, а відтак – на особливостях казкового світу позначилися і наукові пошуки письменниці, і її власна рецепція традицій та звичаїв зустрічі весни.

Відчуття туги, яке вже так помітне в її поетичних збірках, конкретизується чіткими образами з дитинства у її прозових творах, розкриває внутрішній стан авторки. Характеризуючи творчість О. Лятуринської, Ю. Шерех підкреслював: «Кількість варіацій важко облічити, але висновок один: туга тепер для Лятуринської – закон життя, бо минуле не повернеться, мрії не здійснюються, майбутнє – не таке, як бажалося [13, с. 950]». Якщо в поезії «Знаю казку...» (збірка «Гусла») спостерігаємо авторське звертання-згадування казки, яке підтверджує спонукальний характер авторки стосовно бажаних суспільних змін на її рідній землі та вказівку на тривалість очікування «З уст зірветься: «Та ж коли? Стільки марно-жданих років – не горить вогонь високий на кордонах сторожких і знамен нема на них [8, с. 117]», то прозові твори письменниці, у тому числі й «Бай-казка» – це катарсис спогадів, результат зіткнення, взаємодії, синтезу двох поглядів, двох знань про дитячі відчуття – зсередини (при здійсненні події, його переживанні), і «ззовні» (з закінченням років подія постає як ціле, в його завершеності).

На ідейному спрямуванні «Бай-казки» позначилися переплетіння міфологічних та християнських мотивів. Заслуговує на увагу вступ твору. Наявність зачину є характерною складовою композиції фольклорної казки. Проте традиційна формула невизначеності («колись», «десь») на позначення просторових і часових понять, що пояснюється умовністю фольклорного часу і простору, змінюється О. Лятуринською прямою вказівкою на місце подій, що розгортаються – Україна. Емоційно-оціночна характеристика вступу – це не лише зачарування минувшиною, а насамперед, спроба сформувати спогад: «Їй було вже на віку багато, багато років, що й злічити не можна. Казали, вона була стара як світ, і молода, як весна... але тепер люди вже й забули про неї та тільки й залишилось по ній на пам'ятку якась пісенька. Якийсь маленький приспівок, якесь красне слівце [7, с. 20]». У наведених рядках традиційна формула вступу виражає часову віддаленість. Це спогад про минуле, символом якого є алегоричний образ Бай-казки.

Характерною особливістю композиції казки О. Лятуринської є вставні елементи, які складаються з опису обряду зустрічі весни й із самих поетичних текстів чи уривків (веснянок, приспівок до хороводів).

Традиційна опозиція архаїчної свідомості (своє /чуже) в О. Лятуринської трансформується в опозицію гармонізованого хронотопу. Просторова модель казки демонструє переплетіння кількох рівнів: світів Яр-Весни та Зими; України та світу поза її межами; царства Бай-казки та світу людей. Як і в традиційній чарівній казці, де кожен окремий тип простору володіє надпроникністю, а перетин кордону між різними типами простору вимагає зусиль для їх подолання, О. Лятуринська створює цілісну картину художнього світу казки, виокремлюючи межі різних світів, вибудовує звичайну для фольклорної казкової традиції бінарну образну опозиційність.

Світ Яр-Весни (яр, за Б. Грінченком, – весняний, молодий [11, с. 541], тобто знову спостерігаємо підсилення лексичного значення слова) – це відкритий простір. Місце її перебування – ліс. Семантичне навантаження топосу лісу отримує в авторській інтерпретації ознаку «свого» простору, простору, який є джерелом позитивного. Саме там знаходиться Яр-Весна, і саме звідти вона пошириться на інший простір – простір України. Ознак «чужого» простору набуває світ, з якого летить жайворонок: «Щойно десь за морями, за лісами жайворонок почує ту пісеньку, – вже й летить до нас на Україну [7, с. 497]». Формула «за морями, за лісами» пов'язана з багатьма смисловими асоціаціями. Передусім, О. Лятуринська використовує традиційні казкові формули, у яких моря, гори, ліси – це рубіж, що розділяє царство живих і мертвих. Відповідає народним уявленням і можливість подолання птахом межі світів. Одночасно тут художньо реалізується ідея повернення додому, подолання не уявного, а цілком конкретного простору, відзив на весняні заклички з рідної землі, готовність до жертвовності заради повернення та весняного оновлення світу. Повернення жайворонка в Україну набуває у казкарки символічного значення, стає свідченням її прагнень, виявляє її погляди на історичну минувшину. Казковий хронотоп

«Бай-казки» містить у собі ціннісну семантику міфу, пов'язану з ідеєю упорядкування, гармонізації світу. Проте ареною зіткнення хаосу й космосу в казці стає світ навколо людей у межах конкретної країни. Тому рідна земля, Україна, виростає в казці до образу космосу.

Характеризуючи творчу й наукову діяльність О. Лятуринської в останні десятиріччя її життя, Ю. Шевельов досить критично ставився до наукових намагань авторки у фольклористиці, пояснюючи це її бажанням створити навколо уявні світи: «Та як би там не було, річ певна, що навернення Лятуринської до своєрідного культу української ритуальності й мітології в останні десять років її життя, навернення палке, лихоманкове й беззастережне, до фанатизму, до спалахів гнівної злоби, ба навіть ненависти супроти інакодумців, було соломинкою потопельника, що мала б урятувати її від занурення в самоту й безгрунтярство й дати їй змогу збудувати їй власний світ, світ, *яким він повинен бути* (курсив Ю. Шевельова), а не яким він був для неї [13, с. 972]». Цю думку дослідник повторює неодноразово, переконуючи, «що все життя Лятуринська намагалася через свою поезію збудувати навколо себе уявний світ [13, с. 974]». Такі переконання літературознавця дозволяють в індивідуально-особистісному творенні художнього світу рідної землі «Бай-казки» простежити авторські алюзії, свідоме надання простору України архайзовано-ідеального означення, що складає оригінальну авторську естетичну концепцію. Етична проблематика вирішується письменницею згідно з традицією, в естетично значущих символах, що демонструють ціннісні орієнтири авторки.

Простір перебування Зими – це палац, з якого поширюється її влада. Історично замкнутий тип просторової організації наділений специфічним змістом і служить у творі особливим цілям. Так, відокремлений замкнутий простір традиційно наділявся функціями захисту, притулку. Палацовий простір до цих значень додає ще й характеристику багатства, розкоші, влади, оскільки в реальності цей тип споруд належав тільки дуже впливовим людям. Змалювання палацу Зими в інтерпретації О. Лятуринської набуває масштабності. Образ палацового

простору створюється через опис речей, що його заповнюють: свічада, підлога, «оббита шкурами з білиць, ведмедів; по кутках каганці, що самі від себе світяться [7, с. 498]», кришталеве підвищення, кожух із соболів і багато іншого. Письменниця домагається відчуття розкоші та величі інтер'єру. Незважаючи на те, що простір палацу – замкнений, він має вихід у зовнішній світ: вежу, через яку «... вночі пугачем злітає Відьма-Зима подивитися на свої володіння з одного кінця в другий [7, с. 498]». При цьому подібний поділ має під собою соціальне підґрунтя: палац Зими, її челядь протиставляються простим людям, що виконують ритуальні пісні та ігри.

Порятунок Весни Ярилом, образи Землі і Сонця реконструюють давній міф про умираючу та оживаючу природу, укладення шлюбу між небом та землею. Адже початком року в фольклорі вважалася весна. З нею пов'язувався весь міфологічний акт творення року. Сюжет казки повторює мотиви веснянок про розбивання криги, розмітання снігу, відмикання ключами землі. Саме тут спостерігаємо взаємопроникнення жанрів, реконструювання міфу про творення нового року через веснянки, ягільки до авторського його осмислення в літературній казці, надання основним образам авторського тексту символічного значення.

Як і в фольклорних казках, у яких відображені різночасові вірування, погляди та уявлення народу в формі структурованої, хронологічно послідовної сюжетної оповіді, О. Лятуринська спробувала реконструювати народні уявлення про прихід весни. У своїй праці «Мітологічна колядка і міт» авторка досліджує проблему протистояння язичницьких вірувань та християнства: «В протистоянні новій вірі треба шукати причини і в селянстві, з його віковичним устроєм і річним календарем, і в психіці – в народній душі. Та й радісний світ України обумовлював веселу ясну вдачу, що боронилась такими страхіттями, як Страшний Суд, пекло, Сатана [9, с. 608]».

Художнє обстоювання таких переконань О. Лятуринська вміщує у фінальній частині казки, коли символічну перемогу Весни називає «Великим Днем, Великднем [7, с. 503]», чітко

вказуючи, що час панування таких поглядів передував усвідомленню українством ідей християнства: «Але й того дня, напевно, ходив по полю Хтось, ще Незнаний, Хто поки був тільки Мрією людей і тільки Задумом Єдиного [7, с. 504]».

Таким чином, просторова організація цієї казки являє собою складну систему взаємин просторових моделей, включених в загальну систему художнього світу О. Лятуринської. Оповідний час у казці відповідає оповідній логіці. Він є традиційно для казкових текстів умовним та умотивовується оповідною логікою сюжету твору. В основі казки – запрошення весни, що відповідає традиційним структурним елементам фольклорної чарівної казки, у якій повинне відобразитись певне ритуальне дійство.

Персонажі казки – це збірні образи, які несуть певне емоційне навантаження, яке авторка постійно посилює за допомогою прикладок. Якщо для позитивних героїв вона додає названі вище архаїзовані прикладки Бай-, Яр-, то ім'я домінантного негативного персонажа підсилюється прикладкою, що визначає характер його дій – Відма-Зима. Такий підхід до вибору імен підкреслює їх ознаки та узгоджує їх із функціями інших персонажів. За Р. Бартом, при структуральному аналізі текстів «Функції припускають наявність метонімічних відносин, а ознаки – метафоричні відносини; перші охоплюють функціональний клас, який визначає поняття «робити», а другі – поняття «бути» [1, с. 198]». Казка О. Лятуринської, як і будь-які фольклорні твори цього жанру, відзначаються високим ступенем функціональності.

Персонажі казки позбавлені психологічних характеристик, вони несуть лише емоційно-оцінні характеристики, які відповідають необхідним критеріям задля реалізації ними певних дій у межах бінарної опозиційності добро-зло.

Протиставлення з цього погляду двох світів лежить в основі конфлікту твору, їх умовність відповідає потребі відновлення елементів жанрової архаїки на образному й функціональному рівнях. Боротьба добра й зла реалізується протистоянням добротворців та злотворців. У кожній категорії авторка виокремлює помічників: Відма-Зима, чаклуни, Дід-Мороз,

Зимовій, Студень – Яр-Весна, Вітер-Стрибайло, Ярило, Мати-Земля, бог-Сонечко. Групи таких персонажів виконують єдину функцію – функцію боротьби, протидії добра і зла. В. Пропп, пропонуючи ідеї структурального аналізу зазначав, що «Для вивчення казки важливим є питання що роблять казкові персонажі, а питання хто робить і як робить, – це питання тільки привхідного значення [10, с. 54]».

Ім'я персонажа літературної казки актуалізує смисловий зміст слова, включаючи його у певний семантичний ряд. При цьому імена персонажів казки О. Лятуринської, праобразами яких є імена з фольклорних творів, залишаються вигаданими іменами, тому вони виконують свою звичайну функцію індивідуалізації особи, служачи паралельно відомому узагальненню. Саме синтез конкретного і абстрактного створює образ казкового персонажа, який сприймається нашою свідомістю через його найменування.

Образи бога-Сонечка, Ярила тісно пов'язуються із солярною символікою. За В. Войтовичем, «Ярило – бог-Сонце весняного рівнодення, бог молодого кохання та парування; бог любовних пристрастей, розквіту природи та дітонародження [2, с. 614]». Тобто солярна символіка в О. Лятуринської збережена в первинному вигляді. Авторка дотримується традицій слов'янської та скандинавської міфології, у якій солярні образи мають антропоморфний образ. Сонце в таких міфах завжди представлене як чоловіче чи жіноче начало, яке має родинні стосунки з Місяцем, Зорею (у О. Лятуринської це Земля-мати), може управляти кіньми. Дотримуючись такого традиційного змалювання солярних образів, авторка «Бай-казки» змальовує переміщення Ярила за допомогою чарівних біланів, а у фінальній частині свого твору про перемогу Ярило повідомляє «випроставшись і нап'явшись у стременах [7, с. 501]».

