МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ «ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ»

ТЕОРЕТИЧНА І ДИДАКТИЧНА ФІЛОЛОГІЯ

Збірник наукових праць

Заснований у 2007 році

Випуск 18

Переяслав-Хмельницький – 2014

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. *(Україна)*; **Мазоха Г.С.,** д. філол. н., проф. *(Україна)*; **Селіванова О.О.,** д. філол. н., проф. *(Україна)*; **Кавун Л.І.,** д. філол. н., проф. *(Україна)*; **Кіраль С.С.,** д. філол. н., проф. *(Україна)*; **Михед Т.В.,** д. філол. н., проф. *(Україна)*; **Фонарь В.С.,** д. філол. н., доц. *(Молдова)*; **Свириденко О.М.,** к. філол. н., доц. *(Україна)*.

Мовознавство

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

ПЕДАГОГІКА:

Токмань Г.Л., д. пед. н., проф. *(Україна)*; **Нікітчина С.О.,** д. пед. н., проф. *(Україна)*; **Шапран О.І.,** д. пед. н., проф. *(Україна)*; **Караман С.О.,** д. пед. н., проф. *(Україна)*; **Пентилюк М.І.,** д. пед. н., проф. *(Україна)*; **Плахотник В.М.,** д. пед. н., проф. *(Україна)*; **Шелехова Г.Т.,** к. пед. н., ст. наук. співробітник *(Україна)*; **Потапенко О.І.,** к. пед. н., проф. *(Україна)*; **Овсієнко Л.М.,** к. пед. н., доц. *(Україна)*.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ ВИПУСКУ:

Кулик О.Д., к. пед. н., доц.; **Левченко Т.М.,** к. пед. н., доц.; **Хома К.М.,** к. філол. н.; **Скляренко О.Б.,** к. філол. н.; **Черниш Н.В.,** к. пед. н.; **Савчук В.І.,** викл.

Рекомендовано Вченою радою ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (протокол № 1 від 29 серпня 2014 року)

Теоретична і дидактична філологія : Збірник наукових праць. – Випуск 18. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – 302 с.

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

Для науковців, аспірантів і 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 372.881.161.1 / 61:01-13

Эльзара Анафиева
(г. Симферополь, Республика Крым)

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛАХ КРЫМА

У поданій статті розкриваються соціолінгвістичні основи навчання української мови в національних школах Криму. У ній обґрунтовано актуальність проблеми, представлений аналіз останніх досліджень. Автором розглянуті компоненти екологічного аспекту мов і культур народів Криму; розкрито поняття «двомовність» і «багатомовність». Представлені проблеми багатомовності, які в перспективі потребують дослідження в різних аспектах. Перелічено соціолінгвістичні чинники, які позитивно впливають на становлення і розвиток двомовності і багатомовності.

Ключові слова: *соціолінгвістичні засади, національні школи, українська мова, двомовність, багатомовність, мовний матеріал.*

В данной статье раскрываются социолингвистические основы обучения украинскому языку в национальных школах Крыма. В ней обоснована актуальность проблемы, представлен анализ последних исследований. Автором рассмотрены компоненты экологического аспекта языков и культур народов Крыма; раскрыты понятия «двуязычие» и «многоязычие». Представлены проблемы многоязычия, которые в перспективе требуют исследования в различных аспектах. Перечислены социолингвистические факторы, которые положительно влияют на становление и развитие двуязычия и многоязычия.

Ключевые слова: *социолингвистические основы, национальные школы, украинский язык, двуязычие, многоязычие, речевой материал.*

The article reveals sociolinguistic grounds of the Ukrainian language teaching at national schools of the Crimea. The urgency of the problem, the analysis of recent researches are shown.. The author examined the components of the environmental aspect of the languages and cultures of the Crimea. The paper reveals the concept of «bilingualism» and «multilingualism». The problems of multilingualism, which in the perspective require further research in various aspects are presented. The sociolinguistic factors that positively influence the formation and development of bilingualism and multilingualism are viewed.

Key words: *sociolinguistic grounds, national schools, the Ukrainian language, bilingualism, multilingualism, speech material.*

Язык – великое достояние человечества, отражающее характер народа, его национально-культурное своеобразие. Он обладает прекрасной возможностью убеждать, выразить многое, используя ограниченное количество лексики. Язык можно сравнить с музыкой: ему присущи ритм, размер, тональность. Свои чувства человек выражает и в манере произношения. По образному выражению известного немецкого мыслителя XIX века Фридриха Ницше, «наибольшую силу в разговорном языке представляют не сами слова, а тон, ударение, модуляция, темп, с которым они произносятся, другими словами, это музыка, скрывающаяся за словами, страстность, скрывающаяся за музыкой, личность, скрывающаяся за страстностью, то есть все то, что не может быть выражено в письме [4, с. 6–7]».

И. Бодуэн де Куртенэ выделил внешнюю и внутреннюю истории языка. Внешнюю он связывает с историей, судьбами этноса, а ее экстралингвистическую сторону – с географическими и этнографическими условиями функционирования. «Материал для внешней истории языка, – писал И. Бодуэн де Куртенэ, – совпадает в значительной степени с материалом по истории литературы. Для внутренней же истории языковым материалом служит сам язык как предмет исследования [1, с. 45]». Автор этих строк «не отделял историю народа от истории носителей языка и истории самого языка, рассматривал их вместе с точки зрения общности языкового мышления [1, с. 295]».

Из этого можно сделать вывод о том, что предметом внутренней истории является структура языка этноса, а «внешне исторический аспект» изучает характер социальных и культурно-исторических условий функционирования языка.

По мнению Ф. де Соссюра, внешняя лингвистика изучает связь языка с этнологией и политической историей, религией и школой, литературой, взаимоотношения книжного и обиходного языка и др.

Проблема разграничения внутренней и внешней стороны языка нашла широкое распространение в языкознании (О. Ахманова, Б. Серебренников и др.). Внутриязыковые единицы многие социолингвисты рассматривают шире, обращаясь к экстралингвистическим факторам, т.е. явлениям действительности, отражающимся языком, ... испытывают воздействие языка, влияют на его изменение [3, с. 8–10].

В разработку различных аспектов социолингвистической теории внесли весомый вклад лингвисты, социолингвисты, специалисты в области языкознания. В последнее время выходят в свет работы, в которых рассматривается взаимодействие языка и общества, языка и культуры.

Языковой и речевой материалы являются средством развития языковых и коммуникативных знаний и умений, а также способствуют воспитанию культуры межнационального общения. Дидактический материал должен соответствовать задачам теоретического и практического овладения украинским языком и – что очень важно – формированию интереса к изучению истории и культуры народа-носителя изучаемого языка. По нашему мнению, лингвокультурологический материал в условиях украинско-крымскотатарского двуязычия должен содержать тексты как на украинском, так и на крымскотатарском языках.

Язык и культура – понятия, неразрывно связанные между собой. В развитии любого языка, в том числе и украинского, чрезвычайно велика роль национальной культуры – мощного средства созидания и самовыражения народа. Язык и культура в этих случаях стимулируют обновление и развитие друг друга. Результатом такого процесса явилось становление современного украинского литературного языка, а также расширение его социально-политических и социолингвистических функций.

Актуальность данной проблемы обусловлена его социальной значимостью, задачами совершенствования методики обучения украинскому языку для начальной школы с крымскотатарским языком обучения, отсутствием работ такого плана и необходимостью научно-практического обоснования учебного предмета «Украинский язык в школах с крымскотатарским языком обучения».

Цель статьи – раскрыть социолингвистические основы обучения украинскому языку в национальных школах Крыма.

Ключевая роль в этой проблеме в условиях полиэтнического Крыма принадлежит общеобразовательной школе с крымскотатарским языком обучения, которая несет основную нагрузку по формированию у учащихся украинско-крымскотатарского двуязычия, что способствует гармонизации межнациональных отношений, взаимообогащению духовных культур народов Крыма. Знание двух и более языков положительно влияет на всестороннее развитие человека.

В условиях новой языковой ситуации, которая сложилась в Крыму, значительно повысился интерес к украинскому языку как со стороны представителей крымскотатарского народа, так и со стороны языковых коллективов других национальностей, проживающих в республике. «В связи с этим актуальным становится обращение к трилингвальному (трёхъязычному) обучению, при котором русский, украинский языки наряду с родным языком (крымскотатарским) выступают как инструмент постижения мира специальных знаний и самообразования, межкультурного общения и поликультурного воспитания», – отмечает Р. Девлетов [2, с. 6].

В Крыму полилингвальная и поликультурная среда, а поликультурный характер цивилизации накладывает свой отпечаток на все стороны социально-экономической и политической жизни. Это полностью относится и к национальной системе образования, которая по своей природе не может не учитывать особенностей культурной неоднородности современного общества. Моноэтнические субъекты в Крыму вообще отсутствуют, и поэтому максимальное приближение образования к потребностям народов является неотъемлемой частью поликультурности. Необратимость такой политики напрямую связана со школой, которая призвана сохранить экологию языка и культуры этносов. Только национальная школа способна спасти народы от исчезновения. Таким образом, проблема возрождения и развития национальных школ является главной для перспективы развития этноса и его самостоятельного существования.

Экологический аспект языков и культур народов Крыма можно представить в виде следующих компонентов:

1) повышение внимания к языкам и культуре народов со стороны государства;

2) укрепление статуса государственных языков и создание необходимых социальных, правовых и экономических гарантий для их функционирования;

3) возрождение языков «малых» народов, малочисленных народностей и их самобытных культур;

4) восстановление прерванных культурно-языковых традиций этносов Крыма;

5) борьба за чистоту и сохранение уникального своеобразия национальных языков;

6) воспитание и обучение детей в духе возрождения этнического самосознания с учетом достижений народной педагогики, богатейшего опыта этнопедагогики в семейном воспитании.

Таким образом, успешная реализация национально-языковой политики в полиязыковом обществе возможна через изменение социокультурного стереотипа этносов, повышение интереса к изучению языка своих предков, использование современных достижений этнопедагогики, учет специфики региона, но при активном участии и поддержке центральных и местных органов власти.

В социолингвистике национально-языковая политика предполагает воздействие общества на функциональные взаимоотношения между языками, что осуществляют законодательные органы государства, субъекты образования (министерства, комитеты), лингвистические центры (институты). Кроме того, свое воздействие на национально-языковую политику оказывают и различные общественные институты, организации (партии, движения и др.).

Позитивное решение национально-языковых проблем в республиках в условиях многонационального населения может быть осуществлено только при максимальном удовлетворении интересов всех народов, населяющих данную территорию. Ярким примером тому является Крым, где государственными языками объявлены русский, украинский и крымскотатарский языки. Об этом свидетельствует Федеральный конституционный закон Российской Федерации от 21 марта 2014 г. N 6-ФКЗ «О принятии в Российскую Федерацию Республики Крым и образовании в составе Российской Федерации новых субъектов Республики Крым и города федерального значения Севастополя», статья 2. «Образование в составе Российской Федерации новых субъектов, их наименования и статус», пункт 4: Государственными Республики Крым являются русский, украинский и крымскотатарский языки.

Проведение сбалансированной языковой политики призвано служить взаимопониманию, уважительному отношению к духовным ценностям народов, развитию их языка и культуры. Государственный статус крымскотатарского, русского и украинского языков должен обеспечиваться их паритетным использованием во всех органах власти, в средствах массовой информации, в сферах науки, культуры, обслуживания и т.д.

С лингводидактической точки зрения, общность целей и задач обучения и украинскому и крымскотатарскому языкам как средствам межнационального общения диктует необходимость соотнесения процессов взаимного обогащения двух методических систем, которые призваны решать задачу формирования паритетного национально-украинского и украинско-национального двуязычия.

Ю. Дешериев и И. Протченко считают, что термин «двуязычие» нельзя понимать однозначно. В связи с этим они предлагают лингвистическое и социологическое определения двуязычия: «... под двуязычием следует понимать владение в совершенстве общеупотребительными устной и письменной формами существования обоих литературных языков без проявления интерференции на каком-нибудь уровне их структур [2, с. 23]».