Отже, в основі «Бай-казки» О. Лятуринської знаходиться зовсім особливе авторське «світопочування», уміння не тільки і не стільки стилізувати казкові прийоми, а презентувати власні морально-філософські, наукові переконання. Авторка формує архаїзований образ-символ рідної землі, яка потребує упорядкування, а тому виростає в казці до образу космосу. Саме

авторська позиція, яка яскраво виражається в літературній казці, дозволяє ідентифікувати запозичення з ідейно-естетичної системи фольклору шляхом актуалізації авторських наукових здобутків та власного досвіду (спогадів). При цьому формується орієнтація на певного слухача і його сприйняття, ефект жанрового очікування, ставлення до чудесного та його мотивування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барт Р. Введение в структуральный анализ повествовательных текстов / Р. Барт // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. : трактаты, статьи, эссе [пер. Г. К. Косикова]. – М. : Издательство Московского университета, 1987. – С. 196–238.
2. Войтович В. Українська міфологія / Валерій Войтович. – К. : Либідь, 2002. – 664 с.
3. Копистянська Н. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства / Н. Х. Копистянська. – Львів : Паїс, 2005. – 368 с.
4. Левчук Т. Поетика Оксани Лятуринської : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.06 «Теорія літератури» / Т. П. Левчук. – Львів, 2000. – 22 с.
5. Лейдерман Н. Л. К определению сущности категории «жанр» / Н. Л. Лейдерман // Жанр и композиция литературного произведения. – Калининград, 1976. – С. 7.
6. Лятуринська О. Бай-дідуньо – вечір / Оксана Лятуринська // Зібрані твори ; [за ред. Богдана Гошовського, Світлани Кузьменко]. – Торонто : Видання Організації Українок Канади відділ Торнто-місто, 1983. – С. 199.
7. Лятуринська О. Бай-казка / Оксана Лятуринська // Зібрані твори ; [за ред. Богдана Гошовського, Світлани Кузьменко]. – Торонто : Видання Організації Українок Канади відділ Торнто-місто, 1983. – С. 496–519.
8. Лятуринська О. Знаю казку / Оксана Лятуринська // Зібрані твори ; [за ред. Богдана Гошовського, Світлани Кузьменко]. – Торонто : Видання Організації Українок Канади відділ Торнто-місто, 1983. – С. 117.

9. Лятуринська О. Мітологічна коляда і міт / Оксана Лятуринська // Зібрані твори [за ред. Богдана Гошовського, Світлани Кузьменко]. – Торонто : Видання Організації Українок Канади відділ Торнто-місто, 1983. – С. 604–613.
10. Пропп В. Морфология волшебной сказки / В. Пропп. – СПб : Лабиринт, 2001. – 128 с.
11. Словарь української мови : [в 4 т.] / авт.-уклад. Б. Грінченко. – К. : Вид-во Академії наук Української РСР, 1958.
12. Стебельська А. Збірник наукових праць Канадського НТШ / Аріядна Стебельська. – Торонто : [б.в], 1993. – С. 66–70.
13. Шевельов Ю. Після «Княжої емалі» (Над купкою попелу, що була Оксаною Лятуринською) / Ю. Шевельов // Ю. Шевельов. Вибрані праці : [у 2 кн.] / ; кн. 2 : Літературознавство. – К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – С. 948–986.
14. Шеффер Ж.-М. Что такое литературный жанр? / Ж.-М. Шеффер ; [пер. и послесловие С. Н. Зенкина]. – М. : Едиториал УРСС, 2010. – 192 с.

Стаття надійшла до редакції 17 січня 2013 року

УДК 811.161.2'367.625

Ольга Снис
(м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДІЄСЛІВ-НЕОЛОГІЗМІВ У ТЕКСТАХ ПУБЛІЦИСТИЧНОГО СТИЛЮ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті проаналізовано процес надходження до української мови іношомовної лексики. Звернено увагу на шляхи адаптації дієслівних одиниць, порівняно кількість зафіксованих дієслів у словниках неологізмів української та російської мов, наведено приклади, зафіксовані в текстах публіцистичного стилю. Встановлено, що в контексті динамічних процесів українського лексикону центральне місце посідає неологізація.

Ключові слова: неологізми, публіцистичний стиль, текст, іношомовна лексика, шляхи адаптації, семантика неологізмів, особливості використання, діслова-неологізми.

В статье проанализирован процесс поступления в украинский язык иноязычной лексики. Обращено внимание на пути адаптации глагольных единиц, сравнено количество зафиксированных глаголов в словарях неологизмов украинского и русского языков, приведены примеры, зафиксированные в текстах публицистического стиля. Установлено, что в контексте динамических процессов украинского лексикона центральное место занимает неологизация.

Ключевые слова: неологизмы, публицистический стиль, текст, иноязычная лексика, пути адаптации, семантика неологизмов, особенности использования, глаголы-неологизмы.

In this article the analysis of process of addition to the Ukrainian language the foreign vocabulary are given. The author pays attention to the ways of adaptation the verb units, the number of fixed verbs in the Ukrainian and Russian vocabulary of neologisms is compared, the examples of the publicistic style texts are given. It is determined that in the context of dynamic process of Ukrainian vocabulary the central place occupied by neologization.

Key words: neologisms, publicistic style, text, foreign vocabulary, ways of adaptation, semantics of neologisms, peculiarity of using, verbs-neologisms.

Поява в сучасній українській мові значної кількості неологізмів – цілком закономірне явище. Багато неологізмів з'являється в мові в часи великих, докорінних перетворень у житті того чи іншого народу. Потреба в нових словах зумовлюється насамперед позамовними чинниками, зокрема соціальними і політичними змінами в суспільстві. Але неологізми виникають у мові весь час і не лише в галузі суспільно-політичної лексики. Це й нові терміни науки, літератури, мистецтва, це й виробничо-технічна лексика, пов'язана з розвитком народного господарства, лексика, пов'язана з новими досягненнями в розвитку військової справи та військово-стратегічної науки, слова, що називають нові поняття, які виникають у галузі культурно-побутового обслуговування. До найпродуктивніших належать словотвірні засоби творення неологізмів. Крім того, склад неологізмів поповнюється за рахунок слів іношомовного походження, які

позначають науково-технічні терміни, найрізноманітніші предмети виробництва.

У сучасному суспільстві також стрімко розвивається рекламна індустрія, а це, у свою чергу, формує мову реклами, яка має великий вплив на суспільство – рекламні гасла й заклики, репліки героїв рекламних роликів широко цитуються. Реклама сприяє ознайомленню широкого кола українців із новими реаліями, а між тим і з новими номінаціями. Молодь часто спілкується рекламними гаслами (Не гальмуй – снікерсуй; Шейканемо, Бейбі!). Всі ці неологізми творяться за допомогою різних словотвірних афіксів і змінюються за граматичними законами української мови. Неологізми з'являються в мові, по-перше, як власне новотворення – шляхом словотворення на основі наявних у даній мові морфем (це основний шлях: *роздержавлення, доленосний*), переосмислення слова та лексикалізації словосполучення, по-друге, як відносні новотворення – внаслідок запозичення мовних одиниць з інших мов (*шоу, спонсор, аеробіка, ламбада*, в тому числі словотворного та семантичного калькування: *євробачення, команда президента, зоряні війни, п'ятдесят на п'ятдесят*) та переходу їх до загальнонародної мови з вулгарних стилевих сфер або територіальних різновидів (*мутант, радіаційне забруднення*; назви видів риб у міру їх промислового освоєння: *нототенія, простинома* та інші), а також актуалізації застарілих слів.

Останнім часом з'явилося багато досліджень як із проблем словотворення й семантики лексичних одиниць (О.А. Стишов, О.Г. Муромцева, Д.В. Мазурик, Г.М. Віняр, Є.А. Карпіловська, Л.І. Мацько, А.М. Нелюба тощо), так і з проблем компаративістики (М.П. Кочерган, Т.М. Попова, М.Г. Зеленцова тощо).

Досліджує лексичні зміни О.Г. Муромцева, яка вважає кінець ХХ століття часом бурхливого розвитку словникового складу української літературної мови, зокрема підкреслює, що «... не може не непокоїти процес англізації української мови, особливо в термінології, що потребує вже певної реакції наукових і навіть урядових інституцій [8, с. 25]». Кілька ґрунтовних праць О.А. Стишова присвячено сучасним неологізмам у мові мас-медіа

[11, с. 7–8]. Автор аналізує способи творення нових слів, шляхи адаптації входжень з інших мов, семантичні зміни в різних частинах мови.

Є. А. Карпіловська головну увагу приділяє чинникам стабілізації інновацій, зазначає, що «унормування та кодифікація нової лексики передбачають передусім з'ясування її активності й значущості в процесах номінації та комунікації, відповідності чинним мовним нормам і вже на цій підставі виявлення чинників, які сприяють її стабілізації в сучасній українській мові [4, с. 3]».

Актуальність полягає передусім у тому, що поки що недостатньо відображені дослідниками лексичні зміни саме в дієслівній системі, що відбулися протягом останніх десятиліть, шляхи пристосування входжень. Ці процеси потребують дальшого дослідження, наукового осмислення.

Метою статті є аналіз надходжень у дієслівну сферу української мови неологізмів іншомовного походження.

Кінець XX – початок XXI століття став досить сприятливим періодом для нового розквіту нашої мови. Конституційно закріплене визнання української мови державною, науково-технічний прогрес, демократизація суспільного життя, розширення міжнародних зв'язків – усе це дало новий поштовх для поповнення словникового складу. В українській, як і в інших мовах, нові слова творяться для задоволення різних потреб: для позначення тільки що винайденого нового знаряддя виробництва, створеного матеріалу, для однослівного вираження поняття, для якого досі вживався багатослівний вираз, для образної назви в художньому творі певного предмета або явища, для якого існують інші загальноновживані слова тощо. Але не всі з новостворюваних слів усталюються в мові і входять у загальний вжиток. Трапляється, що нові слова створюються для одноразового вжитку, вони доречні лише в одній конкретній ситуації і після того ніким більше не вживаються. Це так звані okazіоналізми (тобто принагідні утворення) або індивідуалізми (слова, вживані лише однією особою, зокрема одним письменником). До okazіональних можна зарахувати вислови типу черевична справа, підписоманія, щіткоманія, віршопад («Отам був віршопад – як зорепад»), які

трапляються в сатиричних та гумористичних творах. Особливо помітним є те, що словотворчі процеси нині відбуваються на фоні такої соціально обумовленої тенденції, як інтернаціоналізація. На думку Л. Н. Смирнова, «у сучасний період тенденція до інтернаціоналізації має глобальний характер, вона спостерігається в усіх розвинених літературних мовах, що пов'язано з інтернаціоналізацією міжнаціонального і міжнародного спілкування, з наростанням ділових, наукових і культурних контактів, з широким міжнародним обміном інформацією [10, с. 47]». Однак не всі науковці оцінюють цей процес позитивно. Зокрема, Ж. В. Колоїз нагадує, що в ХХ ст. «... вплив російської мови на українську призводив до суржику, асиміляції, до масового зречення рідної мови, тоді як вплив української на російську був мізерним і зовсім не загрожував розхитати її нормативні засади чи обмежити царину побутування». Він також зазначає, що «навала запозичень, нескінченна й неконтрольована, криє в собі небезпеку мовної ерозії: сильніша мова, вторгаючись в інші, менш потужні чи відверто слабкі мови, пересичує їх численними запозиченнями, через що ті кінець-кінцем потрапляють у лексичну залежність від мови-давця [6, с. 10]».

Незважаючи на те, що дієслівна система менш рухлива, ніж іменникова чи прикметникова, але в ній теж відбувається процес неологізації. О. А. Стишов, досліджуючи мову підстилю ЗМІ, засвідчує понад 120 дієслів-неологізмів, що становить трохи більше 4% від усіх інновацій [11]. Ми проаналізували словники неологізмів російської мови. За нашими підрахунками, у словнику-довіднику «Новые слова и значения (по материалам прессы и литературы 60-х годов» за редакцією Н. З. Котелової, що вийшов у 1971 році, дієслів тут 179, що становить близько 5% від уміщених у праці слів. У словнику-довіднику тієї ж авторки «Новые слова и значения (по материалам прессы и литературы 70-х годов» 1984 року видання міститься 275 дієслів, а це знову ж таки близько 5%.