Что касается социолингвистической стороны проблемы, то, по их мнению, двуязычие – это «... знание двух языков в известных формах их существования в такой мере, чтобы выражать и излагать свои мысли в доступной для других форме, независимо от степени проявления интерференции и использования внутренней речи индивидом в процессе письменного и устного общения на втором языке, а также умение воспринимать чужую речь, сообщения с полным пониманием [2, с. 23]».

В некоторых работах двуязычие рассматривается как наиболее распространенный тип многоязычия. Эта проблема интересует представителей многих отраслей наук: психологов, лингвистов, педагогов, философов, социологов.

Термин «многоязычие» (на английском – multilingualism, mehrsprachigeit) русского происхождения, понимается как распространение различных языков в обществе, умение отдельных индивидов общаться средствами нескольких языков. Республика Крым является многоязычной.

В энциклопедических словарях многоязычие трактуется как функционирование нескольких (3-х и более) языков в пределах определенной многонациональной территории; знание и употребление человеком, исходя из потребностей общения, нескольких языков. Во многих регионах явление многоязычия встречается не так часто, как двуязычие, так как функциональный статус и степень употребления нескольких языков имеют небольшую географию. Она часто ограничивается обучением в общеобразовательных школах или в других учебных заведениях.

Многоязычие бывает близкородственное (например, владение близкородственными языками: русским-украинским-белорусским, крымскотатарским-турецким-азербайджанским и т.д.),

неродственное, т.е. владение тремя и более неродственными языками (например, русским-крымскотатарским-английским т.д.). Но вместе с тем объявление государственными двух и более языков предопределяет полилингвизм как массовое явление в рамках определенного микросоциума. Так в Крыму, кроме трех государственных языков, изучаются иностранные языки, что можно квалифицировать как развитие многоязычия. Ситуация многоязычия ставит обучающегося перед трудностями, связанными с интерференцией языковых систем.

Итак, многоязычие, то есть полилингвизм – явление массовое, имеет свои проблемы, которые в перспективе требуют исследования в нескольких аспектах:

– психологическом – вопросы изучения речи (обучение + изучение) на нескольких языках, которое происходит при общении: психические явления многоязычного поведения, закономерности формирования многоязычия, раннее или позднее двуязычие;

– лингвистическом – вопросы языковых контактов и в связи с этим изменения, происходящие в структуре лексики, семантики отдельных языков, явления транспозиции и интерференции;

– педагогическом – разработка эффективных методов и приемов обучения языкам в условиях полилингвизма;

– философском и социологическом – проблемы влияния многоязычия на различные процессы и роль многоязычия в обществе.

Весьма важным, как нам представляется, социолингвистическим фактором формирования двуязычия являются семейно-бытовые условия, постоянное общение с родителями и другими членами семьи дома на крымскотатарском языке, что, безусловно, оказывает положительное воздействие на процесс владения вторым языком. Так как родители пользуются авторитетом у своих детей, то, естественно, дети готовы подражать им. При условии если в семье кто-то хорошо владеет крымскотатарским языком, ребенок постепенно начинает понимать и высказываться на родном языке, используя затем и полученные в школе знания и навыки. В необходимых случаях у него будет возможность обращаться за помощью к своим родителям, и, конечно, в таком случае правильность его речи будет контролироваться взрослыми.

Вместе с тем необходимо признать, что еще далеко не все родители владеют крымскотатарской речью, следовательно, не всякая помощь с их стороны может служить образцом для подражания. Свое тормозящее влияние оказывают и интерференционные и прочие ошибки. К тому же немало семей, члены которых не владеют литературными нормами ни крымскотатарского, ни украинского языков. И этот фактор также оказывает свое отрицательное воздействие на изучающих неродной язык.

Между тем необходимо подчеркнуть и то, что в семье действуют те социолингвистические факторы, которые положительно влияют на становление и развитие двуязычия и многоязычия. Перечислим некоторые из них:

1. Создание положительной мотивации к изучению крымскотатарского, украинского и русского языков со стороны родителей.

2. Паритетное отношение в семье к изучению государственных языков республики.

3. Количественные и качественные показатели овладения языками родителями и другими членами семьи.

4. Использование для изучения второго языка радио и телепередач, домашней библиотеки.

5. Место и роль крымскотатарского, украинского и русского языков в семейно-бытовой сфере, т.е. частота использования, от которой зависит уровень владения языками, так как главное условие изучения любого языка – речевая практика.

Практическому усвоению языка способствуют не только социальные условия и интеллектуальные способности индивида, но и активная речевая деятельность на изучаемом языке.

При разработке современной технологии обучения украинского языка в школах с крымскотатарским языком преподавания необходимо учесть следующие социолингвистические факторы:

1. Методологический подход к изучению проблемы гармоничного двуязычия с учетом страноведческого аспекта, этнолингвистической ситуации функционирования языков.

2. Современные социально-политические условия функционирования и развития украинского и крымскотатарского языков в Республике Крым.

3. Научно обоснованные и всесторонне выверенные требования по реализации украинско-крымскотатарского и крымскотатарско-украинского двуязычия в образовательной системе республики.

4. Новые исследования, появившиеся в области лингвистики, психологии, методики и других смежных наук, соответствуют коммуникативным целям изучения неродного языка с учетом взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

5. Взаимовлияние, взаимообогащение украинского и крымскотатарского языков в контексте новых социолингвистических отношений.

6. Новые социально-педагогические условия функционирования государственных языков в образовательной системе и других сферах жизни общества.

Таким образом, целенаправленное использование экстралингвистических факторов при обучении украинскому языку как второму способствует формированию у ребенка реального двуязычия. И эта особенность также должна учитываться в методике обучения украинскому языку в школах с крымскотатарским языком обучения.

Литература

1. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию / Бодуэн де Куртенэ И.А. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – Т. 1. – 310 с.

2. Девлетов Р.Р. Трилингвальное обучение в педагогических учебных заведениях Украины / Девлетов Р.Р. – Симферополь : Издательство «Оджакъ», 2011. – 340 с.

3. Дешериев Ю.Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия / Ю.Д. Дешериев, И.Ф. Протченко // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М. : Наука, 1976. – С. 23.

4. Дзусова Б.Т. Методика работы по усвоению этнокультуроведческой лексики русского языка в осетинской школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Дзусова Бэлла Таймуразовна. – Владикавказ, 1998. – 187 с.

5. Сухорев В.А. Психология народов и наций / В.А. Сухорев, М.В. Сухорев. – Днепропетровск : Сталкер, 1997. – С. 6–7.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом пед. наук, доцентом, завідувачем кафедри дошкільної освіти
РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет»
Бахіча Е.Е.

Стаття надійшла до редакції 7 липня 2014 року

УДК 373.5.016:821.161.2(092)

Юлія Балаховська
(м. Київ, Україна)

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ О.Р. МАЗУРКЕВИЧА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МЕТОДИЧНОЇ ДУМКИ

Стаття присвячена проблемі критичного аналізу методичної спадщини О.Р. Мазуркевича – визначного вченого-педагога, першого академіка в галузі методики викладання літератури другої половини XX століття. Автор розглядає найґрунтовніші науково-методичні праці вченого, які вплинули на подальший розвиток методології та методики викладання літератури в середній загальноосвітній школі. У статті проаналізовано найважливіші науково-методичні ідеї, здійснено глибокий науковий і критичний аналіз методичних поглядів науковця, які й донині займають важливе місце в теорії і практиці методики викладання літератури.

Ключові слова: *спадщина, методика навчання, літературна освіта, методична ідея, історія методики, аналіз твору, метод, прийом, засіб, методологія.*

Статья посвящена проблеме критического анализа методического наследия А.Р. Мазуркевича – известного ученого-педагога, первого академика в отрасли методики преподавания литературы второй половины XX века. Автор рассматривает наиболее значительные научно-методические труды ученого, которые повлияли на дальнейшее развитие методологии и методики преподавания литературы в средней общеобразовательной школе. В статье проанализированы самые важные научно-методические идеи, совершен глубокий научный и критический анализ методических взглядов ученого, которые и до сегодняшнего дня занимают важное место в теории и практике методики преподавания литературы.

Ключевые слова: *наследие, методика обучения, литературное образование, методическая идея, история методики, анализ произведения, метод, прием, средство, методология.*

This article deals with the problem of critical analysis of methodological legacy of Oleksandr Mazurkevych – an outstanding scientist and teacher, the first academic in methodology of literature teaching in the XXth. century. The author observes the scientist's most important scientific and methodological works which influenced the following development of methodology and methods of literature teaching at general school. This article is about the scientist's most important scientific and methodological works, profound all-round and critical analysis of methodological legacy of Oleksandr Mazurkevych. Nowadays scientist's ideas have become very important in theory and practice of methodology of teaching literature.

Key words: *legacy, methodology of teaching, work of fiction, history of methodology, text's analysis, method, technique, way, means.*

Історичний досвід, теоретичні праці минулого є цінним джерелом педагогічних ідей, форм, методів і прийомів роботи. Методична наука потребує глибокого, всебічного аналізу наукових надбань, творчого досвіду попередніх років, зокрема XX століття. Усе цінне, здобуте наполегливою працею багатьох поколінь вчених-методистів, учителів-словесників, творчо осмислене педагогічною наукою має бути збережено й удосконалено в умовах реформування сучасної школи і, зокрема, літературної освіти. Отже, аналіз методичної спадщини визначних педагогів і методистів надзвичайно важливий для подальшого розвитку теорії і практики викладання літератури у школі. Адже вивчення в історичному аспекті сутності й значення методики, врахування як досягнень теорії і практики викладання літератури, так і недоліків, що часом шкодили розвитку шкільної літературної освіти в Україні, сприяє педагогічному зростанню вчителя, підвищує його методичну грамотність. Критичний аналіз шкільного викладання літератури в історичному аспекті допомагає глибше зрозуміти об'єктивні закони методики як науки, що у свою чергу дає змогу глибше досліджувати проблеми шкільної літературної освіти.

Значний інтерес з цього погляду являє теоретична та методична спадщина визначного педагога й методиста другої половини XX століття, першого і єдиного академіка в галузі дидактичної філології, зокрема, методики викладання літератури в школі Олександра Романовича Мазуркевича (1913–1995), автора книг з історії педагогіки, історії, теорії та методики літератури, літературознавства, дослідника творчості й педагогічних поглядів представників українського красного письменства: Т. Шевченка, І. Франка, П. Грабовського, Лесі Українки та багатьох інших.

Наукова спадщина ученого досліджується вперше. Надруковані поодинокі статті, у яких висвітлювалися окремі аспекти творчої діяльності вченого, не давали повної картини про його педагогічні й методичні пошуки, яким подеколи надавалася не зовсім об'єктивна оцінка. Водночас вивчення творчої спадщини О.Р. Мазуркевича надає можливість глибше осмислити історію розвитку методичної думки протягом майже півстоліття (50–90 рр. XX ст.). Його праці повинні стати невичерпним джерелом педагогічних ідей, творчого пошуку для сучасних науковців, учителів-словесників на шляху удосконалення педагогічної майстерності у шкільній літературній освіті. Значна частина молодих науковців і вчителів не знайома із працями О.Р. Мазуркевича, а педагоги старшого віку у зв'язку з тим, що його праці не перевидаються, втрачають можливість використовувати великий досвід ученого для впровадження його педагогічних ідей, які й донині актуальні, у навчальний процес.

Мета даної статті: визначити та охарактеризувати актуальні для сучасної методичної науки педагогічні ідеї О.Р. Мазуркевича.

Праці О.Р. Мазуркевича з методики літератури, написані в радянську епоху і, природно, пройняті ідеалами свого часу, зберігають актуальність у пошуках сучасних підходів до літературної освіти. Варто підкреслити, що саме О.Р. Мазуркевич науково обґрунтував суспільну роль методики літератури як науки, дав огляд становлення і розвитку методичної думки в минулому столітті, обґрунтував важливий виховний вплив літератури на молоде покоління і важливу роль учителя літератури. Неодноразово на сторінках фахових видань йому доводилось переконувати наукову громадськість у тому, що методика викладання – це галузь педагогічної науки, яка має право на цілковите визнання.

О.Р. Мазуркевичу належать численні праці про літературу як навчальний предмет: посібник для вчителів з теорії літератури, статті про вивчення художньої літератури, вивчення літератури в умовах реформи школи, творчі методи у вивченні літератури, наукове дослідження історії літератури, перебудову шкільного курсу української літератури, спрямування розвитку літератури. О.Р. Мазуркевич був співавтором підручників з української літератури та хрестоматій для 9-го класу в 1953–1971 рр., підручників для 10-го класу в 1967–1994 рр., хрестоматій для 10-го класу в 1967–

1992 рр., які витримали кілька перевидань, та співавтором монографії «Наукові основи методики літератури» (2002).

Актуальними залишаються думки дослідника про найважливішу особливість художньої літератури – виховний потенціал. Література є одним із найважливіших засобів ідейного, морального, трудового, естетичного виховання, формування світогляду і характеру людини [4].

Не втратила актуальності і методична ідея про те, що вся робота на уроці має бути зосереджена на тексті художнього твору з усім багатством змісту і форми, порушених у ньому проблем, втілених у художніх образах почуттів, емоцій, моральних оцінок. «Читаючи, роздумуючи над ним, проникаючи в глибінь слова письменника, художніх образів, діти знаходять свій життєвий дороговказ, навчаються розуміти сучасність, правильно оцінювати події, дорожити надбаннями народу [4, с. 44]». На думку дослідника, у кожному творі, який вивчається в школі, треба знайти важливе й цікаве для учня, що допоможе йому розібратися в реальних для нього проблемах, краще зрозуміти минуле, глибше осягнути дійсність через її художнє відображення, мистецькі пізнання. Всіма засобами і на всіх ділянках навчально-виховної роботи в школі мають відкриватися дітям скарби мистецтва слова, які зміцнюватимуть у їхніх серцях любов до правди і добра, спротив до кривди і зла, виховуватимуть в них якості порядної і щирої людини [4].

Величезну роль у викладанні літератури, її впливу на учня-читача О.Р. Мазуркевич відводив учителеві. Він зазначав, що глибинна сила літератури діятиме на повну потужність лише тоді, коли вчитель сам знає і любить мистецтво слова, зацікавить своїм предметом усіх учнів, виплекає у них любов до художніх творів, розбудить життєву потребу читати і навчить самостійно осмислювати літературний твір. У підвищенні майстерності словесника, постійній роботі над собою, розширенні свого кругозору, загальнокультурного рівня вбачав учений високу результативність викладання літератури.

Надзвичайної наукової ваги набула монографія О.Р. Мазуркевича «Нариси з історії методики української літератури» (1961), яка донині є єдиною ґрунтовною працею з проблеми дослідження методики навчання літератури як науки. Автор зробив першу спробу дати систематизований огляд становлення і розвитку методичної думки в галузі вивчення літератури в школах України. У книзі він висвітлив широкий спектр проблем, до яких зверталася тогочасна методика, йому належать і перші спроби опису основних віх на шляху розвитку методики літератури в Україні. Метою роботи, як зазначав О.Р. Мазуркевич, було «… сприяти якнайповнішому критичному використанню творчої спадщини передових письменників і педагогів дореволюційного і радянського періодів для докорінного поліпшення викладання літератури в сучасній школі [5, с. 5]».

Перша частина нарисів присвячена методичній спадщині і практичному досвіду викладання літератури в дожовтневій школі. Центральне місце тут займає система педагогічних поглядів І. Франка, серед яких автор виокремлює такі: необхідність забезпечення самостійного мислення учнів у процесі аналізу художнього твору, збудження в них інтересу до книги, максимальна творча активізація тощо. Не міг науковець обійти і досвід радянської школи та тогочасної методики викладання літератури.

Саме тому, у методичній спадщині минулих століть автор у першу чергу виділяє думки, що були актуальними і в другій половині XX століття (виховний вплив літератури, методика читання, аналіз художнього твору тощо). Всі проблеми в галузі методичної науки, які вчений вважав нагальними для вирішення, і тепер знаходяться в центрі уваги вчених-методистів: розроблення наукових засад побудови шкільного курсу літератури й обсягу літературної освіти; наукове обґрунтування найдосконаліших методів вивчення художньої літератури на уроках різних типів і в системі позакласної роботи; теоретичне і практичне опрацювання методики аналізу художніх творів у шкільному курсі літератури; пошук шляхів подальшого підвищення педагогічної майстерності учителя літератури; подальший розвиток методології методики, вивчення, визначення й удосконалення методів наукової роботи в галузі методики літератури [5, с. 361–362].

Визначені в «Нарисах з історії методики української літератури» думки та ідеї О.Р. Мазуркевич намагався зреалізувати у ґрунтовній праці «Метод і творчість», сутність якої визначено самою назвою. Історично найстаршою групою методів ще з часів середньовіччя є словесні. Якщо окреслити основні віхи в галузі розвитку методів навчання, то їх послідовність виглядає так: спілкування в родині, усне слово учителя, комп'ютерна дидактика.

Система дидактичних методів змінювалась протягом віків. На початку XX століття спостерігаємо критику пасивних методів навчання, у тому числі словесних. Проте шкільна практика довела, що не можна нехтувати словесними методами, оскільки вони є підґрунтям для розвитку

всіх інших активних методів і прийомів, зокрема різних видів самостійної творчої роботи учнів. У своїй монографії О.Р. Мазуркевич глибоко науково обґрунтовує найефективніші методи і прийоми вивчення літератури, простежує їх динаміку і накреслює перспективу їх удосконалення у 70–80 рр. XX ст. Він теоретично обґрунтовує і дає практичні поради щодо шляхів і методів аналізу художнього твору в шкільному курсі літератури, пропонує чітку систему аналізу художнього образу в його ідейно-естетичній цілісності, в єдності змісту і форми літературного твору.

Надзвичайно важливим є розгляд О.Р. Мазуркевичем навчального методу в органічній єдності з творчістю учителя літератури, з його майстерністю і натхненням, у творчому застосуванні передового педагогічного досвіду. Ця думка вченого була цілком новаторською і знайшла відображення в інших працях. У своїй монографії вчений не лише теоретично обґрунтовує, а й практично доводить цю думку на прикладах зі шкільної практики передових учителів-словесників.

О.Р. Мазуркевич стверджував, що така єдність роботи не залишає й учнів пасивними: учні набувають знання і вміння самостійно працювати з книгою, спостерігати, експериментувати, шукати і знаходити. Вдало обрані методи і прийоми, їх творче використання мають вирішальний вплив на розвиток пізнавальних здібностей учня: пам’яті, мислення, уяви. Водночас вони мають велике виховне значення: розвивають в учнів допитливість, інтерес до наукового пізнання, інтерес до книги, виховують увагу, зосередженість, цілеспрямованість, спостережливість, дієвість.

Розглядаючи дидактичну систему методів в цілому, О.Р. Мазуркевич визначив специфіку їх у викладанні літератури як мистецтва слова, окреслив характерні риси методичної системи, яка випливає з самої природи літератури як вияву образного мислення, художнього пізнання світу. О.Р. Мазуркевич наполягав на тому, що вчитель-словесник повинен добре орієнтуватися у класифікації методів навчання взагалі і вивчення літератури у школі зокрема, щоб уміти визначити найефективніші.

Великого значення серед різних методів навчання О.Р. Мазуркевич надавав методам самостійного читання художнього твору. Адже сам твір, текст письменника є головним предметом вивчення, основою шкільного курсу літератури. Слово вчителя, критична література і підручник супроводжують, спрямовують, але не підмінюють осягнення художнього твору читачем-учнем.

Самостійна робота над текстом художнього твору, починаючи з безпосереднього його читання, – найперша неодмінна умова і початковий етап аналізу твору, вивчення творчості письменника на тлі літературного процесу: «Самостійна робота над основним (художнім) і допоміжним (критичним) текстами – це і є передня, вихідна позиція активізації навчально-виховного процесу, забезпечення всеохоплюючої творчої діяльності учнів на уроках літератури і в усій системі класних і позакласних, шкільних і позашкільних занять, спрямованих на її глибоке вивчення у нерозривному зв’язку з життям [3, с. 105]».

Учений підкреслював, що усвідомлення прочитаного є основним шляхом до правильного сприймання художнього твору: «Тільки свідоме читання, в поєднанні з емоційними переживаннями, забезпечує повноцінне використання в школі і великої виховної сили літератури, і широких її пізнавальних можливостей [3, с. 106]».

При цьому науковець зазначав, що не потрібно протиставляти читання художнього тексту його переказові, особливо якщо цей переказ є справді детальним, наближеним до тексту й емоційним. Одне одного не повинні виключати, а навпаки – має доповнювати, підсилювати. Потрібно дбати не лише про чуттєве сприймання художнього твору, а й про розумове осмислення його; не тільки про емоційне реагування, а й про свідоме засвоєння, – одне немислиме без іншого [3, с. 109].

Актуальними в новітній методиці викладання літератури є питання про осмислення учнями роботи художника зі словом, його задуму і реалізації в художніх образах. Звичайно, вже саме читання художнього твору – в школі, вдома чи в бібліотеці, індивідуальне чи колективне, мовчазне чи вголос – є неодмінним. На уроці художній твір повинен звучати і діяти на почуття і свідомість учнів безпосередньо. Але разом із тим потрібно домагатися максимальної активності мислення учнів, найбільшого напруження їх розумової діяльності (а не тільки збудження, чуттєвої реакції) протягом усього вивчення художнього твору в школі і надовго після нього [3, с. 109–110].

Важливою на всіх етапах розвитку методики викладання літератури залишається проблема роботи вчителя над формуванням навичок виразного читання. Воно забезпечує глибоке внутрішнє сприйняття твору в його ідейно-художній цілісності, через органічне злиття емоцій зі свідомістю. «Таке читання незримо й непомітно, але міцно й надійно об’єднує читача (слухача) з письменником, переносить нас у чарівний світ образів, а через них – у світ ідей, відтворених мистецтвом слова [3, с. 110]».

Одним з ефективних прийомів роботи над виразним читанням художнього твору О.Р. Мазуркевич вважав читання прози і віршів напам'ять. Добрими помічниками учителеві у виразному читанні називав науковець магнітофон, радіолу, телевізор, радіоприймач. Але тільки помічниками, бо запис голосу читця-професіонала підсилить враження, та не замінить живого слова вчителя. «Потрібно якнайповніше оволодіти мистецтвом виразного читання, – писав О.Р. Мазуркевич. – Курс його має зайняти гідне місце в навчальних планах педагогічних вузів, у методиці підготовки вчителя-словесника [3, с. 116]». До речі, слід зауважити, що О.Р. Мазуркевич сам виразно напам'ять читав поетичні й досить великі за обсягом уривки з прозових творів української класичної літератури.

Основна робота – читання і самостійне естетично-смислове, почуттєво-розумове сприймання художніх творів, у зв'язку з усією творчістю письменника, з літературним процесом і життям суспільства, – супроводжується і підсилюється в школі читанням рекомендованої вчителем і дібраної з власної ініціативи критичної літератури, яка формує розвиток критичного мислення учнів, спонукає до висловлення власної думки про прочитаний твір.

Головне завдання методики викладання літератури О.Р. Мазуркевич вбачав у розумному виборі і вмілому застосуванні методів, прийомів, способів і форм навчальної роботи з літератури, в оптимальному й доцільному використанні можливостей учнів під керівництвом учителя-майстра.