Що стосується преси, то в ній якраз і відбувається активне творення нових слів, відсів, випробування на подальше існування цих лексичних одиниць. Бо саме засоби масової інформації прагнуть до емоційності, експресивності у вираженні думок,

яскравості у намаганні донести до читача певну інформацію. Як зазначається у «Великому тлумачному словнику української мови», «у розвинених мовах кількість неологізмів, зафіксованих у газетах і журналах протягом одного року, складає десятки тисяч. Це зумовлено соціальною потребою в іменуванні всього нового і в його осмисленні, внутрішньомовними факторами – тенденціями до економії, уніфікації, системності мовних засобів, варіювання номінацій із різною внутрішньою формою, етимологією, завданнями експресивно-емоційної, стилістичної виразності [1]».

Лексика нашої мови збагачується переважно за допомогою словотвірних засобів. Постійно продовжують надходити слова з інших мов. Найчастіше запозичуються вони у вигляді іменників, рідше прикметників. А потім адаптуються морфологічним шляхом в українських текстах.

Численними є дієслівні новації, утворені від слів латинського походження. Велика кількість із них утворена суфіксальним способом з використанням таких афіксів: -ува: атрибутувати – робити атрибутом, уводити в обіг як атрибут: Це явище цілком логічно можна *атрибутувати* як природну аномалію, коли, наприклад, на власному занедбаному городі натрапляєш на розкидистий ананас між будьяками (ПіК, № 20, 04, 42–43) [9; 13]; ветувати – накласти вето; -и-: «форумити» – (часто) згадувати на «форумах», привертати увагу через «форуми»: Не маю звички читати «форуми» Інтернет-видань: знаю, як багато професіоналів з ранку до ночі «*форумлять*» потрібних людей і потрібну тему в потрібному руслі (ЛУ, № 6, 06, 1) [9; 130];

-из- + -ува-: абсурдизувати – зводити до абсурду: Він не тільки сприймає соціум і світ як нагромадження абсурду, а й сам із неприхованим смаком гранично *абсурдизує* свій уявлюваний світ і соціум, акцентуючи увагу на їхніх аномаліях та аномальності (ЛУ, № 25, 06, 6) [9, с. 6];

-із- + -ува-: монументалізувати – робити як монумент; робити монументальним: Сучасний Зальцбург – це така собі помісна резиденція єпископів, котра розрослася до рівня міста, оскільки кожен з «олігархів» прагнув *монументалізувати* свої уподобання (ПіК, № 21, 03, 8) [8, с. 69];

-ств- + -ува-: аспірантствувати – бути аспірантом, виконувати обов'язки аспіранта: ...було змарновано чимало часу на читання поетичних вправ і розмови з іншим майбутнім «буба-бістом»;

-он- + -ов- + -ува-: позиціонувати – визначити, з'ясувати позиції, відстані: Навряд чи Янукович захоче ухвалювати програму в авторитарному стилі, бо надто ліберально він себе *позиціонує* (ПіК, № 11, 03, 12).

Відбувається словотворення й префіксально-суфіксальним способом:

пере- + -он- + -ов- + -ува-: перепозиціонувати – змінювати, обновляти позицію: згідно з нашими джерелами, Ахметов активно *перепозиціонує* свою бізнес-імперію, намагаючись вивести її з тіні донецьких териконів (ПіК, № 18, 03, 9) [8];

роз- + -ува-: розрубрикувати – розділити на рубрики, визначити рубрики: ... скрупульозно проаналізує матеріал, що став об'єктом уваги, сумлінно систематизує та *розрубрикує* й «описує» найхарактерніші його моменти й укладе карту всіх мистецьких «вершин і низин» (ЛҮ, № 1, 06, 6).

Продуктивним є також суфіксально-постфіксальний спосіб творення дієслів-неологізмів: -із- + -ува- + -ся: актуалізуватися – ставати актуальним, актуальнішим.

Як видно з наведених прикладів, при творенні дієслів за допомогою суфікса -ува- основа мотивуючого слова переважно повністю входить у неологізм, але в окремих випадках відбувається усічення твірної основи: кандидувати – кандидат – ставати кандидатом, оголошувати про свій намір бути кандидатом: Оглядачі газети й фахівці... вважають, що президент Буш залишиться популярним серед населення США і *кандидуватиме* на наступний президентський термін (ПіК, № 2, 03, 32) [8].

Не менш численна група – слова французького походження. Тут також дієслова досить активно творяться суфіксальним та префіксально-суфіксальним способами: -ува-: ширмувати – бути ширмою, прикриттям для когось, чогось: ... виділено для дачного будівництва 10 га для потреб Кабміну і 3,5 га працівникам Рибінституту, які мають якось *ширмувати* це крутіство (НіД, № 6, 05, 4) [9, с. 137]; -из- + -ува-: мемуаризувати – створювати

мемуари, спогадувати: ... інші просто сидять на при київських дачах і *мемуаризують*, згадують минулі дні і битви, де разом боролись... ще інші визнають зовсім інші «тусовки» (ЛУ, № 3, 06, 1) [9]; при- + -ува-: привояжувати – закінчити вояжувати – прибути: Навіть якась десятирядна особа з російського політикуму *привояжує* до Києва і просторікує тут про те, як нам жити і що нам дозволено, а чого не дозволено (ЛУ, № 51, 04, 1) [9, с. 98];

за- + -ува-: заафішувати – почати афішувати, виявляти, оприлюднювати: І так виразно сказали, що це почув увесь світ. І не просто відверто засимпатизував нам, а повсюдно *заафішував* цю симпатію та моральну підтримку (ЛУ, № 51, 04, 1) [9, с. 45]; «завізувати» – здійснювати процес запровадження віз для законного (легального) перетину кордону між державами: ...окрім України, візи доведеться запроваджувати і щодо Росії та Білорусі (до речі, знаючі люди стверджують, що попервах існувала ідея «завізувати» наших сусідів раніше, ніж Україну – уже з початку цього року) [8].

Шляхом усічення твірної основи утворилося свого часу слово ангажувати – ангажемент. У словнику В. Т. Бусла це дієслово зафіксоване як застаріле, що має таке значення: «Запрошувати артистів для участі в спектаклях або концертах на основі договору [1, с. 29]».

Рідше у пресі зустрічаються новотвори грецького походження. Тут продуктивним є суфіксальний спосіб творення: -ува-: політикувати – займатися політикою, брати участь у політиці, говорити про політику: Класик якось сказав: «Поети плачуть – нація жива». Зазначу: у нас поети не плачуть. Вони – *політикують* (ПіК, № 15, 03, 20) [8].

Це ж можна сказати про неологізми італійського походження. Тут продуктивний все той же суфікс -ува-: «басувати» – створювати музику, грати на музичних інструментах, використовуючи переважно баси: Кожен барабанщик копіював Яна Пейса..., басиста «*басували*», як Гловер, а вокал Гіллара і Ковердейла вважали винятковим... (ПіК, № 13, 02, 48) [8, с. 12].

Останнім часом популярною в освітній галузі стала перевірка знань за допомогою тестів. А тому все частіше

вживається неологізм англійського походження протестуватися – тестувати (спосіб творення – префіксально-суфіксальний): днями кожен бажаючий міг безплатно *протестуватися* на ВІЛ-інфекцію (ТУ, № 216, 05,4).

Спільним для всіх дієслів іншомовного походження можна назвати постфіксальний спосіб творення, тобто коли постфікс *-ся* додається до колись запозичених, але вже адаптованих до мови-реципієнта твірних основ: блокуватися – блокувати (з англійської мови): Жінка запевняє, що за цей час усі спроби домогтися розслідування справи *блокувалися*, оскільки до вбивства були причетні «мільйонери-перевертні» (ГУ, № 185, 05, 4).

З'ясування часу появи неологізмів – завдання досить складне і неоднозначне. «Окремі дослідники вважають критерієм його встановлення першу фіксацію слова в текстах приймаючої мови. Проте цей критерій виявляє і свої слабкі сторони: слово може бути зафіксоване в тексті, який належить білінгву і для якого введення іншомовних лексем є природним явищем... [6, с. 63]». Очевидно, на основі одиничної появи в літературі не можна робити висновок про входження слова в мову. «Справжня ж історія слова починається тоді, коли спостерігається безперервність його вживання в літературній мові та цілий ряд уже згадуваних ознак, які сигналізують про прийняття слова системою мови-рецептора [6, с. 63–64]».

Отже, можна стверджувати, що склад дієслів української мови за останні два десятиліття значно поповнився. До нього активно входять слова з інших мов, і цей процес потребує подальшого вивчення. Ряд дослідників закликають до збереження стабільності, усталеності мови. Інноваційні процеси в лексичній системі української літературної мови потребують постійного аналізу та оцінки фахівців із погляду норми. Новостворені слова повинні відповідати тим словотвірним моделям, які усталені в літературній мові. Нові слова, які порушують усталені словотвірні норми, слід зараховувати до okazіоналізмів або розглядати як мовленнєві покручі.

Умовні скорочення використаних джерел

ГУ	Голос України
ЛУ	Літературна Україна
НіД	Нація і держава
ПіК	Політика і культура
СУМ	Словник української мови : В 11-ти т. / Ред. кол. : І. К. Білодід (гол.) та ін. – К. : Наукова думка, 1970–1980.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел / В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
2. Вокальчук Г. М. Вивчення неологізмів у вузівському курсі сучасної української літературної мови / Г. М. Вокальчук. – Педагогічні науки : Зб. наук. пр. – Суми, 2002. – Ч. 2. – С. 24–29.
3. Герман В. В. Індивідуально-авторські неологізми (оказіоналізми) в сучасній поезії (60–90 роки) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / В. В. Герман. – К., 1999. – 22 с.
4. Карпіловська Є. А. Тенденції розвитку сучасного українського лексикону: чинники стабілізації інновацій / Є. А. Карпіловська. – Українська мова. – 2007. – № 4. – С. 3–15.
5. Колоїз Ж. В. Семантичні неологізми як результат семантичної деривації / Ж. В. Колоїз // Вісник Харківського Національного університету ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2005. – № 659. – Серія : «Філологія». – Вип 44. – С. 6–11.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева, – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
7. Мацько Л. І. Українська мова в кінці ХХ ст. (Зміни в лексиці) / Л. І. Мацько // Дивослово. – 2011. – № 4. – С.15–20.
8. Муромцева О. Г. Розвиток лексики української літературної мови в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. / О. Г. Муромцева. – Харків : Видавництво при Харківському державному університеті видавничого об'єднання «Вища школа», 1985. – 152 с.

9. Нелюба А. Лексико-словотвірні інновації (2004–2006) : словник / А. Нелюба, С. Нелюба. – Х. : Майдан, 2007. – 144 с.
10. Смирнов Л. Н. Відображення процесів інтернаціоналізації в лексико-словотвірній системі літературної мови / Л. Н. Смирнов // Функціонування і розвиток сучасних слов'янських мов. – К. : Наукова думка, 2001. – С. 47–59.
11. Стишов О. А. Словотвірні гнізда з вершинами-неологізмами в сучасних українській і російській мовах / О. А. Стишов // Актуальні проблеми слов'янської філології : [міжвуз. зб. наук. ст.] / Відп. ред. В. А. Зарва. – Ніжин : Аспект-Поліграф, 2008. – Вип. XVII : Лінгвістика і літературознавство. – С. 7–16.

Стаття надійшла до редакції 18 січня 2013 року

УДК 81'255.4: 81'376.625.43

*Лариса Тараненко, Марія Пархоменко
(м. Київ)*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ДІСПРИКМЕТНИКОВИХ КОМПЛЕКСІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕКСТІВ АНГЛОМОВНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ)

Статтю присвячено огляду особливостей функціонування та структурної організації англійських дісприкметникових синтаксичних комплексів, що розглядаються як аломорфна ознака граматичної будови української мови. На основі аналізу прикладів уживання дісприкметникових конструкцій в англомовних художніх творах та розгляду їхніх українських відповідників узагальнено закономірності перекладу цих конструкцій з англійської мови на українську.

Ключові слова: дісприкметникові комплекси, особливості функціонування, труднощі перекладу, перекладацькі еквіваленти.