Цікавою у монографії «Метод і творчість» є наукова розвідка, пошук відповіді на питання: як бути зі «старими» методами і з «новаторськими» спробами. Побіжний екскурс ученого в історію розвитку методики навчання, а також здійснення педагогічного експерименту дали змогу зробити висновок, що основні методи вивчення літератури в школі давно розроблені і випробувані. І справа не в тому, щоб неодмінно винайти «нові» методи. І не в тому, щоб будь-що ліквідувати «старі». «Успіх залежить від того, як найкраще поліпшити, удосконалити ці методи, найдоцільніше застосувати їх, наймайстерніше поєднати, урізноманітнити і спрямувати. Наші вчителі й методисти це добре розуміють [3, с. 146]». «Якщо нові прийоми і методи покликані до життя самим життям, відповідають практичним потребам і знаходять у результаті виправдання, то методика візьме їх на своє озброєння, теорія обґрунтує, а практика утвердить. Якщо ж вимушено створювані і силоміць насаджувані, заради одного лише показного, зовнішнього оновлення, вони виявляються непридатними – життя відкине їх, як пустоцвіт. Справжнє новаторство становить закономірний розвиток того досвіду, який надбано віками й поколіннями багатьох народів [3, с. 147]».

Отже, вивчення науково-методичної спадщини О.Р. Мазуркевича дає можливість її передові ідеї впроваджувати в сучасний розвиток методики викладання літератури.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у ґрунтовному вивченні означеної проблеми.

Література

1. Кравець Ю.М. (Балаховська) З історії розвитку методики викладання української літератури (методична спадщина О.Р. Мазуркевича) / Ю.М. Кравець // Наука і сучасність : збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – Том 48. – С. 68–75 .

2. Мазуркевич О.Р. Виховна сила художньої літератури / Мазуркевич О.Р. – К. : Т-во для поширення політичних і наукових знань УРСР, 1960. – 43 с.

3. Мазуркевич О.Р. Метод і творчість / Мазуркевич О.Р. – К. : Радянська школа, 1973. – 255 с.

4. Мазуркевич О.Р. Моральне в естетичному / Мазуркевич О.Р. – К. : Т-во «Знання» УРСР, 1968. – 64 с.

5. Мазуркевич О.Р. Нариси з історії методики української літератури / Мазуркевич О.Р. – К. : Радянська школа, 1961. – 375 с.

6. Наукові основи методики літератури : навчально-методичний посібник / [за ред. Н.Й. Волошиної]. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.

7. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. / [за ред. О.В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 2. – 552 с.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом пед. наук, провідним науковим співробітником лабораторії
літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України
Шевченко З.О.

Стаття надійшла до редакції 30 червня 2014 року

УДК 882-0075

Нина Балкунова
(г. Астана, Казахстан)

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

У статті розглядаються можливості розвитку пізнавальної самостійності студентів, визначається необхідність створення умов для їх самореалізації на заняттях з російської мови. Як засіб розвитку пізнавальної самостійності пропонується використовувати творчі, пошукові завдання. Такі завдання дозволяють формувати професійно-методичні вміння й різні рівні пізнавальної самостійності. Автор робить висновок про те, що застосування елементів проблемного навчання сприяє розвитку методичного мислення студентів, прищеплює їм навички дослідницького підходу до вивчення мови, формує фахові уміння, допомагає майбутнім учителям знайти свій педагогічний стиль.

Ключові слова: *пізнавальна самостійність, самореалізація, творчі завдання, заняття, українська мова.*

В статье рассматриваются возможности развития познавательной самостоятельности студентов, определяется необходимость создания условий для их самореализации на занятиях по русскому языку. В качестве средства развития познавательной самостоятельности предлагается использовать творческие, поисковые задания. Такие задания позволяют формировать профессионально-методические умения и различные уровни познавательной самостоятельности. Автор делает взвод о том, что введение элементов проблемного обучения способствует развитию методического мышления студентов, прививает им навыки исследовательского подхода к изучению языка, формирует профессиональные умения, необходимые в будущей работе, помогает будущим учителям найти свой педагогический стиль.

Ключевые слова: *познавательная самостоятельность, самореализация, творческие задания, занятие, русский язык.*

The article reveals the possibility of perceptional students' independence, the necessity of forming the conditions for their self-realisation at the lessons of the Russian language. As a mean of perceptional activity development different creative searching tasks are proposed. Such kind of tasks help to form professional and methodological abilities and different levels of perseptional independence. The author comes to conclusion, that the usage of elements of problematic teaching leads to the development of students' methodological thoughts, implements the abilities of scientific approach to the language learning, forms the professional abilities, which will help in the future work and helps the teachers in finding of their own teaching style.

Key words: *persptional independence, self-realisation, creative task, Russian language.*

Необходимость развития познавательной самостоятельности студентов определяется главной задачей педагогики – формированием нового качества человека. Выполнение данной задачи предлагается осуществить в ходе применения на занятиях по различным дисциплинам, в т. ч. по русскому языку и методике его преподавания, новых форм и методов обучения. Решить проблему развития познавательной самостоятельности студентов можно и путем изменения содержания дидактического материала – использования поисковых задач разного уровня сложности.

Проблема развития познавательной самостоятельности обучаемых поднималась на всех этапах развития общества, сегодня она достигла наибольшей актуальности. Для формирования профессиональных качеств будущего специалиста важно создать условия для саморазвития и самореализации в обучении, научить его самостоятельно пополнять свои знания, решать профессиональные проблемы.

Познавательная самостоятельность, по мнению психологов, начинает развиваться и активизироваться с подросткового возраста. Мы считаем, что студенческий возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования творческой познавательной деятельности. В исследованиях последних лет студент рассматривается с позиций субъектного подхода, когда он становится активным участником образовательного процесса, способным оказать на него существенное влияние, перестроить его в соответствии с потребностями своей личности, интересами. В этом случае образование осуществляется как процесс субъект-субъектного взаимодействия, основанный на диалоге, обмене мыслями, сотрудничестве его участников. Профессионально значимые личностные качества студента вуза являются связующим звеном в процессе перехода студента от образовательной к профессиональной субъектности.

На основе анализа психологической и педагогической литературы мы пришли к пониманию того, что познавательная самостоятельность личности является универсальной способностью к выявлению и раскрытию своих сущностных сил, осуществлению саморазвития.

Мы выделяем следующие качественные характеристики познавательной самостоятельности:

– самостоятельность как универсальная способность к планированию, регулированию, целенаправленности своей деятельности, к рефлексии себя и других;

– свобода как универсальная способность личности к автономному поведению (свободе выбора, действия, решения);

– творчество как универсальная способность к концентрации творческих усилий.

Критериями уровня развития познавательной самостоятельности личности можно считать степень сформированности компонентов: мотивационно-оценочного; эмоционально-волевого; деятельностно-практического.

Мотивационно-оценочный компонент предполагает наличие целенаправленности в действиях; эмоционально-волевой компонент – осуществление взаимодействия с окружающим социумом (положительный эмоциональный настрой, совместное решение конфликтных ситуаций, диалог); наличие способности к автономному поведению; деятельностно-практический компонент – наличие креативности в деятельности.

Психологами определены три уровня развития познавательной самостоятельности: низкий, средний, высокий. Представим характеристики уровневых групп.

Низкий уровень характеризуется отсутствием стремления к выявлению и раскрытию своих возможностей и потенций; слабыми предметными знаниями и умениями, а также склонностью действовать только под чьим-либо руководством.

Средний уровень характеризуется владением предметными знаниями и умениями на репродуктивном уровне; способностью личности к реализации тех своих качеств, которые ярко выражены без проявления волевых усилий в процессе деятельностной самореализации.

Высокий уровень развития познавательной самостоятельности характеризуется осознанным стремлением к выявлению и раскрытию своих возможностей и способностей; умением реализовать себя и свои предметные знания в различных ситуациях; самостоятельностью в действиях и поступках.

Учебная деятельность студентов, в частности, при изучении курсов современного русского языка и методики его преподавания, рассматривается нами как особый вид деятельности, в процессе которой они постигают, обретают, раскрывают себя, тем самым осуществляют саморазвитие. Поэтому первоочередная задача педагога – создать условия для свободного, ответственного самоопределения и творческой самореализации студентов.

Для организации развития познавательных способностей студентов – будущих учителей – мы считаем необходимым создание специальных технологий, моделирование дидактических условий и конструирование из них личностно ориентированной ситуации саморазвития.

Мы полагаем, что активизации познавательной деятельности студентов будет способствовать введение в структуру занятий по современному русскому языку и методике его преподавания элементов проблемного обучения, которое позволит будущим учителям-словесникам творчески усваивать каждый раздел, осмысливать понятия и пути решения отдельных вопросов. Исследование проблемы развития познавательной самостоятельности студентов осуществлялось нами в процессе обучения русскому языку и методике его преподавания в педагогическом вузе.

Мы построили модель формирования познавательной самостоятельности будущих учителей-филологов. Основой реализации данной концептуальной модели явилась личностно ориентированная технология, которая включает с себя личностно ориентированную диагностику, развитие основных педагогических умений будущего учителя, самоконтроля на основе обучения студентов умениям решать педагогические задачи.

Основой содержания модели является технология, базирующаяся на личностно ориентированной диагностике, обучении умениям решать педагогические задачи как основы формирования умений, связанных с самосовершенствованием, а также развитие умений, связанных с самостоятельной работой, самоорганизацией.

Создание заданий поискового характера, ориентированных на развитие познавательной самостоятельности, позволяет осуществлять личностно ориентированный подход, создает условия для саморазвития на практических занятиях по лингвистическим и методическим дисциплинам

и во время выполнения студентами самостоятельной работы. При этом студенты сами выбирают, с какими заданиями по уровню сложности они могут справиться, какие формы заданий помогут им овладеть необходимыми знаниями, умениями и навыками. Деятельность студентов развивается от репродуктивной к частично-поисковой, а затем – к творческой (исследовательской). На этапе репродуктивной деятельности отмечается низкая мотивация включения в процесс самопознания. Задания выполняются методом копирования или подражания. Познавательная самостоятельность на ступени частично-поисковой деятельности продолжает оставаться подражательной, но появляются черты самостоятельного профессионального творчества. На ступени исследовательской деятельности появляется возможность реализации инновационной идеи, провозглашающей субъект-субъектные отношения в системе «учитель – ученик».

Профессионально-методические умения, которыми должны овладеть студенты-филологи, можно представить следующим образом: планирование учебной работы; подбор и составление дидактического материала; преподнесение учащимся знаний о языке; анализ школьных учебников; формирование у школьников языковых умений разных типов; воспитание учащихся на уроках русского языка; организация повторения и обобщения пройденного материала; контроль за усвоением знаний и овладением умениями и навыками; работа над ошибками и их предупреждение.

В соответствии с целью и задачами обучения на занятиях по лингвистическим и методическим дисциплинам проводились различные виды работы студентов (репродуктивная, самостоятельная, творческая). По основным задачам все виды работы условно можно сгруппировать следующим образом:

1. Добиться действенного усвоения излагаемого на занятиях материала.

Виды работ: ответы на вопросы, требующие сопоставления, обобщения и т.д.

2. Научить планировать деятельность учителя и учащихся.

Виды работ: анализ школьных учебников в аспекте наличия-отсутствия необходимых материалов для развития продуктивной познавательной деятельности учащихся; потенциальные возможности программы и учебника.

3. Сформировать определенные профессиональные умения (на начальном уровне).

Виды работ: постановка вопросов к тексту учебника, подбор дидактического материала, разработка методических ситуаций для использования их в школьной практике, мотивировка отметки за устный ответ ученика и т.д.

4. Ознакомить с литературой по изучаемому вопросу, научить пользоваться ею на профессиональном уровне – критически и творчески.

Виды работ: аннотирование, реферирование, составление тезисов, конспектов, сопоставление различных точек зрения.

Таким образом, введение элементов проблемного обучения способствует развитию методического мышления студентов, прививает им навыки исследовательского подхода к изучению языка, формирует профессиональные умения, необходимые в будущей работе, помогает будущим учителям найти свой педагогический стиль.

Литература

1. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Матющкин А.М. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.

2. Напольнова Т.В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка : [пособие для учителя] / Напольнова Т.В. – М. : Просвещение, 1983. – 111 с.

3. Напольнова Т.В. Методические рекомендации к спецкурсу «Система познавательных задач как средство развития мышления и речи учащихся на уроках русского языка» / Напольнова Т.В. – М. : МГПИ, 1983. – 48 с.

4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом філол. наук, доцентом кафедри української лінгвістики
і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»
Довбнею Л.Е.

Стаття надійшла до редакції 27 червня 2014 року

УДК 378+373.3+37.015+008

Ольга Бєляк
(м. Одеса, Україна)

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ МОВЛЕННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

У *статті розкрито особливості розвитку комунікативних якостей мовлення в майбутніх учителів-словесників. Також визначено педагогічні умови розвитку комунікативних якостей мовлення в майбутніх учителів-словесників: використання міжпредметних зв'язків у процесі розвитку в студентів комунікативних якостей мовлення; наявність комунікативно-професійної спрямованості фахових дисциплін щодо розвитку комунікативних якостей мовлення у ВНЗ; створення в студентів позитивної мотивації до оволодіння комунікативними якостями мовлення; організація активної професійно-зорієнтованої мовленнєвої діяльності студентів щодо оволодіння ними комунікативними якостями мовлення.*

Ключові слова: *комунікативні якості, майбутні вчителі-словесники.*

В статье раскрыты особенности развития коммуникативных качеств речи у будущих учителей-словесников. Также определены педагогические условия развития коммуникативных качеств речи у будущих учителей-словесников: использование межпредметных связей в процессе развития у студентов коммуникативных качеств речи; наличие коммуникативно-профессиональной направленности профессиональных дисциплин по развитию коммуникативных качеств речи в вузе; создание у студентов положительной мотивации к овладению коммуникативными качествами речи; организация активной профессионально-ориентированной речевой деятельности студентов по овладению ими коммуникативными качествами речи.

Ключевые слова: *коммуникативные качества, будущие учителя-словесники.*

The article deals with the peculiarities of development of the communicative abilities of the future language teachers. Pedagogical conditions of communicative abilities development of the future language teachers: the use of intersubject connections in the process of development of students' communicative abilities; the presence of communicative professional direction of the subjects in order to develop communicative abilities in the higher educational establishments; the development of students' positive motivation to the mastering of communicative language abilities; organization of active profesionaly orientated communicative ability of students to master the communicative speech abilities have been distinguished.

Key words: *communicative qualities, future language teachers.*

На сучасному етапі розвитку освіти є фахова підготовка майбутніх учителів-словесників, оскільки саме вони прищеплюють школярам основи мовної культури. Метою діяльності вчителя-словесника є формування в тих, кого він навчає, певних комунікативних якостей мовлення, виховання в них ініціативи в самоврядуванні, самоконтролі, самооцінці. Отже, вчитель української мови і літератури повинен сприяти формуванню мовленнєвої культури учнів, розкривати перед ними функціональні можливості мовлення як засобу взаємодії з іншими людьми.

Загальна феноменологія комунікативних якостей мовлення знайшла своє відображення в різних наукових напрямах: психологічному (О. Бодальов, Л. Виготський, І. Зимняя, О. Леонтьєв, М. Львов, В. Малахов, Т. Путіловська, Г. Рогова та ін.), педагогічному (А. Богуш, І. Варнавська, М. Гоноблін, О. Заболотська, Н. Кузьміна, В. Пасинок, В. Сухомлинський та ін.), лінгвістичному й лінгводидактичному (В. Антоненко-Давидович, Н. Бабич, Ф. Бацевич, О. Біляєв, М. Вашуленко, О. Горошкіна, С. Гурвич, С. Дорошенко, М. Жовтобрюх, І. Ілляш, А. Коваль, Т. Ладиженська, С. Караман, Л. Мацько, А. Николаічева, М. Пентилюк, О. Пономарів, О. Потебня, Д. Розенталь, Г. Шелехова, І. Чередніченко та ін.). Проблему комунікативної діяльності досліджували Ф. Бацевич, А. Богуш, О. Бондаренко, М. Головань, Е. Гроссе, М. Каган, Н. Кузьміна, Л. Паламар, Т. Піроженко та ін.

Метою статті є розкриття особливостей та педагогічних умов розвитку комунікативних якостей мовлення в майбутніх учителів-словесників.

Так, важливою умовою, на наш погляд, є використання міжпредметних зв'язків у процесі розвитку в студентів комунікативних якостей мовлення, адже саме вони є одним із шляхів інтегрування освіти, засобом підвищення загальноосвітнього, загальнокультурного потенціалу будь-якого наукового закладу. Проблему міжпредметних зв'язків у ВНЗ досліджували Т. Бугеря, А. Єрьомкін, А. Кантеро Зайяо, І. Ковальчук, Д. Коломієць, В. Моторіна, О. Музальов, Л. Романишина, Н. Самарук, В. Сисоєв, М. Фіцула та ін. Питанню теорії й практики міжпредметних зв'язків, взаємозв'язку теоретичного та виробничого навчання присвячені праці Ю. Бабанського, І. Звєрєва, Н. Лошкарьової, В. Максимової та ін.

У термінологічних джерелах міжпредметні зв'язки тлумачаться як «дидактичний засіб, який передбачає комплексний підхід до формування й засвоєння змісту освіти, що дає можливість здійснювати зв'язки між предметами для поглибленого, всебічного розгляду найважливіших понять, явищ; міжпредметні зв'язки є результатом узагальнювальних дій»; як «взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою [2]». На нашу думку, в розвитку комунікативних якостей мовлення в майбутніх учителів-словесників важливу роль відіграє реалізація міжпредметних зв'язків, які за своєю природою ще є нестабільними, носять епізодичний характер, оскільки відсутня скоординованість між навчальними програмами з української мови та інших навчальних дисциплін. Тому перенесення студентами набутих знань у сферу української мови стає неможливим. Аналіз наукових джерел засвідчив, що міжпредметні зв'язки сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, кращому розумінню та засвоєнню навчального матеріалу, оскільки демонструють його зв'язок із практичною діяльністю, ефективному формуванню інтегрованих знань, умінь і навичок, підвищенню рівня доступності і науковості навчання. Міжпредметні зв'язки є умовою вдосконалення всіх ланок процесу навчання. Вони здійснюють різнобічний виховний влив на особистість студента. Уважаємо, що саме навчальна дисципліна «Українська мова» завжди є відкритою для численних міжпредметніх зв'язків та використання інформації з інших дисциплін. Для широкого їх використання в процесі розвитку комунікативних якостей мовлення в майбутніх учителів-словесників необхідно було виокремити відповідну інформацію з різних дисциплін на кожному етапі навчання та визначити можливість їх використання, тобто визначити зміст міжпредметних зв'язків. На нашу думку, розвитку комунікативних якостей мовлення в майбутніх учителів-словесників значною мірою сприятиме застосування інтеграції предметів професійно-орієнтованого та спеціального циклів підготовки вчителів-словесників. Міжпредметні зв'язки сприяють підвищенню рівня наукових знань, розвитку логічного мислення та творчого їхнього застосування. Установлення таких зв'язків усуває дублювання у вивченні матеріалу, економить час і підвищує ефективність профорієнтаційної та практичної спрямованості навчання.

Педагогічною умовою, що забезпечує ефективний розвиток комунікативних якостей мовлення у студентів, виступила професійна спрямованість фахових дисциплін щодо розвитку комунікативних якостей мовлення. Від настанови на професійну діяльність залежить ставлення майбутнього фахівця до своє професії. Від того, наскільки ця настанова зафіксована і є динамічною залежатиме успіх у професійній сфері майбутнього спеціаліста. Дослідження засвідчило, що навчальна діяльність підвищується, якщо майбутні вчителі усвідомлюють професійну значущість навчальної діяльності. Студенти з позитивним ставленням до професії шукають причини труднощів у самих собі й бачать шляхи їх подолання в удосконаленні себе і своєї навчальної праці. Підтримка стійкої професійної спрямованості особистості студента в процесі розвитку комунікативних якостей мовлення є безперервним процесом узгодження вимог і перспектив за допомогою самостійної діяльності, що відбувається зі зворотним зв'язком.

Якщо метою розвитку комунікативних якостей мовлення виступає професійне самовдосконалення, якщо студент усвідомлює її необхідність і користь у майбутній роботі вчителя, тобто бачить перспективи застосування отриманих ЗУН у майбутній професійній діяльності, то розвиток його комунікативних якостей мовлення набуває особистісного значення, а не виступає як навчальна необхідність для отримання кредитних балів. Запровадження цієї умови здійснювалося такими засобами: формування інтересу до майбутньої професії вчителя-словесника, формування спрямованості на саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіту.

Кваліфікований викладач української мови повинен впливати на студентів в процесі діалогу під час отримання необхідних знань з української мови, формувати у студентів переконання, бажання вчитися, вивчати українську мову, виконувати ту чи ту діяльність, запевняючи студента в позитивному професійному зростанні. У міру розвитку в студента усвідомлених поглядів на предмет навчання, він із пасивного об'єкта перетворюється у творчу особистість, здатну планувати свої професійні дії й напрями. Професійна спрямованість навчання передбачає орієнтацію на особистісні якості студентів, її ціннісні орієнтації, мотиви діяльності й поведінки. Викладач у процесі навчання студентів української мови повинен: знати індивідуальні особливості темпераменту, риси характеру, погляди, смаки, звички своїх студентів; уміти визначати рівень сформованості мотивів, інтересів, спрямованості особистості, ставлення її до життя, праці, ціннісні орієнтації; залучати кожного студента до навчальної діяльності, що забезпечувала б розвиток особистості в професійному зростанні та розвиток комунікативних якостей мовлення; своєчасно з'ясовувати причини, що

перешкоджають досягненню мети; максимально спиратися на власну активність особистості; розвивати в студентів самостійність, відповідальність, ініціативність, самодіяльність. Професійне спрямування розвитку комунікативних якостей мовлення відбувалося під час групової роботи, що вимагало тимчасового розподілу студентів на групи для спільного розв'язання завдань. Студентам пропонували обміркувати завдання, визначити спосіб розв'язання, реалізувати його на практиці та продемонструвати отриманий спільними зусиллями результат. Така робота забезпечувала врахування індивідуальних особливостей студентів, відкривала великі можливості для співробітництва та виникнення пізнавального спілкування. Робота в групах передбачала організацію спільних дій, що веде до активізації навчально-пізнавальних процесів; взаємного збагачення учнів у групі; розподілу початкових дій; комунікації, пізнавального спілкування; обміну способами розв'язування завдання; взаєморозуміння, яке диктувалося характером включення учнів у спільну діяльність; рефлексії, через яку формується ставлення до власних дій і забезпечується корекція. Розподіл на групи здійснювався за різними ознаками. Наприклад, викладач виділяв сильних, середніх, слабких студентів за рівнем розвиненості комунікативних якостей мовлення. І розробляв спеціальні варіанти вправ для вирівнювання їхніх знань.

Створення в студентів позитивної мотивації до оволодіння комунікативними якостями мовлення виступало наступною педагогічною умовою для розвитку комунікативних якостей мовлення в майбутніх учителів-словесників.

Науковцями було виявлено мотиви студентів до професійного зростання в педагогічній діяльності, а саме: соціальні (спрямованість на позитивне ставлення оточення і відповідальність) і пізнавальні (спрямованість на отримання нових знань, засобів самостійного здобуття знань, створення програми для самовдосконалення).

Уважаємо, що створення сприятливої психологічної атмосфери майбутніх учителів-словесників підвищує рівень розвитку їхніх комунікативних якостей мовлення, підтримує пізнавальну активність студентів, а саме: включення студентів у колективні форми групової діяльності; залучення студентів до оцінної діяльності й формування адекватної самооцінки; співробітництво студента й викладача, спільна навчальна діяльність; заохочення пізнавальної активності студентів, створення атмосфери творчості; емоційність мовлення вчителя, пізнавальні ігри, вправи, ситуації, приклади та досвід; уміле застосування методів заохочення і покарання.