Статья посвящена обзору особенностей функционирования и структурной организации английских причастных синтаксических комплексов, рассматриваемых как алломорфный признак грамматического строя украинского языка. На основе анализа примеров употребления причастных конструкций в англоязычных художественных произведениях и их украинских соответствий в статье обобщаются закономерности перевода этих конструкций с английского языка на украинский.

Ключевые слова: *деепричастные комплексы, особенности функционирования, трудности перевода, переводческие эквиваленты.*

The article presents the review of functional peculiarities and structural organization of the English Participial predicative complexes viewed as an allomorphic feature of the grammatical system of Ukrainian. On the basis of the analysis of Participial predicative complexes functioning in English literary texts and the study of their Ukrainian equivalents the authors generalize the regularities of their translation from English into Ukrainian.

Key words: *Participle complexes, functioning specificity, translation difficulties, translation equivalents.*

Сучасний стан розвитку перекладознавства вимагає поглибленого розгляду проблеми адекватної інтерпретації текстів різної жанрової приналежності, складовою частиною якої є питання адекватного перекладу художніх творів взагалі та характерних для них граматичних конструкцій зокрема. При цьому одним із завдань теорії перекладу є пошук відповідників для передачі українською мовою значень уживаних у текстах англomовної художньої літератури дієприкметникових синтаксичних структур.

Тому метою цієї праці є розгляд закономірностей перекладу українською мовою дієприкметникових синтаксичних комплексів, уживаних в англomовній художній літературі, шляхом аналізу їхніх структурних та функціональних особливостей.

Оцінюючи окреслену проблему в цілому, слід наголосити, що окремі питання специфіки вираження семантики і структури різновидів англomовних дієприкметникових конструкцій більшою чи меншою мірою висвітлювались у відомих працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Зокрема, відомо [6, с. 193], що широке вживання дієприкметникових синтаксичних комплексів є

характерною ознакою англійської мови, у той час, коли для української мови вони є аломорфними.

Нагадаємо при цьому, що в англійській мові дієприкметник (the Participle) визначається як безособова форма дієслова, що поєднує в собі властивості прикметника і дієслова та у сполученні з іменником або займенником може утворювати синтаксичні комплекси, що виконують функції складних членів речення, які за своїм значенням еквівалентні підрядним реченням. Це свідчить про предикативний тип зв'язку між іменною та дієслівною фразами конструкції [5, с. 126]. До таких синтаксичних конструкцій відносять: об'єктний дієприкметниковий комплекс (the Objective Participle Complex), суб'єктний дієприкметниковий комплекс (the Subjective Participle Complex) та незалежний дієприкметниковий комплекс (the Absolute Participle Complex). За Т. Р. Левицькою, дієприкметникові синтаксичні комплекси можуть виконувати роль обставини місця, часу, способу дії, а в процесі подальшого ускладнення структура дієприкметникової конструкції може поширюватися за рахунок інших членів речення, підрядних речень і навіть інших абсолютних конструкцій [4, с. 178].

Так, об'єктний дієприкметниковий комплекс складається з двох частин: іменника в загальному відмінку або займенник в об'єктному відмінку та дієприкметника, що виражає дію, яку виконує або якої зазнає особа чи предмет, позначений іменником або займенником, наприклад: *She found Anne standing motionless before a picture hanging on the wall between two windows ...* – *Вона застала Енн, коли та нерухомо стояла перед картиною, яка висіла на стіні між двома вікнами....* [1, с. 23]. Як видно з прикладу, об'єктний дієприкметниковий комплекс (the Objective Participle Complex) передається українською мовою різними типами підрядних речень.

У свою чергу, суб'єктний дієприкметниковий комплекс містить іменник у загальному відмінку або займенник у називному відмінку та дієприкметник, що виражає дію, яку виконує особа або предмет, позначені першою частиною комплексу, як це видно з прикладу: *Then Bathsheba's footsteps were heard crossing the room.* –

Було чути, як Батшеба пройшла через кімнату (*A Pair of Blue Eyes, Hardy*) [2, с. 167].

Приклад наочно ілюструє, що для досягнення максимально адекватної передачі інформації з однієї мови на іншу, суб'єктивний дієприкметниковий комплекс (the Subjective Participle Complex) перекладається підрядним додатковим реченням та, згідно з правилами пунктуації української мови, відокремлюється комою.

Незалежний дієприкметниковий комплекс має у своєму складі іменник у загальному або особовий займенник у називному відмінку та дієприкметник, наприклад: *Anne was out in the orchard, when Mrs. Rachel came, wandering at her own sweet will through the lush, tremulous grass splashed with ruddy evening sunshine*. – Коли прийшла міс Рейчл, Анна була в саду, з задоволенням блукаючи серед пишних, тремтячих трав, залитих промінням заходу сонця [1, с. 97]. Наведений приклад свідчить, що незалежний дієприкметниковий комплекс (the Absolute Participle Complex) також перекладається на українську мову за допомогою підрядного речення обставини та виділяється комою.

Оскільки англійська й українська мови належать до різних гілок індоєвропейської родини мов та до різних структурних типів, то в обох мовах спостерігаються певні аломорфні ознаки. Саме розбіжності в будові цих мов, у кількості та формі реалізації граматичних категорій і синтаксичних конструкцій і спричиняють труднощі під час перекладу художніх творів з англійської мови українською.

У зв'язку з цим, слушною є думка А. В. Федорова [7, с. 132], який зазначає, що навіть під час мислення чи говоріння рідною мовою, а тим більше на письмі, мовець вибирає найбільш відповідну синтаксичну структуру не відразу, а лише після деяких роздумів і порівнянь синтаксичних варіантів. Саме тому вибір відповідних граматичних засобів, які найкоректніше передають думку, виражену іншомовною граматичною формою або синтаксичною конструкцією, являє собою одне з найскладніших завдань перекладача.

У свою чергу, А. Д. Швейцер [8, с. 187] стверджує, що між граматичними формами і синтаксичними конструкціями різних

мов неможливо встановити такі відповідники, які б не залежали від їхнього лексичного значення. У процесі перекладу можна підібрати лише функціональні аналоги, які базуються на передачі одних і тих самих (або приблизно таких) граматичних значень. Тому при визначенні граматичних відповідників необхідно враховувати і лексичне наповнення, і стилістичну функцію конструкції. Крім того, особливі труднощі для перекладу з англійської мови на українську, за висновками І. В. Корунця, представляють певні сполучення іменника й дієприкметника, що не відповідають нормам сполучуваності в українській мові і тому передаються іншими лексико-граматичними засобами [3, с. 318], наприклад: *He came in to the room, his face smiling – Він увійшов до кімнати з усміхненим обличчям* (North and South, Gaskell), де спостерігається вибір перекладачем мовних засобів, які вдало корелюють з лексичним і стилістичним наповненням мови оригіналу.

Незважаючи на те, що в українській мові форми дієприкметника є більш різноманітними, ніж в англійській, український дієприкметник уживається рідше, ніж в англійській мові, оскільки він більше типовий для книжної сфери вжитку. Крім того, український дієприкметник може виражати лише одночасну або попередню дію по відношенню до дії, позначеної дієсловом-присудком. Тому навіть проста форма дієприкметника теперішнього часу далеко не завжди має формальні відповідники у вигляді дієприкметника в українській мові [5, с. 312], як це видно з прикладу: *He liked always to keep a little nest egg for himself. This he kept in a bag in his room, often counting it and always sleeping with it under his pillow. (Gobseck, Honorede Balzac) – Він любив ховати гроші для власних потреб. Зберігав він їх у себе в кімнаті в мішечку, часто перераховуючи свій скарб і кладучи його завжди на ніч під подушку* [5, с. 313].

У наведеному прикладі жоден з англійських дієприкметників не може бути перекладеним українською мовою за допомогою дієприкметника, оскільки вони виражають різнопланові та різночасові дії, але рівні за значенням дії дієслова-присудка.

Згідно з нашими спостереженнями, вживаючись відокремлено, англійський дієприкметник теперішнього часу перекладається українською мовою, здебільшого, дієприслівником, наприклад: *Carrying the night-stick in his hand, his finger on the button, he advanced through the darkness.* – Затиснувши ліхтар в руці та тримаючи палець на вимикачі, він почав просуватися вперед [9].

У тих випадках, коли дія, що позначається дієприкметником теперішнього часу, є важливим наслідком дії, вираженої дієсловом-присудком, або коли вона доповнює його зміст, дієприкметниковий зворот з цим дієприкметником передається українською мовою підрядним реченням обставини чи самостійним реченням, наприклад: *Holding the night-stick before him, he pressed the button, saw, and screamed aloud in terror.* – Тримаючи ліхтар перед собою, він натиснув кнопку і закричав від жаху [9].

З наведеного прикладу видно, що перекладач застосував трансформацію, яка найвдаліше і найповніше передає смислове навантаження даного речення.

І. В. Корунець підкреслює, що для сучасної англійської мови характерними є означення, виражені складними прикметниками, другим елементом яких є дієприкметник минулого часу. У ряді випадків такі означення співпадають з українськими означеннями, вираженими складними словами або двома лексичними одиницями [3, с. 287], як наприклад: *Well-conducted little stream* – Добре вихована річечка [1, с. 253]. Цей приклад показує, що в більшості випадків під час передачі означення, структура якого є характерною для англійської мови, має місце застосування в мові перекладу його відповідника.

З викладеного випливає, що в більшості випадків під час перекладу художніх творів з англійської мови на українську, українське речення не накладається на англійське, не збігається з ним по своїй структурі, що, у свою чергу, вимагає пошуку відповідників.

Базуючись на результатах вивчення особливостей функціонування дієприкметникових синтаксичних комплексів в англійських художніх творах, можемо зробити висновок, що

труднощі їхнього перекладу пов'язані, у першу чергу, з неоднорідністю граматичних категорій англійської та української мов. Проаналізовані нами приклади показують, що під час їхньої передачі українською мовою має місце зміна синтаксичної та граматичної позиції дієприкметника в реченні або його заміна дієприслівником. Виходячи з цього, перекладачу необхідно чітко усвідомлювати варіативність подібних перетворень і робити вибір на користь тих засобів, які найбільш повно передають думку автора, зберігаючи стиль викладу художнього твору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анна з Грін Гейблз (Anne of Green Gables) : книга для читання англ. мовою для студентів фак. іноземних мов і філологічних факультетів / Л. М. Мантгомері ; Метод і філологічна обробка тексту, комплекс вправ, тестів і завдань, довідкові матеріали і коментар В. В. Євченко, С. І. Сидоренко. – Вінниця : Нова книга, 2003. – 400 с.
2. Каушанская В. Л. Грамматика английского языка: Морфология. Синтаксис / В. Л. Каушанская, Р. Л. Ковнер, О. Н. Кожевникова [и др.]. – М. : Страт, 2009. – 320 с.
3. Корунець І. В. Порівняльна типологія англійської та української мов / І. В. Корунець. – Вінниця : Нова книга, 2003. – 464 с.
4. Левицкая Т. Р. Теория и практика перевода / Т. Р. Левицкая, А. М. Фитерман. – М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1972. – 363 с.
5. Львовская З. Д. Теоретические проблемы перевода / З. Д. Львовская. – М. : Высшая школа, 1985. – 232 с.
6. Словник лінгвістичних термінів / [уклад. Ганич Д. І., Олійник І. С.]. – К. : Вища школа, 1985. – 360 с.
7. Федоров А. В. Основы общей теории перевода / А. В. Федоров. – М. : Высшая школа, 1983. – 303 с.
8. Швейцер А. Д. Теория перевода. Статус. Проблемы. Аспекты / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 325 с.

9. London J. The Night-Born and Other Stories. The literature network [Електронний ресурс] – режим доступу до публікації : <http://www.online-literature.com/london/night-born/3/>.

Стаття надійшла до редакції 15 січня 2013 року

УДК 821.161.2:82-3

Ольга Хомишин
(м. Івано-Франківськ)

ХРОНОТОП В ЖАНРОВО-КОМПОЗИЦІЙНІЙ СИСТЕМІ ПОВІСТЕВОГО ЦИКЛУ Ф. ДУДКА «В ЗАГРАВІ»

У статті досліджується повістевий цикл Ф. Дудка «В заграві». Шляхом аналізу соціально-історичного хронотопу простежується вияв часопросторової організації твору на рівнях персонажної системи, основного конфлікту, жанрово-композиційної своєрідності. Автор статті доводить: специфіці часопростору циклу підпорядкований жанровий різновид, вибір героїв, час героїв, взагалі вся образна система твору Ф. Дудка.