Формування в студентів ВНЗ мотивації залежить від правильної сформованості педагогічних настанов. Педагогічна настанова – готовність студента до активної професійно орієнтаційної діяльності, що ґрунтується на потребі особистості в цій діяльності й формується в навчальних ситуаціях. Педагогічна настанова є тією основою, на якій формується спрямованість студента до професійно орієнтаційної роботи на початковому етапі навчання у ВНЗ [1]. Для створення позитивної мотивації до розвитку комунікативних якостей мовлення в майбутніх учителів-словесників викладачу ВНЗ необхідно передбачити систему заходів (ситуацій, завдань, вправ, ігор), спрямованих на формування окремих аспектів внутрішньої позиції студента стосовно підвищення рівня розвитку комунікативних якостей мовлення. Це можна зробити в такий спосіб: зміцнення й розвиток навченості (заохочення готовності до співробітництва, відкритості до педагогічних впливів, зміцнення власної позиції та прагнення до здійснення власного вибору); створення ситуацій власного вибору для зміцнення й усвідомлення мотивів, власної суб'єктивної позиції; навчання цілепокладання (зміцнення самооцінки й адекватного рівня домагань, здатності реально оцінювати поставлені цілі, активізувати свої можливості); стійкість цілей і наполегливість у їх реалізації (подолання перешкод і бар'єрів у процесі навчальної діяльності, вирішення складних проблем, постановка та реалізація близький і далеких цілей) [3, с. 76.]. Засобами формування позитивної мотивації виступають: аналіз потреб учителів-словесників до розвитку комунікативних якостей мовлення; проведення диспутів, дискусій, круглих столів, змагань, конкурсів, спрямованих на усвідомлення майбутніми вчителями особистісної, професійної та соціальної значущості оцінювальної діяльності, яка робить навчання більш доречним. Підвищення ефективності розвитку комунікативних якостей мовлення в майбутніх учителів-словесників безпосередньо залежить від використання широкого кола традиційних та інноваційних форм і засобів навчання, які сприятимуть розвитку комунікативних якостей мовлення.

Під час планування конкретних занять викладачі повинні враховувати, що будь-який метод навчання має тією чи іншою мірою забезпечувати: активну участь майбутніх учителів-словесників у процесі навчання; установлення зворотного зв'язку в системі «викладач-студент»; можливість

застосовувати набуті знання і навички в професійній діяльності; розвиток цільових навичок поведінки (самостійної творчої діяльності, роботи в малих групах); мотивацію майбутніх учителів-словесників до підвищення ефективності своєї діяльності на заняттях і в реальних ситуаціях; можливість отримувати знання на груповому та індивідуальному рівнях. У процесі розвитку комунікативних якостей мовлення в майбутніх учителів-словесників використовували інтерактивні методи, що розвивали в студентів бажання до творчої та продуктивної праці; спонукали б до активних дій, досягнення успіхів і мотивували їхню поведінку; відпрацьовували моделі поведінки, необхідні для успішної професійної діяльності. Інтерактивні методи передбачали діалогове навчання, у ході якого відбувалася взаємодія викладача зі студентами, спільне вирішення поставлених завдань, взаєморозуміння, розвиток особистісних якостей.

Означена педагогічна умова реалізувалася шляхом вирішення комунікативних вправ та ситуацій, проведення тренінгів, педагогічних рингів, організації наукових конференцій, конкурсів, створення презентацій тощо. Усі ці види роботи передбачали моделювання, проектування, прогнозування різних комунікаційний ситуацій, гурткову роботу, яка була спрямована на ознайомлення з теоретичним матеріалом, що не розглядався в аудиторний час, на розвиток комунікативних якостей мовлення учителів-словесників, прищеплення студентам професійних умінь і навичок щодо аналізу комунікативно-мовленнєвих, педагогічних явищ, фактів, подій, пізнання сутності творчого педагогічного процесу: процесу розуміння й вирішення педагогічних завдань; системи методів, обраних для їх вирішення; системи комунікативних завдань.

Наступною педагогічною умовою було обрано організацію активної професійно зорієнтованої мовленнєвої діяльності студентів щодо оволодіння ними комунікативними якостями мовлення. Зауважимо, що на організацію професійно-зорієнтованої мовленнєвої діяльності студентів щодо оволодіння ними комунікативними якостями мовлення впливав чинник ситуативного і рольового навчання за допомогою змодельованих на заняттях комунікативних ситуацій з метою спонукання студентів-словесників до професійно орієнтованої мовленнєвої діяльності та використання при цьому необхідного мовного навчального матеріалу. Задля цього студентам пропонували такі мовленнєві й немовленнєві обставини та умови, в яких вони могли б реально опинитися в ситуації і вчинити так чи інакше, або здійснити легке перенесення на дієву в цих обставинах особу. Тобто в таких ситуаціях студенти асоціювали себе з певною дієвою особою, роль якої вони виконували, ставили себе на місце цієї особи в певних обставинах, а це збагачувало їх життєвий досвід, допомагало набути деяких практичних навичок з фаху та розвинути комунікативні якості мовлення і творче, нестандартне мислення. Питання мовленнєвої ситуації та її моделювання на заняттях посідає одне з провідних місць як у науково-методичній літературі, так і в практиці навчання. У численних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних методистів (Ю. Пассов, В. Скалкін, Е. Шубін та ін.) розкриваються різні аспекти створення і функціонування комунікативних ситуацій у процесі навчання усного мовлення. Навчальна мовленнєва ситуація розглядається в методиці як сукупність життєвих умов, що спонукають до висловлення думок і використання при цьому мовного матеріалу.

Для реалізації цієї педагогічної умови використовувались такі форми роботи: педагогічна практика, уроки в школі, гурткова робота; тренінги, проведення уроків, розробка проектів та презентацій. Вагому роль у професійній підготовці відіграла педагогічна практика, яка передбачала реалізацію всіх педагогічних умов, у тому числі організацію активної професійно зорієнтованої мовленнєвої діяльності студентів щодо оволодіння ними комунікативними якостями мовлення за допомогою застосування здобутих знань, умінь і навичок організації професійно-комунікативної діяльності безпосередньо на практиці. Під час педагогічної практики студенти мали змогу поступово перейти від теоретичних знань до практичного оволодіння професійними вміннями й формування професійно значущих якостей особистості. Педагогічна практика в середній та старшій школі організовувалася в межах цілісного навчально-виховного процесу, спрямованого на практичне засвоєння студентами комунікативних якостей мовлення, навчально-мовленнєвих видів діяльності, оволодіння основами культури мовлення, формування готовності до навчально-мовленнєвої діяльності, розвитку комунікативних якостей мовлення. У процесі педагогічної практики залучали студентів до вивчення досвіду вчителів-словесників з питань планування та організації навчально-виховного процесу, вироблення в учнів первинних умінь з організації навчально-мовленнєвої діяльності, розвитку комунікативних якостей мовлення, навичок спілкування та комунікації.

Експериментальна програма педагогічної практики включала виконання студентами системи завдань, що відповідали основним аспектам навчально-мовленнєвої діяльності з розвитку

комунікативних якостей мовлення в школярів: організації комунікативного освітнього процесу на уроці; формування мовленнєвої культури в процесі начально-виховної діяльності. У ході педагогічної практики студенти, окрім основних завдань, включались у навчально-пошукову діяльність: розробляли вправи, тренінги, ситуації, ігри та ін., оцінювали стан та визначали показники розвитку комунікативних якостей мовлення учнів. Важливим аспектом педагогічної практики було включення майбутніх учителів-словесників у навчально-дослідну роботу, що передбачало виконання творчих завдань з розвитку комунікативних якостей мовлення. Для студентів, які виконували курсовий проект, що стосувався комунікативних процесів, було окреслено низку завдань щодо проведення експерименту. Виконання такої роботи сприяло набуттю студентами вмінь: визначити проблему, сформулювати завдання, визначити їх місце в ієрархії комунікативних цілей, обґрунтувати шляхи вирішення, проаналізувати з науково-теоретичних позицій. Таким чином, творчі роботи студентів стимулювали дослідницький підхід до професійної діяльності.

Отже, можна зробити висновки, що вказані педагогічні умови сприяють розвитку комунікативних якостей мовлення в майбутніх учителів-словесників.

Література

1. Артемов В.А. Основные проблемы современной психологии обучения иностранным языкам / В.А. Артемов // Иностранный язык в школе. – № 4. − 1967. – С. 24.

2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Гончаренко С.У. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

3. Негрівода О.О. Підготовка майбутніх учителів до професійно орієнтаційної роботи зі старшокласниками : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Негрівода Олена Олексіївна. − О., 2012. − 256 с.

Стаття рекомендована до друку
доктором пед. наук, доцентом, першим проректором з навчальної та навчально-методичної роботи ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
Копусь О.А.

Стаття надійшла до редакції 5 серпня 2014 року

УДК 373.5.016:821.161.2]:008

Валентина Братко
(м. Київ, Україна)

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5-7 КЛАСАХ

У статті актуалізується проблема навчання української літератури в культурологічному контексті. Розглядаються такі поняття, як: культура, культурологічний підхід, культурологічна компетентність та аналізуються різні підходи сучасних вітчизняних і зарубіжних учених до вирішення піднятої проблеми. Обґрунтовано шляхи формування культурологічної компетентності в учнів 5-7 класів загальноосвітніх навчальних закладів на уроках української літератури під час вивчення художніх творів, які сприяють осягненню широкого мистецького контексту.

Ключові слова: *культура, культурологічний підхід, культурологічна компетентність, мистецький контекст, інтеграція, українська література.*

В статье актуализируется проблема изучения украинской литературы в 5-7 классах в культурологическом контексте. Рассматриваются такие понятия, как: культура, культурологический поход, культурологическая компетентность и анализируются различные подходы современных отечественных и зарубежных ученых к решению поднятой проблемы. Обосновано пути формирования культурологической компетентности в учащихся 5-7 классов общеобразовательных школ на уроках украинской литературы в процессе изучения художественных произведений, способствующих постижению культурного контекста, развитию духовного мира школьников, их культурного мировоззрения.

Ключевые слова: *культурологический подход, культура, украинская литература, культурологическая компететность, интеграция, культурный контекст.*

The article brings up the point of teaching of the Ukrainian literature within the cultorological context. It also examines the following subjects: culture, cultorological approach, cultorological expertise. The article analyses various approaches of solving the given problem suggested by the local and foreign scientists. In his article the author argues about the ways of forming cultorological competence of the 5th-7th grades' pupils' minds when learning fiction oriented on comprehending wide artistic context, developing pupils' spiritual world, as well as setting their cultural mindset, in the lessons of the Ukrainian literature.

Key words: *culture, cultorological approach, cultorological competence, artistic context, integration, the Ukrainian literature.*

Компетентнісний підхід у системі вітчизняної освіти спрямований на реалізацію інноваційних процесів, які докорінно її модифікують. На думку сучасних науковців, змістом освіти має стати «…вся культура людства: і система наукових знань, і емоційно-образний світ мистецтва, й історичні традиції, і система діяльності, в тому числі творчої, і стосунки, і ціннісні орієнтації [3, с. 51]».

Модернізація змісту освіти, оновлення методів і засобів навчання є основою для нових педагогічних пошуків, у т.ч. для формування особистості школяра як суб'єкта національної культури. У зв'язку з цим якісно змінюється не тільки зміст освіти, а й структура навчальних предметів, технологія їх викладання, методи, прийоми та форми роботи на уроці, зорієнтовані на ідею гуманізації навчального процесу. Серед традиційних шкільних дисциплін, яким належить важлива роль у формуванні свідомості підлітків, є література як мистецтво слова.

Культурологічний напрям освіти в Україні закріплений у Законах України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти, загальних педагогічних цілях освітнього стандарту: формування громадянина України, підготовленого до життя в сучасному суспільстві, здатного навчатися впродовж життя, оперувати й управляти інформацією, усвідомлювати свою роль у державі і світі, ефективно взаємодіяти з людьми, нести відповідальність за свої вчинки, досягати творчої самореалізації тощо. У контексті зазначеного вище, особливо актуальною є проблема формування загальної культури людини, її моральних орієнтацій і цінностей.

Вивчення філософської, культурологічної, психолого-педагогічної літератури дає підстави констатувати постійне зростання уваги до культурологічних проблем освіти й виховання як результату системного й комплексного розгляду зв'язків освіти та культури. Праці В. Вернадського про ноосферу; М. Бахтіна про гуманітарне мислення та діалог; В. Біблера про діалог культур; Д. Лихачова, Ю. Лотмана про культурологічний підхід до аналізу текстів; С. Аверинцева, М. Кагана, І. Зязюна, які визначили сучасний напрям у філософії культури, орієнтують учених-методистів до розроблення нової методології й методики навчання літератури в загальноосвітніх навчальних закладах.

Посилена увага до проблеми формування загальної культури учнів, їхніх моральних орієнтирів та цінностей зумовлена дією об'єктивних факторів, які визначили необхідність наукових пошуків і методичних розробок у цій галузі. Методологічні аспекти культурологічного підходу до вивчення літератури як явища культури знайшли своє відображення в працях вітчизняних і зарубіжних дослідників (В. Доманського, В. Маранцмана, О. Савченко, Л. Мірошниченко, О. Ніколенко, О. Куцевол, Г. Токмань та ін.).

В останні роки певні зміни відбулися у шкільній практиці викладання літератури. Учителі-словесники вже мають досвід проведення навчального діалогу, духовного розвитку особистості під час вивчення й аналізу художнього твору, здійснення інтегративних зв'язків. Методика навчання української літератури в 5-7 класах загальноосвітніх навчальних закладів у культурологічному контексті, шкільний аналіз та інтерпретація тексту як явища культури потребують комплексного й системного підходу.

Ураховуючи актуальність проблеми, заявленої в назві статті, ми поставили за мету розглянути різні підходи сучасних вітчизняних і зарубіжних учених до її вирішення, з'ясувати суть культурологічної компетентності та обґрунтувати шляхи її формування в учнів 5-7 класів на уроках української літератури під час вивчення літературних творів, передбачених чинною навчальною програмою.

Важливим складником суспільного буття й життя особистості в будь-якому суспільстві є культура. Вона має вплив на характер поведінки, стиль і форми спілкування людей, їхню свідомість, духовні потреби та ціннісні орієнтації. У сучасному вивченні культури спостерігаються такі основні аспекти, що характеризують її сутність: 1) сукупність матеріальних і духовних цінностей, вироблених людством; 2) специфічний спосіб людської діяльності; 3) процес творчої самореалізації особистості.

Усвідомлення культури як умови становлення, стимулу й духовно-практичної основи соціального

розвитку детермінувало появу нового фундаментального методу наукового пізнання, що отримало назву «*культурологічний підхід*», який докорінно змінює уявлення про основоположні цінності освіти [5]. Сутність цього методу полягає в тому, що під час вивчення об'єктів, процесів і явищ суспільного й особистісного плану акцентовано виявляються й аналізуються найхарактерніші для них культурні аспекти. Культурологічний підхід – це сукупність методологічних прийомів, які забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального й психічного життя через призму системоутворювальних культурологічних понять. Загальновизнано, що культурологічний підхід передбачає вивчення світогляду людини в контексті його культурного існування, у тому числі з'ясування, чим цей світ є для людини і яким смислом наповнений.

Різні аспекти сутності людини як суб'єкта культури (свідомість, самосвідомість, духовність, моральність, творчість) розглядаються як грані цілісної культурної людини. Культурологічний підхід дає змогу трактувати засвоєння культури як процес особистісного відкриття, участь у діалозі культур, у ході якого відбувається індивідуально-особистісна актуалізація смислів, закладених у ній. Сфера освіти розглядається через призму системоутворювальних понять: суб'єкт – об'єкт – суб'єктних (цінність, якість, культурна норма, культурний інтерес); суб'єкт – суб'єктних (культурна діяльність, культурне самовизначення, культурний розвиток, глибинне спілкування, спільність); об'єкт – суб'єктних (культурна ситуація, культурний контекст освіти, культурні моделі, мультикультурне середовище освітніх систем).

З огляду на предмет наукового дослідження вибір нами такої вікової категорії, як учні 5-7 класів, де українська література вивчається за жанрово-тематичним принципом, зумовлений передусім домінуванням образного мислення та високої емоційної вразливості, притаманних молодшим підліткам. Як установлено науковцями (Л. Виготський, В. Сухомлинський, І. Кон, І. Кулагіна, С. Максименко), підлітковий вік супроводжується суттєвими змінами в психічному розвитку особистості. У цей період учні здатні інтенсивно присвоювати культурні цінності, унаслідок чого утворюється сприятливе підґрунтя для формування у них культурологічної компетентності.

Літературні твори, передбачені чинною навчальною програмою з української літератури для учнів 5-7 класів загальноосвітніх навчальних закладів, містять у собі певний культурологічний компонент, який дає змогу залучати школярів до матеріальних і духовних цінностей як вітчизняної, так і світової культури. У підлітків з'являється потреба знаходити в художніх творах моральну основу, розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження й трансляції цінностей; збагачуватися знаннями в галузі мистецтва; розумітися на традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях свого народу та інших народів світу; уміти спілкуватися в сучасному мультикультурному світі.

Умови реалізації культурологічного підходу в ході викладання літератури визначено в працях вітчизняних і зарубіжних учених-методистів (В. Доманський, Л. Крилова, І. Сосновська, О. Ніколенко, О. Куцевол, Г. Токмань та ін.). Технологія вивчення літератури з урахуванням культурологічного підходу науково обґрунтована В. Доманським. Учений розглядає вивчення літератури як процес «входження в культуру» й зазначає, що реципієнт, осягаючи культурні цінності, виступає їх «транслятором» [2].

На думку вітчизняного методиста О. Куцевол, «осмислити конкретний літературний твір можна, лише осмисливши його в контексті культурної епохи, у яку він народився, та зрозумівши тип художньої свідомості, що в ньому відбилась [5, с. 54]».

Л. Крилова, досліджуючи культурологічний аспект викладання літератури в школі, вбачає основне її призначення, як навчального предмета, у гуманізації картини світу, тлумаченні системи цінностей культури, що складають основу для формування ціннісних орієнтації учнів. Особливу увагу дослідниця приділяє виокремленню національно-культурного компонента, ціннісному засвоєнню учнями національної картини світу під час аналізу та інтерпретації художніх творів [4].

І. Сосновська на основі герменевтичного й синергетичного підходів розробила методику формування читацької культури. На думку дослідниці, курс літератури в основній школі вибудовується на основі системи концептів, наскрізних образів, ціннісних мотивів, які створюють підґрунтя для формування базових літературних і ціннісних знань [7].

Шкільний курс української літератури займає особливе місце серед традиційних навчальних дисциплін і відіграє важливу роль у формуванні свідомості учнів, їхнього «вживання» в культуру, збагаченні життєвого досвіду, розвиває естетичний смак і критичне мислення, формує культурологічну компетентність в учнів 5-7 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Література як навчальний

предмет пропонує учням такі знання про навколишній світ, яких не дають інші шкільні навчальні предмети, адже література як мистецтво слова – це особливий спосіб пізнання життя, уявлення художньої моделі світу, що має високий ступінь емоційного впливу.

Сучасний урок літератури відрізняється від традиційного такими характеристиками: у центрі уваги заняття є учні, їхні запитання, думки й навчальна діяльність; добре організований урок має продуманий початок і кінець; учитель-словесник планує свою діяльність і діяльність учнів, чітко формулює тему й мету уроку; продумує способи мотивації школярів, організовує проблемні й пошукові ситуації, а висновок діти роблять самостійно; ураховує рівень і можливості учнів (профіль класу, прагнення, настрої, працездатність); береже їхній час і здоров'я; на уроці мають реалізовуватись технології співробітництва: діалоги, робота в парах, взаємоперевірка завдань тощо; обов'язковий зворотний зв'язок учителя з учнями.

Культурологічний підхід до вивчення української літератури в 5-7 класах, на нашу думку, істотно підвищить ефективність навчання за умов діалогічної взаємодії, формування культурологічної компетентності учнів і конструювання інноваційного типу уроку − інтегрованого, що сприятиме усвідомленню учнями творів художньої літератури як явища мистецтва, цінностей світової культури, засвоєння культурних традицій свого народу, що склались упродовж тривалого історичного періоду. Збереження, трансляція інформації та цінностей формують передусім емоційно-ціннісне ставлення до опанування загальною культурою й дають змогу для духовного розвитку особистості школяра.

Навчальна програма та підручники з української літератури націлені на формування й розвиток предметних компетентностей, до яких відноситься проблема *формування культурологічної компетентності*. У наукових працях компетентність (з лат. competentis – здібний) визначається як: «поінформованість, обізнаність», що передбачає вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, відповідальність за свої дії (С. Бондар, В. Кальней, Дж. Рамен, С. Шишов); індивідуальна характеристика ступеня відповідності певним вимогам або «оволодіння компетенцією» (А. Маркова); наявність сукупності взаємопов'язаних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності, що задаються відносно певного кола предметів та необхідні для того, щоб якісно й продуктивно діяти) (А. Хуторськой); спеціально організовані групи знань, умінь і навичок (О. Пометун).

Культурологічна компетентність у педагогічній теорії визначається як здатність особистості орієнтуватися в питаннях культури як феномена, сформованість уміння вписувати явища в її контекст, визначати взаємозв'язок між різними галузями культури й відтворювати зразки тієї чи іншої епохи безпосередньо у творчій діяльності [1].

Ми розглядаємо структуру культурологічної компетентності як інтегровану якість особистості, що виявляється в прагненні реалізувати свій потенціал, який ґрунтується на знаннях, уміннях, предметних навичках, способах мислення, цінностях, позитивних схильностях, інтересах (у вигляді взаємопов'язаних компонентів: емоційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісного).

Формування культурологічної компетентності під час вивчення літературних творів у 5-7 класах загальноосвітніх навчальних закладів передбачає практичну реалізацію діалогічної діяльності учнів. Діалогічна взаємодія, в основі якої покладено концепцію «діалогу культур» (М. Бахтін, В. Біблер), стає провідним способом організації навчальної діяльності учнів на уроці літератури та забезпечує засвоєння художнього твору як носія культури. Виявлення типологічних подібностей, що одночасно або в різні періоди виникали в різних країнах за аналогічних соціальних умов і знайшли відгук у творах мистецтва, має пізнавальне й розвивальне значення для сучасних підлітків.

Урок-діалог на засадах культурологічного підходу до вивчення української літератури спонукає учнів до особистого відкриття. Діалог читача з літературним твором відбувається під час його прочитання й проектується в широку панораму культурно-історичного процесу як діалог культур і ведеться навколо важливих життєвих проблем – моральних, естетичних і філософських. Тому, ураховуючи вікові особливості школярів, інтереси яких передусім зосереджені на сюжеті та героях літературних творів, доцільно увиразнювати для кожного виучуваного художнього твору актуальні для нього культурологічно-контекстні зв'язки з метою уникнення труднощів під час сприймання ключових понять певної культурно-історичної епохи.

Реалізація ідей діалогу культур в 5-7 класах здійснюється методом інтегративного підходу до навчання. Інтеграція – це базова характеристика й наступна умова ефективності уроку української літератури на засадах культурологічного підходу. Сучасні дослідники (О. Авер'янов, В. Біблер, С. Клепко, М. Овчинников, В. Шкода та ін.) під навчальною інтеграцією розуміють процес і результат цілеспрямованого злиття або об'єднання в одне ціле методів, засобів й організаційних форм навчання,

що призводить до виникнення нових якісних можливостей цієї цілісності.