Ключові слова: соціально-історичний хронотоп, авторський час, конфлікт, жанротворчий чинник, Федір Дудко.

В статье исследуется цикл повестей Ф. Дудка «В зареве». Путем анализа социальнo-исторического хронотопа прослеживается проявление временно-пространственной организации произведения на уровнях персонажной системы, главных конфликтов, жанрово-композиционного своеобразия. Автор статьи доказывает: спецификой хронотопа детерминируется жанровая разновидность, выбор героев, время героев, вся образная система произведения Ф. Дудко.

Ключевые слова: социальнo-исторический хронотоп, авторское время, конфликт, жанрообразующее начало, Фёдор Дудко.

F.Dudko's narrative cycle In Glow is researched in the article. Through analysis of social and historical chronotope traced a manifestation of temporary and spatial organization of the work at the levels of character system, the major conflicts, genre and compositional originality. The author of the article proves that the genre

variety, the choice of characters and the time, in general – the whole imagery system is subjected to the peculiarity of space and time of this narrative cycle.

Key words: *socio-historical chronotop, author's time, conflict, genre-creative factor, Fedir Dudko.*

Творчість Ф. Дудка належить до тих сторінок нашої літературної спадщини, які ще й досі не повернуті належним чином в літературний процес минулого століття. Особливо це стосується повістевого циклу «В заграві». Якщо окремі твори письменника й привертали увагу літературознавців (Л. Луців, Н. Мафтин), то названий цикл залишався поза дослідницькою увагою. Тому наша увага як і до творчості Ф. Дудка, так і названого повістевого циклу вмотивована перш за все назрілою потребою повернення творчої постаті письменника в актив нашої історико-літературної спадщини, дослідження світоглядної домінанти автора, його ідіостилу, художньої майстерності прозаїка з виразно ліричним типом світосприйняття, котрий зумів крізь призму історії приватних доль своїх героїв панорамно показати події національно-визвольної революції на Україні, створив поліфонічну й стереофонічну художню модель тієї складної доби, її соціально-історичного часу. І саме аналіз літературного твору крізь призму дослідження художнього часу містить великий потенціал для виявлення домінант творчості, світоглядних позицій автора, зв'язку між ідейним змістом і формою. Адже специфіка хронотопу виявляється на рівні жанрово-композиційної своєрідності твору, особливостях моделювання художніх образів.

Цикл «В заграві» складається з чотирьох частин, що друкувалися у Львові протягом 1928–1931рр.: «Чорторий» (1928), «Квіти і кров» (1928), «На згарищах» (1929), «Прірва» (1931). Можливо, Дудко планував ще одну частину, бо цикл виглядає незавершеним. Це підтверджується й на рівні рецепції: «читачі допитуються, коли з'явиться дальша частина повістевого циклу [7, с. 8]». Однак таку відкритість фіналу твору можна пояснити схильністю автора до фрагментарного письма – адже й кожна окрема частина циклу сприймається як твір з відкритим фіналом, завершальний акорд у якому належить зробити читачеві. Як

окремий нарис чи оповідання (залежно від ступеня подієвості) може сприйматися й кожен невеликий епізод, виокремлений графічно. Тому й очікувана тоді галицьким читачем фінальна частина тут все ж необов'язкова. Цікаво, що Дудків твір має ще одну, авторську, жанрову дефініцію: «Фільми української боротьби 1919 – 1920 рр.». Отже, фрагментарність зумовлена й жанровою специфікою твору, що, за задумом автора, мав тяжіти до кінематографу. Це давало можливість поєднати епічність з ліризованим наративом, плавний плін часу – з калейдоскопічністю картин, динамізувати розвиток сюжету, ущільнити хронотоп.

Дослідники проблеми хронотопу [6] виділяють два важливих аспекти художнього образу часу: авторський хронотоп («час і обставини написання твору, авторська концепція часу та їх проекція в часі») й соціально-історичний час. Закономірно, що образ соціально-історичного часу створюється описами чи зображенням історичних подій, введенням документу, згадки про історичну особу. Однак особливо значущим у моделюванні хронотопу тієї чи іншої доби є «зображення соціально-історичного часу через відображення людини, її переживань, трагедій, формування її характеру, через рівень її культури і зумовлених часом почуттів та світосприймання [6, с. 27]»; специфіці часопростору «підпорядковується жанровий різновид, вибір героїв, час героїв, взагалі вся образна система» художнього твору [6, с. 166]. Вибір героїв, групування їх, композиція сюжету в Дудковому творі детермінуються потребою автора показати драматичний період історії України крізь призму залежності долі звичайної, пересічної людини від виру історичних подій. Намагання багатовимірно охопити події стимулює автора до поєднання кількох кутів зору – «погляду» із Києва, серця України, і «погляду» з глухої провінції.

Перш за все зауважимо чітку симетричність композиційної структури повістєвого циклу Ф. Дудка: чотири частини, у першій і третій з яких йдеться про Василя Ольденборгера, дійсність сприймається під його кутом зору, центром світу стає маленьке подільське село, в якому живуть Василеві батьки і де змушений він зупинитись у своїх пошуках дороги до власної домівки; друга

і четверта – світ його дружини Лідочки, котра залишилася в Києві й також проходить власний шлях випробувань. Отже, дві частини циклу – «переживання часу» Василем і дві – Лідочкою. Однак частина II і IV, присвячені долі молодої жінки, композиційно багатші: тут і ширша панорамність подій, і більше важливих для розкриття ідейно-оцінного зрізу композиції персонажів, тут є значиміші переключення «променів зору» на сприйняття часу іншими героями (Юрко Вергун, Ігор Домонтович, Наталка Ернест, подружжя Фесенків). Вибудовуючи складні перипетії взаємин різних персонажів – як головних, так і другорядних, епізодичних, Дудко реалізовує творчу концепцію свого задуму: показати життя у всій складності його вимірів, показати приватну лінію простої людини на тлі доленосних подій, змалювати портрет доби шляхом зображення життя багатьох людей, доль, що й становлять багатолику її картину.

Сюжет першої і третьої частин («Чорторий» і «На згарищах»), не дивлячись на назву, адинамічний: його рух динамізується шляхом вибудування діалогів – у хатині Ольденборгерів збирається місцева інтелігенція й постійно квартирує хтось із нової влади. І саме шляхом майстерного моделювання мовних партій персонажів автор активно вводить у твір координати соціально-історичного часу. Авторська точка відліку часу розпочинається вже із вибору назви циклу: «В заграві»: «Соціально-історичний авторський час завжди виявляється у самому виборі теми, предмета зображення, часу, у конфронтації часів, у явній чи прихованій їх оцінці, в характері пафосу: героїзації, ідеалізації, ідеологізації [6, с. 164]». Обрана Дудком назва посилає читачеві імпульс «психологічного очікування», задає певне емоційне налаштування. Початок першої частини – «Чорторий» – це майстерно передана автором атмосфера поразки, пасіонарного надлому й відчаю, що охоплює учасників боротьби за незалежність України під час відступу національно-визвольних сил. Пафос твору виразно резонансний творам сучасників Ф. Дудка, котрі описували цей же період в історії України (Ю. Шкрумеляк «Поїзд мерців»). Картина страшних реалій доби постає через побачене й почуте Василем в дорозі з

Кам'янця до Жмеринки. Він бачить реальну поразку армії, бездарність верховного військового проводу, психологічний надлом тих, кого зрадили вожді... Поліфонія голосів на станції, у поїзді пульсує тривогою, у ній – реалії доби: «Козаки голі, босі на фронті... Тиф, нужда... Набоїв, перев'язочних матеріалів чорт-ма... [6, с. 8]». На увиразнення контрасту спрямована і згадка про героїку козаччини: «А це все колишні простори влади великого Богуна, полковника винницького! Сама тінь його сумує в нічних померках над цими похмурими просторами [6, с. 24]». Введення в часопростір повісті перегуку часів, «хронотопного резонансу» (Н. Мафтин) увиразнює трагізм поразки національно-визвольних сил.

Соціально-історичний час знаходить відображення в художньому творі й через деталі побуту, він активно «просочується» в тканину твору в мовних партіях героїв, відображенні їх моралі, рівня свідомості. Усе, що відбувається в Києві, також знаходить своє відлуння в мовних партіях персонажів. Проекцію соціально-історичного часу містить приватний хронотоп кожного з них. Таким чином постає перед читачем і один з важливих конфліктів доби – між тими, хто прагнув незалежності, й прихильниками «єдиної і неделимої». Конфлікт, що зав'язується між Лідочкою та Фесенками і їх гостем – «окрасою київських адвокатів» Борисом Грігорієвічем Горовіцом, свідчить і про рівень національного самоусвідомлення жінки, і про розуміння нею політичної ситуації, що склалася в Україні після краху Директорії. Цей конфлікт максимально відчутний в зіткненні багатьох персонажів уже на зрізі побутового спілкування, вже тут він проходить вододілом, зриває усі маски пристойності з обивателя, перевертня, котрий зловтішається, що нищать Українську державу: «А то подумаєш – познаходились якісь Грушевські й заморочили людям голови: сепаратизм, відокремлення, самостійність! Носяться із Шевченком своїм, як із писаною торбою, а що поза Шевченком тим, спитали б, мають? Ні мови, ні історії, ні культури – анічогісінько! Відокремлення – хе-хе, австрійцям то треба, австрійські грошки все те наробили [2, с. 9]». На увиразнення центрального, світоглядного конфлікту

«працює» вся система другорядних та епізодичних персонажів «Лідочкиного часопростору», ті сюжетні конфігурації, що складають мозаїку їх взаємин. У суперечках, надіях, тривогах, в бутті покинутого Директорією і ще не окупованого більшовиками Києва проступають вузли конфлікту, координатами якого стала вертикаль української духовності у зіткненні з примітивною вульгарщиною люмпенізованого й шовіністично налаштованого «пролетаріата» або прихильників «єдиної і неделімої». Використання окличних речень, лозунгів, низка назв пролетарських видань, деталей з реального, що набуває символічного значення (перевели годинник), передання російської мови українським правописом, включення цитації з пролетарської частушки – усе це увиразнює «психологічний промінь зору» й моделює соціально-історичний хронотоп твору.

Важливу роль у моделюванні часопростору художнього твору відіграють описи природи. Часопростір, що реалізується в пейзажних замальовках аналізованого повістєвого циклу, часто виконує роль композиційних «скрепок»: так, повтор опису лютневого сніговію у частинах «Чорторий» (особистий часопростір Василя) та «Квіти і кров» (часопростір Лідочки) створює ефект синхронності подій, «часового резонансу» – те, що відбувається в Києві і в глухому селі на Поділлі, відбувається одночасно. Отже, пейзаж у Дудковому творі переважно виконує дві функції: часопросторового маркування (повтор одного й того ж пейзажного малюнка в різних сюжетних лініях є і композиційними «скрепками»: створює враження часової єдності подій, що відбуваються в різних просторових координатах з центральними персонажами) та сприяє глибшому розкриттю внутрішнього стану персонажного світу (виступає формою психологізму). Традиційно пейзаж задає психологічну установку сприйняття тексту, створює емоційний фон розвитку сюжету. В аналізованім творі він має ідейне навантаження – часто, виступаючи контрастом до реального життя, опис природи виводить на поверхню центральний мотив: філософський мотив вічності й плинності людського життя (таким є, до прикладу, сприйняття Лідочкою картини нічного Дніпра). Саме таким

пейзажем, поданим під променем зору автора, розпочинається четверта частина циклу – «Прірва». Це, окрім того, ще й час опівночі – химерний час розгулу нечисті. Він має відтінок казково-легендарний, проектується на часи давні: «А там, на печерських горбах, де спочивають у землі старі Аскольдові кости, де величавою свічкою вперлася в небо біла лаврська дзвіниця – запашним ладаном курять листвяні гущі й широкими хорами солодко плещуться в них срібні соловіїні дзвіночки [5, с. 9]». Цілий вступний фрагмент четвертої частини – розлогий пейзаж. Значну роль тут відіграє деталь, акцентування звукових чи зорових образів, своєрідний рефрен: «Безлюдно. Тихо», «Спить старий Київ»; «Ні руху, ні звуку ніде». Таке акцентування сприяє передачі атмосфери таємничості й очікування чогось химерного, що й трапляється завжди саме серед такої нічної тиші. У первозданній красі природи, у рукотворній красі старосвітських палаців і брам з масивної бронзи з кованими гербами, що, здається, дихають пам'яттю про давні часи, причаїлось страшне лихо: воно видає себе поки що тільки торохтінням моторів «у мертвій тиші вулиць». І на риторичне питання: «Що тут? Пишний бенкет?» дається ствердна відповідь, що моделюється за принципом градації: «Так, тут бенкет. (...) Страшний і кровавий бенкет». І, як різкий постріл, що раптом руйнує всю фальшиву ідилію ночі, її вдаваний спокій: «Тут – чрезнавичайка».

Четверта частина повістєвого циклу – «Прірва» – розпочинається «вмонтованою» історією перебування в чрезнавичайці Юрка Вергуна. Цей образ перебуває у складному композиційному співвідношенні до центральних персонажів: він паралелізується до образу Василя Ольденборгера, водночас протиставляючись йому на рівні характеру. Якщо Василь виступає здебільшого пасивним споглядачем подій, то Юрко, спонукуваний і дружиною, і власними переконаннями, намагається бути постійно у вирі боротьби. Отже, в «лабіринті зчеплень» (Л. Толстой), представленому персонажною сферою Дудкового твору, «ниткою Аріядни» служить перш за все зчіплення за контрастом. Антитеза характерів – одна із домінант стилю письменника, не дивлячись на «плинність» багатьох характерів, ковзаючу точку зору оповідача.

Історія Вергуна моделюється із застосуванням чергування картин допиту й ретроспективних відступів у минуле, епізодів, що постають у Юрковій пам'яті, коли він приходить до тям після наступного катування. Саме таке поєднання приватного часу й соціально-історичного, пропущеного крізь почуття й свідомість персонажа, що став і свідком, і учасником тих подій, жертвою і героєм, дає можливість авторові стисло й водночас емоційно переконливо сказати про боротьбу на Україні.

Часопростір Юрка на допиті моделюється вибудуванням сітки коротких діалогів, реплік його ката, сповнених бридкої лайки. Драматична, психологічно напружена картина допиту чергується із плином спогадів персонажа про дитинство, перші мрії, захоплення історією козаччини, кохання до Марусі. Спогади проходять фрагментами, ніби перед Юрковим внутрішнім зором прокручується кінофільм: «Раптом війна. Громи оркестр. Білі сестринські косинки. Перевернулося життя. Широкий блискіт золотих офіцерських погонів. Море сірих солдатських шинель. Гостра щетина нашорошених блискучих багнетів [5, с. 25]». Пригадується Юркові його служба у Земгорі, на фронтових інженерських роботах. Карпатські гори. І постійне німе питання, що стукає молоточками в скроні: за що ллється кров усіх цих людей? Увиразнює перебіг спогадів епізод про знайденого ним коня, невідомо скільки часу прив'язаного до смереки: цей ліризований фрагмент може сприйматися і як окремий твір. З очей тварини «ллється скорботний страдницький погляд», а «ціла смерека, наскільки сягає кінська голова, обгризена навколо зубами». У торбі, прив'язаній до сидла, серед паперів і паперців «на сухій, білій, як холодна смерть, картці чорними німими буквами: «Вістовий сумського драгунського полку Петро Мірошниченко» [5, с. 31]». Дудкові вдається на якихось десяти сторінках змодельовати ретроспективні картини з Юркового минулого, виразно передати сприйняття ним часу, в якому вмістились події революції на фронті, революційного Києва, параду Петлюри, гадюче сичання прихильників «єдиної і невідомої», обстріл Києва Муравйовим, втеча Центральної Ради до Кам'янця. Здавалося б, той же шлях, що й у Василя. Тільки

Василів «героїзм» вигасає після Кам'янця, з дороги на фронт він звертає на тиху вуличку до рідного села. А Вергун одразу ж із своєю школою опиняється у вирі бойових дій. Юрко сміливий і відданий справі незалежності України. Його характер детермінується цією вертикаллю, тому «блукання в дорозі до себе» (К. Наранхо) цьому персонажеві не властиві: йому випадає страдницька дорога. «Віа долоросса» Юрка тягнеться від бою з більшовицьким панцирником, де був контужений і потрапив у ворожий полон, пролягає через теплушки товарняка, помешкання добросердого залізничника, який допоміг йому втекти й підлікував, стає дорогою до омріяного Києва, де в шпиталі він надіється порятувати поранену ногу, і продовжується щоденними сходженнями на Голгофу з підвалу чрезвычайки. Своєрідною кульмінацією Юркового часопростору стає допит у особливого слідчого, слухами про жорстокість якого переповнений Київ – чекістки Соньки. Юрко мужньо проходить усі кола більшовицької чрезвычайки, він готовий померти. Та життя простягнуло Юркові рятівну руку (клопотаннями Наталки Ернест і за сприяння Іполита Домонтовича Вергуна віддають на поруки «червоних інженерів» – робити креслення доріг).

Юрко живе в Києві під чужими документами, однак навіть з дружиною він не може бачитись. Якимось у натовпі перед Марусею промайнуло Юркове обличчя, та він знаком заборонив їй підходити. Ця сюжетна лінія доходить свого завершення, тому автор вдається до цікавого прийому: фактично Юрко є у часопросторі Києва, однак фабула його сюжету вичерпана. Його приватний часопростір остаточно губиться в часопросторі доби. Автор чинить так, бо хронотоп четвертої частини – це світ Лідочки й Іполита, світ кохання, що розквітає всупереч крові й брудові, хтивості й цинізму. І будується він за моделлю лицарського роману про служіння Прекрасній Дамі; водночас це світ простих людей, що намагалися в чортотрії протистоянь різних сил зберегти глибоко людяне, власну самість, пізнати Любов. Центральна проблема роману – філософського характеру, тому Юрко Вергун залишається персонажем другого плану.

Один з основних конфліктів твору – конфлікт між обмеженням і бажанням – зав'язується на внутрішньому й зовнішньому рівнях. Для Лідочки це внутрішній конфлікт між обов'язком, честю, вірністю чоловікові з одного боку, й можливістю належати коханому; для Іполита цей конфлікт – дворівневий: внутрішній – між палкою пристрастю, тілесним бажанням і високим служінням жінці, яку кохає, і зовнішній (як конфлікт між його витонченим сприйняттям краси, шляхетністю, лицарськістю поведінки й брудом довкілля, що постійно зазіхає на об'єкт його поклоніння); це конфлікт, що стає центральним у всій історії людства: конфлікт між людиною і звіром. І він увиразнює соціально-історичний хронотоп твору. Намагаючись розв'язати його, персонажі кидають виклик неблаганному вітрові історії, бо горизонталь їх особистого часопростору трансформується шляхом жертви у вертикаль, спрямовану у вічність.

Отже, хронотоп повістєвого циклу Ф. Дудка «В заграві» детермінує вибір жанрово-композиційної системи твору: авторське прагнення створити ефект багатовимірності «фільмів революції», передати динаміку часу, спонукало його до вибору саме такої жанрової форми. Крізь призму приватного хронотопу персонажів, включення його в широкий контекст соціально-історичного часу письменник вияскравив чільний конфлікт твору. Специфіці часопростору циклу підпорядкований жанровий різновид, вибір героїв, час героїв, взагалі вся образна система твору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусів С. М. Модус національної ідентичності : Львівський текст 30-х років XX ст. : [монографія] / Стефанія Андрусів. – Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2000. – Тернопіль : Джура, 2000. – 340 с.
2. Дудко Ф. Чорторий / Федір Дудко. – Львів : [б. в.], 1928. – 187 с.
3. Дудко Ф. Квіти і кров / Федір Дудко. – Львів : [б. в.], 1928. – 192 с.
4. Дудко Ф. На згарищах / Федір Дудко. – Львів : [б. в.], 1929. – 168 с.

5. Дудко Ф. Прірва / Федір Дудко. – Львів : [б. в.], 1931. – 222 с.
6. Копистянська Н. Час і простір у мистецтві слова : [монографія] / Нонна Копистянська. – Львів : ПАІС, 2012. – 344 с.
7. Луців Л. Федір Дудко // Лука Луців. Федір Дудко. Моя Молодість. – Нью-Йорк, 1965. – С. 7–13.
8. Мафтин Н. Західноукраїнська та еміграційна проза 20–30-х років ХХ століття: Парадигма реконксти : [монографія] / Наталя Мафтин. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. – 356 с.
9. Мафтин Н. Творчість Ф. Дудка та К. Поліщука в контексті історичних та естетичних вимірів доби // Наталія Мафтин / Збірник Харківського історико-філологічного товариства. – Харків : Харківське історико-філологічне товариство, 2009. – Т. 13. – С. 85–96. – (Нова серія).

Стаття надійшла до редакції 5 грудня 2012 року

УДК 81'367.625

Тетяна Чубань
(м. Переяслав-Хмельницький)

ВИДОВА СТРУКТУРА ВЕРБАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ

У статті досліджено питання про значення спостереження над дієсловом при вивченні української мови, визначено основні аспекти дослідження перфективізації дієслів у сучасній українській мові. Виділено та охарактеризовано лексико-семантичні групи вербальних дієслів української мови, що мають свої особливості у сполучуваності з префіксами як реалізаторами словотвірної-граматичної та граматичної функції.

Ключові слова: *одновидові дієслова, двовидові дієслова, вербальні дієслова, відіменні дієслова, видові особливості.*

В статье анализируется вопрос о значении наблюдения над глаголом при изучении украинского языка, определены основные аспекты исследования перфективации глаголов в современном украинском языке. Охарактеризовано лексико-семантические группы вербальных глаголов украинского языка, которые имеют свои особенности в соединении с приставками как реализаторами словообразовательно-грамматической и грамматической функции.

Ключевые слова: *одновидовые глаголы, вербальные глаголы, отименные глаголы, видовые особенности.*

The article studies the issue of importance of observing a verb in the study of Ukrainian and determines the main aspects in the study of perfectivation of Ukrainian verbs. The authors underline and characterize lexical and semantic groups of verbs denoting action in the Ukrainian language, that have certain peculiarities in their collocations with prefixes as elements implementing word-building/grammatical and grammatical functions.

Key words: *single-aspectual verbs, bi-aspectual verbs, verbs denominating action, nominal-originated verbs, specific peculiarities.*

Дієслово – досить складна граматична одиниця, тому вивчення цієї частини мови, її форм і правопису має важливе значення. У працях «Словотвірна структура слова» (автори: К.Г. Городенська, М.В. Кравченко) [1], «Дієслівні категорії в синтагматиці і парадигматиці» (автор: А.П. Загнітко) [4], та статтях К.Г. Городенської «Аспектологічні характеристики дієслів руху, переміщення» [2] і «Видові протиставлення в системі сучасних дієслів» [3] описано особливості українського дієслова, видову структуру вербальних дієслів та видові кореляції відіменних дієслів, вияв похідних граматичних категорій дієслів, доведено, що потенціал засобів творення відповідників доконаного виду у вербальних дієслів ширший, ніж у відіменних.

Проблема статті полягає у доведенні того факту, що разом з науково-дослідницькою метою, обравши певний аспект дослідження, необхідно добирати мовне підтвердження шляхом спостереження над мовою, причому досліджувати лексичні чи морфологічні властивості слова, використовуючи для цього доступні засоби і методи. Актуальною проблемою є висвітлення особливостей морфологічної структури дієслова, вираження

видових значень вербальних дієслів, адже вони (видові значення) охоплюють усі без винятку форми дієслова, тобто мають універсальний характер.

Мета статті – встановити і описати видові особливості вербальних дієслів у сучасній українській мові.

Готуючи статтю, мали на меті вирішити такі завдання:

- з'ясувати основні аспекти дослідження перфективації вербальних дієслів у сучасній українській мові;
- виявити особливості вербальних дієслів доконаного і недоконаного виду у сучасній українській літературній мові;
- установити видові особливості вербальних дієслів.

За відношенням до категорії виду дієслова поділяються на одновидові, парновидові та двовидові. Синкретизм дієслівних префіксів має досить широкий діапазон: від семантичної багатозначності префікса до нейтралізації його як словотворчої морфеми і перетворення лише на показник доконаного виду. У дієслівній системі сучасної української мови немає префіксів, які вживалися б тільки для утворення доконаних корелятивів, як, наприклад, суфікси імперфективації, тобто жоден префікс не є граматичним показником виду взагалі. Цю функцію виконують лише деякі дієслівні префікси, які функціонують передусім як засоби утворення дієслів доконаного виду. Оскільки граматична, або видотворча, функція не єдина і не основна для них, то правомірніше говорити не про граматичні чи видові префікси взагалі, а тільки про певні префікси, які у відповідному семантичному контексті дієслів стають виразниками доконаного виду, тобто засобами граматичної перфективації. У сучасній аспектології вважається, що префіксальні видові пари утворюють таких двоє співвідносних дієслів, які за повної ідентичності своїх лексичних значень розрізняються граматичним значенням виду, а саме: безпрефіксне дієслово виражає тривалість і нецілісність дії, процесу або стану, а префіксальне – їх цілісність. Лексична тотожність безпрефіксного і префіксального дієслова свідчить про повноту десемантизації префікса, тобто про втрату ним своїх словотвірних значень. У структурі граничних дієслів кожен префікс досить специфічний за ступенем його граматичної

формалізації. Здебільшого він встановлюється інтуїтивно, що спричинилося до непослідовності, а нерідко – й до помилок у наданні певним префіксам статусу видового, або граматичного префікса. Особливо це помітно в підручниках з української мови.

У сучасній аспектології дієслова односпрямованого руху, незважаючи на граничний характер виражених ними дій, вважаються одновидовими дієсловами недоконаного виду, бо префікси крім граматичного значення доконаного виду надають їм різних просторових значень, пор.: *летіти, влетіти, вилетіти, відлетіти, залетіти, злетіти, долетіти, прилетіти*.

Поширеною є думка, згідно з якою основним критерієм визначення того чи іншого префікса як суто видового, граматичного є неможливість утворити від префіксального дієслова доконаного виду імперфектив другого ступеня, тому що він тотожний безпрефіксному першого ступеня. Якщо ж префіксальне дієслово має вторинний імперфектив, то воно перебуває поза видовою співвіднесеністю з первинним імперфективом. Ідеться про тріади типу *взути – завзути – звужувати*; *писати – дописати – дописувати*; *колоти – розколоти – розколювати* й под. Обстеживши весь масив перфективних дієслів сучасної української мови, ми дійшли висновку, що збігаються лексично з безпрефіксними дієсловами недоконаного виду і не утворюють вторинних імперфективів лише дієслова з префіксом *по-*. З іншого боку, для багатьох перфективних дієслів, префікси яких зазнали часткової або повної десемантизації, можливі суфіксальні імперфективи. Це пояснюють високою продуктивністю імперфективації, а також більшою виразністю недоконаного виду в другій видовій парі. Нам здається, що абсолютизувати критерій відсутності /наявності вторинного імперфектива при визначенні префіксальних видових пар не можна, бо це, як свідчать матеріали Словника української мови, призводить до помилок, адже тут дієслова звучання з префіксом *про-*, очевидно, як такі, що не мають вторинного імперфектива, об'єднані у видову пару з відповідними безпрефіксними дієсловами недоконаного виду, напр. *продзеленчати – дзеленчати, продзеленькати – дзеленькати, продзенькати – дзенькати* та ін.,

а частина дієслів конкретної фізичної дії з префіксом з-/зі-, с- через те що від них утворюються вторинні імперфективи, не вважаються корелятами доконаного виду до відповідних безпрефіксних дієслів недоконаного виду. Ідеться про дієслова типу *жати – зжати – зжинати* (пшеницю), *орати – зорати – зорювати* (поле), *рубати – зрубати – зрубувати* (дерево) та ін. З таким представленням видової співвіднесеності зазначених дієслів не можна погодитися, тому що дієслова звучання, виражаючи внутрішньо необмежені дії, взагалі не корелюють за видовою ознакою. Що ж до вербальних дієслів конкретної фізичної дії, то вони, як уже відзначалося вище, належать до дієслів з граничною семантикою, що забезпечує їм за наявності десемантизованих перфективних засобів видову співвіднесеність з префіксальними формами доконаного виду. Найбільш граматикалізованим у семантичному контексті цих дієслів виявився префікс з-/зі-, с-, бо в нього повністю знівелювалося просторове значення. Саме тому в підручниковій та й почасти в науковій літературі він кваліфікується як один з основних, поряд з префіксом по-, засобів граматичної перфективації дієслів конкретної фізичної дії. Ми ж вважаємо, услід за деякими аспектологами, що префікс з-/зі-, с- справді найбільш десемантизований. Але повністю не граматикалізований, бо він увиразнює результативне значення, закладене в лексичній семантиці дієслів творення, на позначення різних видів трудової діяльності людини, пор.: *сукати – зсувати, ткати – зіткати, кувати – скувати*, а також дієслів, що означають дії, які спрямовані на об'єкт з метою його руйнації або знищення, пор.: *гризти – згризти, рубати – зрубати, ламати – зламати* та ін. Пор.: *Жінка тче килим; Жінка зіткала килим; Коваль кує підкову; Коваль скував підкову; Господиня пече пиріжки; Господиня спекла пиріжки*. Ті аспектологи, які граматичну доконаність пов'язують з результативністю дії, процесу або стану, співвідносні дієслова типу *молоти – змолоти, доїти – здоїти, жувати – зжувати* й под. трактують як префіксальні видові пари. Це спричинилося до непослідовності у визначенні статусу дієслів конкретної фізичної дії та деяких інших з префіксом з-/зі-, с-. Так, наприклад, у Словнику української мови дієслова *збудувати*,

змурувати, зварити подаються як кореляти доконаного виду дієслів недоконаного виду *будувати, мурувати, варити*, а подібні до них дієслова, зокрема *зробити* (іграшку), *скувати, зсувати, зіткати, сколотити* (масло), *скосити, зорати, здоїти, згоїти* та ін., не об'єднуються у видові пари із співвідносними безпрефіксними дієсловами недоконаного виду.

Вже стало традицією ставити аспектуалізацію того чи іншого префікса в залежність від семантики дієслівних основ. Для кожного з них встановлено коло тих дієслівних основ, поєднуючись з якими він утворює форми доконаного виду, нейтралізуючи всі свої словотвірні значення. Проте, як свідчать різні аспектологічні дослідження, коло цих дієслів визначається інтуїтивно, що породило розбіжності в окресленні його лексико-семантичних меж. Здатність дієслів недоконаного виду корелювати за видовою ознакою повинна насамперед ставитися в пряму залежність від граничності виражених ними дій, процесів та станів, тобто від спрямованості їх на досягнення своєї внутрішньої межі. Цей критерій не новий в аспектології, він проголошений давно, особливо в русистиці, але практично, встановлюючи видові пари дієслів, ним не скористався послідовно ніхто. Не визначено чітко навіть основні лексико-семантичні групи дієслів, які передають граничні дії, процеси та стани. У системі вербальних дієслів сучасної української мови, за нашими спостереженнями, граничний, внутрішньо обмежений характер мають дії, які виражають дієслова двох великих за обсягом лексико-семантичних груп: дієслова односпрямованого руху та дієслова конкретної фізичної дії. Саме вони потенційно можуть формувати видові кореляції. Решта дієслів, серед них лексико-семантичні групи із значенням різноспрямованого руху, звучання, звукового вияву, мовлення та мислення, означають неграничні, внутрішньо необмежені, тривалі дії, рідше – процеси й стани. Вони взагалі знаходяться поза видовою співвіднесеністю.

Другий критерій поширюється тільки на ті дієслова недоконаного виду, які потенційно можуть корелювати в межах видової пари з дієсловами доконаного виду. Він передбачає

наявність десемантизованих перфективних засобів, які, приєднавшись до таких дієслів, змінюють лише граматичне значення недоконаного виду на граматичне значення доконаного виду. Як уже зазначалося, у дієслів односпрямованого руху таких перфективних засобів немає. Вони зовсім не беруть участі у процесах граматичної перфективації, тому що наявні в сучасній українській мові дієслівні префікси надають їм не тільки граматичного значення доконаного виду, а й словотвірних просторових значень.

У структурі дієслів конкретної фізичної дії залежно від їх індивідуального лексичного значення десемантизуються різні префікси, але не всі вони перетворюються на граматичні показники доконаного виду. Процес їх формалізації здійснюється вибірково і досить складно, передусім тому, що граматичне значення доконаного виду тісно пов'язане з результативністю або завершеністю дії. Основним засобом граматичної перфективації цих вербальних дієслів є префікс по-. Про його суто граматичний статус, на думку більшості аспектологів, свідчить передусім відсутність вторинних імперфективів у дієслів доконаного виду з цим префіксом, пор. видові пари: *молоти – помолоти, помолити – помолотити, полоти – помолоти, пороти – попороти, шити – пошити, будувати – побудувати* та ін. Напр.: *Комбайн молотить пшеницю. – Комбайн помолотив пшеницю; Жінка поле картоплю – Жінка пополола картоплю* і т. д. Слід зауважити, що, відводячи префіксу по- роль виразника граматичного значення доконаного виду, аспектологи при цьому ігнорують те, що він увиразнює результативне значення, на досягнення якого спрямовані дії співвідносних дієслів недоконаного виду. З огляду на це вважаємо, що й префікс з- / зі-, с- у структурі тих дієслів доконаного виду, від яких не утворюються вторинні імперфекти ви, повинен кваліфікуватися як граматичний формант, оскільки його просторове значення повністю нівелювалося, пор. видові пари: *будувати – збудувати, в'язати – зв'язати (шапку), пекти – спекти* й под. Напр.: *Сім'я будує хату. – Сім'я збудувала хату; Дівчина в'яже собі шапку. – Дівчина зв'язала собі шапку*. Деякі з цих вербальних дієслів не корелюють за видовою ознакою тоді, коли

виражені ними дії визначають професійне заняття людини, пор.: *Він будує* (*Він – будівельник*). *Вона в'яже* (*Вона – в'язальниця*) і т. д.

Префікс на- через стійкий характер свого просторового значення рідко вживається як засіб граматичної перфективації вербальних дієслів конкретної фізичної дії, пор. видові пари: *малювати – намалювати*, *писати – написати* та ін. Напр.: *Художник малює картину.* – *Художник намалював картину*; *Діти пишуть твір.* – *Діти написали твір*. Дієслова *малювати*, *писати* не співвідносяться за видовою ознакою, якщо вони вказують на професійне заняття людини, пор.: *Він малює* (*Він – художник*), *Він пише* (*Він – письменник*).

Параметри граматичної перфективації вербальних дієслів конкретної фізичної дії за допомогою префікса за-, який у сучасній українській мові вживається передусім як засіб утворення нових дієслів доконаного виду з темпоральним та просторовим значеннями, також обмежені, бо навіть ті поодинокі дієслова або їх окремі ЛСВ, поєднуючись з якими, він найбільше десемантизується, виражають значення результативності або завершеності дії. Саме тому його статус на рівні таких ЛСВ вербальних дієслів пропонуємо визначати як найбільш граматикалізованого префікса, який гранично зблизився з видовими префіксами. Ідеться, зокрема, про співвідношення дієслів *засмажити* і *смажити* на рівні ЛСВ «готувати м'ясо, рибу тощо переважно із жиром на вогні, на жару без використання води», пор.: *Жінка смажить коропа* і *Жінка засмажила коропа*; *запекти* і *пекти* на рівні ЛСВ «готувати їжу, нагрівати на вогні, на жару (у печі, в духовці), пор.: *Пекти качку в духовці* і *Запекти в духовці*; *зарізати* і *різати* на рівні ЛСВ «убивати на м'ясо свійських тварин або свійських птахів». Пор.: *Різати гуску* й *Зарізати гуску*.

Решта дієслівних префіксів, зокрема в-/у-, ви-, від-, при-, про-, роз-, зовсім рідко виконують роль граматичних перфективаторів. Коло вербальних дієслів конкретної фізичної дії, з якими вони реалізують цю функцію, у різних аспектологічних дослідженнях, навчальних підручниках та посібниках

визначається неоднаково. Серед видових пар, утворених за допомогою цих префіксів, виділяють такі, як *бити* – *вбити* («позбавити життя, умертвити кого-небудь»), *топити* – *втопити*, *красти* – *вкрасти*, *топити* – *витопити* (у печі, грубці тощо), *полірувати* – *відполірувати* та ін. Нам здається, що більше підстав кваліфікувати ці префікси з тих же причин, що й у префікса за-, як найбільш десемантизовані засоби перфективізації вербальних дієслів конкретної фізичної дії, які гранично зблизилися з видовими префіксами в межах деяких їх ЛСВ.

Менш послідовно, ніж у вербальних дієслів конкретної фізичної дії, виявляється граничність дій у вербальних дієслів із значенням інтелектуальної діяльності, тому що в семантичній структурі більшості таких дієслів поєднуються ЛСВ, дії яких мають як граничний, так і неграничний характер. На рівні своїх граничних ЛСВ ці дієслова корелюють за видовою ознакою здебільшого з перфективами, утвореними за допомогою префікса по-. Так, наприклад, у вербального дієслова *рахувати* парновидовими є ЛСВ, що означають «називати числа в певному порядку» та «визначати, встановлювати кількість кого-, чого-небудь, суму», які є спільними і для від субстантивного дієслова *лічити*, пор.: *Школярка рахує* (лічить) *до десяти* – *Школярка порахувала* (полічила) *до десяти*; *Касир рахує* (лічить) *гроші* – *Касир порахував* (полічив) *гроші*.

Лише деякі вербальні дієслова із значенням інтелектуальної діяльності на рівні одного-двох своїх граничних ЛСВ співвідносяться з перфективом; утвореним за допомогою префікса на-, пор. видові пари *креслити* – *накреслити* («виготовити малюнок, схему тощо»), *плутати* – *наплутати* («наробити помилок у чому-небудь»), напр.: *Інженер креслить* *діаграму* – *Інженер накреслив* *діаграму*.

Деякі префікси, поєднуючись з вербальними дієсловами із значенням інтелектуальної діяльності, у процесі своєї десемантизації так само гранично набувають статусу виразників доконаного виду. Показовим прикладом такої граматикалізації є префікс ви- у структурі дієслова *вивчити*, що виражає значення «засвоїти, запам'ятати» (пор.: *Дівчина вчить* *алфавіт* і *Дівчина*

вивчила алфавіт) і «дати освіту» (пор.: Батько *вчить* сина і Батько *вивчив* сина), а також префікс на- відповідно у структурі дієслова навчити, що означає «передати кому-небудь певні знання, навички тощо» (пор.: На уроках вона *вчила* дітей писати, читати та рахувати – На уроках вона *навчила* дітей писати, читати та рахувати).

Вербальні дієслова стану, що визначають положення кого-, чого-небудь у просторі, *лежати, сидіти, стояти, висіти* через внутрішню необмеженість виражених ними станів взагалі не можуть корелювати за видовою ознакою. Характерно, що деякі з них мають спільнокореневі вербальні дієслова із значенням дії, пор.: *лягати, сидати*, які на противагу їм, співвідносяться з формами доконаного виду, але не префіксальними, як це має місце в загалу парно видових вербальних дієслів із значенням дії, а з суфіксальними, пор.: *лягти, сісти*, причому крім нульового суфікса для їх утворення використані й допоміжні засоби видової корелятивності – зміна наголосу та чергування приголосного звука (д) із (с), пор.: *сідати – сісти*. Напр.: *Одні пасажери сідають, інші лягають на траву – Одні пасажери сіли, інші лягли на траву; Сонце сідає за гори – Сонце сіло за гори* і т. д.

Висновки. Граматична перфективація вербальних дієслів – це поєднуваність з префіксами, які в їх структурі на рівні деяких або всіх ЛСВ повністю нейтралізували свої словотвірні значення, перетворившись на виразників граматичного значення доконаного виду. Домінантне становище у процесах граматичної перфективації посідають вербальні дієслова конкретної фізичної дії, периферійне – вербальні дієслова із значенням інтелектуальної діяльності. Основним їх граматичним перфективатором є префікс по-. Найближче до нього стоїть префікс з- / зі-, с-. Кілька префіксів, зокрема за-, на-, в-/у-, ви-, у структурі багатьох вербальних дієслів як виразників відповідних ЛСВ гранично наблизилися до префікса по- як суто граматичного засобу перфективації дієслів. Десемантизація префіксів від-, при-, про- та роз- у структурі вербальних дієслів конкретної фізичної дії та інтелектуальної діяльності людини – явище нетипове, випадкове. Поза процесами десемантизації знаходяться префікси над-, о-/об-, пере-, перед- та під-.

У рамках отриманих результатів можна намітити перспективу подальшого студіювання у цьому напрямку: простеження засобів видотворення у системі багатозначних дієслів та доведення видової неоднорідності вербальних багатозначних дієслів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Городенська К. Г. Словотвірна структура слова / Городенська К. Г., Кравченко М. В. – К. : Наукова думка, 1981. – 199 с.
2. Городенська К. Г. Аспектологічні характеристики дієслів руху, переміщення / К. Г. Городенська // Актуальні проблеми граматики : зб. наук. праць. – Кіровоград, 1997. – Вип. 2. – С. 116–119.
3. Городенська К. Г. Видові протиставлення в системі сучасних дієслів / К. Г. Городенська // Слово. Стиль. Норма : зб. наук. праць. – К., 2002. – С. 118–121.
4. Загнітко А. П. Дієслівні категорії в синтагматиці і парадигматиці / А. П. Загнітко. – К. : НМК ВО, 1990. – 132 с.
5. Русанівський В. М. Структура українського дієслова / В. М. Русанівський. – К. : Наук. думка, 1971. – 315 с.

Стаття надійшла до редакції 12 грудня 2012 року

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ПЕДАГОГІКА

Бурко Ольга – молодший науковий співробітник лабораторії грінченкознавства Київського університету імені Бориса Грінченка.

Гойдош Надія – аспірантка кафедри педагогіки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Дига Надія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Дуброва Світлана – аспірантка кафедри педагогіки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Кулик Олена – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Левченко Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Овсієнко Людмила – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Онищенко Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Опанасенко Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, теорії та методики початкової освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Перхайло Неля – викладач кафедри соціальної педагогіки та освіти дорослих ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Підборський Юрій – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Рудницька Людмила – кандидат педагогічних наук, старший викладач-методист ВКНЗ «Коростишівський педагогічний коледж імені І. Я. Франка» Житомирської обласної ради.

Сембрат Алла – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Сергійчук Олена – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Усманова Сайді – аспірантка кафедри педагогіки і управління навчальними закладами РВНЗ «Кримський гуманітарний університет».

Юрійчук Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

ФІЛОЛОГІЯ **(ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО, МОВОЗНАВСТВО)**

Александрович Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарно-мистецьких дисциплін та технологій легкої промисловості Київського національного університету технологій та дизайну.

Бродюк Юлія – аспірантка кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Довбня Людмила – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Каплюк Катерина – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Козубенко Леонід – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Мазоха Галина – доктор філологічних наук, професор кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Нечасва Наталія – аспірантка кафедри китайської, корейської та японської мови та літератури Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Пангелова Марія – викладач кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Пархоменко Марія – студентка факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».

Потапенко Ганна – доцент кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Потапенко Олександр – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української лінгвістики та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Приліпко Ірина – кандидат філологічних наук, доцент, докторантка кафедри новітньої української літератури Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Свириденко Оксана – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Сердюк Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Скляренко Олеся – викладач кафедри іноземної філології та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Смірнова Наталія – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Спис Ольга – кандидат філософських наук, доцент кафедри суспільних та гуманітарних наук Державного економіко-технологічного університету транспорту.

Тараненко Лариса – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».

Товкайло Тамара – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Хомишин Ольга – асистент кафедри іноземних мов Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Чубань Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Шемуда Марина – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземної філології і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІКА

Бурко Ольга. Педагогічна технологія навчання барокової і романтичної поезії на уроках української літератури в основній школі.....3

Гойдош Надія. Особливості інноваційної навчально-творчої діяльності майбутніх учителів іноземних мов.....12

Дига Надія. Підготовка студентів-філологів до проведення інтегрованого уроку.....23

Дуброва Світлана. Роль комунікативної компетенції у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов33

Кулик Олена. Розвиток психофізіологічних механізмів аудіювання учнів основної школи (у процесі засвоєння словотвірної системи української мови).....42

Левченко Тетяна. Система роботи над збагаченням мовлення учнів 5–7 класів лексикою з національно-культурним компонентом52

Овсієнко Людмила. Комунікативна компетентність як основа компетентнісного підходу до засвоєння студентами-філологами лінгвістичних дисциплін.....61

Онищенко Наталія. Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів в умовах реформування вищої освіти.....72

Опанасенко Наталія. Виховний ідеал у творах українських діячів «Просвіт» кінця XIX – початку XX ст.....80

Перхайло Неля. Текстотворча компетентність як складова цільової домінанти профільного навчання української мови90

Підборський Юрій. Формування культури побуту молодших школярів засобами естетичного виховання.....101

Рудницька Людмила. Вивчення рис індивідуальної поетики митця (на прикладі творів Володимира Самійленка).....110

Сембрат Алла, Сергійчук Олена. Університетські регіональні комплекси – перспективна модель побудови сучасного освітнього закладу.....118

Усманова Сайді. Педагогічна та літературна спадщина Б. Чобан-заде в дослідженнях XX – XXI століть.....129

Юрійчук Наталія. До проблеми забезпечення ефективності тестових технологій як засобу контролю професійно-педагогічної підготовки студентів.....137

ФІЛОЛОГІЯ

(літературознавство, мовознавство)

Александрович Тетяна. Антропологічні концепції в прозі Касіяна Саковича, Кирила Транквіліона-Ставровецького, Григорія Сковороди.....146

Бродюк Юлія. Творчість М. Томчання в контексті доби: еволюція художнього мислення.....155

Довбня Людмила, Товкайло Тамара. Семантична трансформація праслов'янських лексем на позначення назв рослин і їх частин в українській та російській мовах.....163

Каплюк Катерина. Роман «Биті є. Макар» Люко Дашвар у контексті сучасної масової літератури.....174

Козубенко Леонід. Розвиток західноєвропейської позитивістської та імпресіоністської літературної критики в другій половині XIX століття.....	182
Мазоха Галина. Поліфонізм як визначальна риса в жанровій структурі епістолярію П.-Б. Шеллі та В. Стуса (компаративний аспект).....	190
Нечаєва Наталія. Теоретичні засади китайської поетики у передмові Кі-но Цураюкі до «Кокін-вака-сю».....	200
Пангелова Марія. Проблема героя у романі Е. Хемінгуей «Райський сад» та книзі мемуарів «Свято, яке завжди з тобою».....	208
Потапенко Ганна. Літературна Тетіївщина.....	219
Потапенко Олександр. Концепт «Х-фактор» через призму лінгвокультурологічного аналізу	234
Приліпко Ірина. Церковно-релігійні протиріччя та діяльність духовенства у контексті запровадження унії (кінець XVI – початок XVII ст.): особливості зображення у творі Романа Іваничука «Манускрипт з вулиці Руської».....	245
Свириденко Оксана. Світове дерево як міфоідеологема у літературі українського романтизму.....	259
Сердюк Наталія, Шемуда Марина. Модальність як лінгвістична категорія та лексичні засоби її вираження....	270
Скляренко Олеся. Особливості трактування поняття «оповідання» у лінгвостилістичному дослідженні жанрово-стилістичної домінанти оповідань Інгеборг Бахманн.....	279
Смірнова Наталія. Генологічні та художні особливості «Бай-казки» О. Ляпуринської.....	289

Спис Ольга. Особливості використання дієслів-неологізмів у текстах публіцистичного стилю української мови.....300

Тараненко Лариса, Пархоменко Марія.

Особливості перекладу дієприкметникових комплексів українською мовою (на матеріалі текстів англomовної художньої літератури).....310

Хомишин Ольга. Хроноtop у жанрово-композиційній системі повістeвого циклу Ф. Дудка «В заграві».....317

Чубань Тетяна. Видова структура вербальних дієслів.....327

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....338

ТЕОРЕТИЧНА І ДИДАКТИЧНА ФІЛОЛОГІЯ

Збірник наукових праць

Заснований у 2007 році

Випуск 14