Інтегрований урок забезпечує формування в учнів узагальнених знань про різні сфери культури на основі встановлення внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків й їх застосування в практичній діяльності, готовність школярів до культурологічного аналізу, що дозволяє через спілкування, типізацію, смислоположення, перетворити поверхневу, ситуаційну самоідентифікацію на стійку.

В основі визначення етапів уроку літератури лежить логіка процесу засвоєння знань: сприймання – осмислення – запам'ятовування – застосування – узагальнення – рефлексія. Урок літератури в культурологічному контексті передбачає такі форми пояснювально-ілюстративного викладу: культурологічна довідка (лаконічні інформативні відомості з філософії, мистецтва, етики, естетики, історії тощо); культурологічний коментар (пояснення незрозумілих частин тексту під час аналізу літературного твору); культурологічна характеристика (характеристика літературного образу); культурологічний огляд (детальний аналіз культурної обстановки епохи).

На уроці доцільно використовувати різні джерела інформації: комп'ютерні презентації, фрагменти телевізійних програм, кінофрагменти, аудіозаписи, навчальні фільми тощо. Поряд із цим принагідно застосовувати різні прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів: надавати викладу нового матеріалу проблемного характеру, вживати яскраві приклади, факти, обговорювати їх з учнями, підкріплювати теоретичні положення прикладами з їхнього власного досвіду. Усе це, на нашу думку, створює оптимальні умови вчителю-словеснику, аби підтримувати увагу, інтерес і працездатність учнів протягом тривалого часу, зробити урок емоційно насиченим, що, своєю чергою, забезпечить сприймання й засвоєння інформації. Результативними на уроках виявляться частково-пошукові, дослідницькі методи навчання, дискусії, рольові ігри й екскурсії.

Сьогоднішніх школярів слід привчати самостійно працювати з різними джерелами інформації. Маючи достатній запас знань, вони зможуть відбирати, «згортати» й «розгортати» навчальну інформацію. При цьому важливо використовувати довідкову літературу, енциклопедії, наукові журнали, словники, тексти параграфів або спеціально сконструйованих навчальних текстів, складати таблиці та схеми, готувати запитання до тексту, писати анотації, листи авторові статті або підручника тощо.

Отже, на підставі результатів дослідження доведено, що:

– культурологічний підхід під час вивчення української літератури в 5-7 класах загальноосвітніх навчальних закладів на сучасному етапі розглядається як важливий компонент культури, один з основних напрямків для її передачі підліткам;

– культурологічний підхід до вивчення художніх творів у 5-7 класах істотно підвищує ефективність уроків української літератури за умов формування культурологічної компетентності учнів, діалогічної взаємодії та конструювання інтегрованого уроку;

– під час відбору культурологічного матеріалу на уроках літератури в 5-7 класах обов'язкове залучення таких видів мистецтва: музики, живопису, архітектури, театру й кіно, які взаємодоповнюють один одного, створюють образ культурної епохи й передають її етичні й естетичні цінності;

– сприйняття змісту літературних творів і творів мистецтва в контексті культурної доби як загальнокультурного явища має у своїй основі естетичні й морально-духовні цінності, оволодіння якими відбувається за концентричним принципом і є показником послідовного засвоєння учнями культурних надбань.

Література

1. Боровик М.Г. Системно-культурологические основы изучения гуманитарных предметов в школе (на примере литературы) : дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / М.Г. Боровик. – Санкт-Петербург,1997. − 191 с.

2. Доманский В.А. Литература и культура : Культурологический поход к изучению словесности в школе : [учебное пособие] / Доманский В.А. – М. : Флинта : Наука, 2002. – 368 с.

3. Загвязинский В.И. Теория обучения : Современная интерпретация : [учебное пособие для студентов высшых учебных заведений] / Загвязинский В.И. – М. : Академия, 2004. – 192 с.

4. Крылова Л.А. Культурологический аспект преподавания литературы в школе / Крылова Л.А. – Петропавловск : [б. и], 1999. − 266 с.

5. Куцевол О.М. Сучасні типи уроків зарубіжної літератури / О.М. Куцевол // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. − 2001. − № 2. − С. 52–55.

6. Мареев В.И. Культурологический подход в аспекте развития современного образования [Електронный ресурс] / В.И. Мареев, Н.К. Карпова, Е.С. Щипанкина. – Режим доступа : http: /www.sworld.com.ua /index.php/ru.

7. Сосновская И.В. Литературное развитие учащихся 5-8 классов в процессе анализа художественного произведения : дисс. на соискание науч. спепени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования» / И.В. Сосновская.– М., 2005. – 510 с.

Стаття рекомендована до друку
доктором пед. наук, професором кафедри української літератури
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
Куцевол О.М.

Стаття надійшла до редакції 19 червня 2014 року

УДК 83 145.13

Лариса Варзацька
(м. Київ, Україна)

ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНІ ВМІННЯ ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ ЦІЛЕЙ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ (5-7 класи)

У статті з'ясовано дидактичні, розвивальні, виховні можливості загальнонавчальних умінь у процесі формування особистісної структури пізнавальної і мовленнєвої діяльності учнів як важливої передумови утвердження їхньої активної життєвої позиції, самопізнання, саморозвитку, осягнення ними ідеалів добра, краси, істини, любові до рідної і загальнолюдської культури. Автор робить висновок про те, що здобуті на уроках української мови і мовлення загальнонавчальні вміння стають для них засобом і умовою розвитку сприймання, мислення, уяви, емоційно-вольової сфери, здібностей тощо.

Ключові слова: *системні мовні та мовленнєві зв'язки, опорні вміння, основні види загальнонавчальних умінь, змістоутворювальні мотиви, комплексні вправи, методи і форми інтерактивного навчання, метод проектів, ключові компетенції.*

В статье выяснено дидактичные, развивающие, воспитательные возможности общеучебных умений в процессе формирования личностной структуры познавательной и речевой деятельности учеников как важной предпосылки утверждения их активной жизненной позиции, самопознания, саморазвития, постижения ими идеалов добра, красоты, истины, любви к родной и общечеловеческой культуре. Автор делает вывод о том, что полученные на уроках украинского языка общеучебные умения становятся для них средством и условием развития восприятия, мышления, воображения, эмоционально волевой сферы, способностей и т.д.

Ключевые слова: *системные языковые и речевые связи, опорные умения, основные виды общеучебных умений, смыслообразовательные мотивы, комплексные упражнения, методы и формы интерактивного обучения, метод проектов, ключевые компетенции.*

The aticle clears up didactic, developing, educative possibilities of general educational abilities in the process of personality's structure development in students' cognitive and communicative activity as an important pre-condition of their active vital position, self-knowledge, self-development, their understanding of ideals of good, beauty, truth, love, to the native and common all mankind culture. An author comes to conclusion that general educative abilities are obtained at the lessons of Ukrainian and become a mean and condition of development of perception, thought, imagination, emotionally determenedl spheres, capabilities and other skills.

Key words: *systematic linguistic and speech connections, supporting abilities, basic types of general educational abilities, main arts of general educative abilities, content building reasons, complex exercises, methods and forms of interactive education, project method, key competence.*

Реалізація компетентнісного підходу до навчання, виховання і розвитку учнівської молоді набуває особливої актуальності, що зумовлюється типовою для сучасної школи ситуацією: учні здатні опановувати теоретичні знання, але не зовсім готові за допомогою цих знань розв'язувати конкретні життєві завдання.

У працях українських (Г. Васьківська, І. Гудзик, В. Паламарчук, В. Редько, О. Савченко, Л. Скуратівський) та російських (В. Краєвський, Н. Свирина, А. Хуторской) учених з'ясовано

метапредметну (надпредметну або допредметну) сутність ключових компетенцій, які виходять за межі окремих предметів і лише конкретизуються у програмі й навчальному матеріалі як їх метапредметні елементи. Компетентнісний підхід О. Савченко характеризує як *результативно-діяльнісну освіту*. У працях Н. Свириної для означеного типу навчання вживається термін *системно-діяльнісна освіта*. Компетентнісний і особистісно зорієнтований підходи для досягнення освітніх цілей інтегруються, у результаті чого особистісно зорієнтоване навчання стає ефективним засобом реалізації компетентнісної системно-діяльнісної освіти.

Мета статті – з'ясувати дидактичні, розвивальні, виховні можливості загальнонавчальних умінь для формування особистісної структури пізнавальної і мовленнєвої діяльності учнів у системі компетентнісної системно-діяльнісної мовної освіти.

Метою компетентнісного навчання української мови і мовлення є формування мовної особистості – людини, яка засвоїла скарби рідної мови, має мовленнєві вміння, навички, дбає про красу і вдосконалення власного мовлення, сповідує ідеали національної та загальнолюдської культури; вміє працювати у групі, колективі, здатна виконувати різні соціальні ролі, уміє представити себе, групу, сформулювати запитання, дискутувати.

Для досягнення означених цілей компетентнісна мовна освіта дає можливість учневі самому здобувати знання: знання не передаються у готовому вигляді, школяр їх здобуває, конструює, генерує у власній діяльності, тобто він стає активним співтворцем навчально-виховного процесу. Кожен учень в означеній парадигмі (на противагу традиційній) виступає індивідуальністю, яка має генетично закладену сутність і відповідну програму розвитку. У всіх дітей різні здібності, інтереси, можливості, й учитель має допомогти кожному не лише опанувати навчальний предмет, а й реалізувати власний потенціал.

Оптимальні умови для особистісної самореалізації учнів створюються конструюванням технології, зорієнтованої на їхню продуктивну діяльність та організацією розвивального середовища, у якому здійснюється навчання. Пропонуємо технологію компетентнісного системно-діяльнісного навчання, що програмує опанування мовних знань способом розв'язання мовленнєвих завдань. Ґрунтується вона на сукупності наукових даних про рідне слово як засіб прилучення учня до духовної культури народу (І. Огієнко, О. Потебня, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський).

Зміст дослідного учіння у пропонованій технології реалізується системою *комплексних вправ* та *проектною діяльністю*. Визначальними способами розвивальної допомоги слугують інтерактивні методи і форми навчання.

Технологія навчання рідної мови способом розв'язання мовленнєвих завдань орієнтує учня на опанування метапредметних загальнонавчальних умінь (універсальних навчальних дій) як необхідного інструментарію пізнання і розвитку словесної творчості. З огляду на власні наукові дані та результати досліджень Л. Скуратівського, А. Хуторського виділяємо чотири основні види загальнонавчальних умінь: етико-естетичні; загальнопізнавальні; комунікативні; організаційно-діяльнісні.

Етико-естетичні загальнонавчальні вміння спрямовані на формування важливих загальнонавчальних досягнень, а саме: учень помічає й цінує красу в мовних і природних явищах, творах мистецтва, у вчинках людей і результатах їхньої діяльності; він спроможний критично оцінити відповідність своїх учинків відносно загальнолюдських моральних норм, усувати помічені невідповідності; поставити себе на місце іншої людини; прощати образи знайомим і незнайомим людям, усвідомлюючи їхню недосконалість; має сформоване переконання, що творити добро словом і ділом – обов'язок кожної людини.

Щоб учень опанував усю сукупність етико-естетичних умінь, потрібно створювати на уроці особистісно зорієнтовані ситуації, які стануть для нього способом розвивальної допомоги, розвивальним середовищем.

Ситуація природного самовираження й активного спілкування, атмосфера свободи учіння виникає тоді, коли вчитель і учні досягли взаєморозуміння, переживають радість спільної праці. Духовна єдність народжується там, де педагог стає однодумцем, другом дитини, бачить у ній людину, яка вступає у світ пізнання, творчості, де вчитель уміє відчувати духовний світ школяра, його бачення світу. Спільне почуття радості, доброзичливості, подив перед красою, добром – величезна духовна сила, що об'єднує дітей, пробуджує інтерес навіть у байдужих. Важливо при цьому, аби кожен учень не тільки відчував радість, а й творив її, вносив частку власної творчості в життя колективу.

Дослідники гуманістичної психології встановили істотну ознаку творчих здібностей та визначальну умову їх розвитку. Окрім опанування системи знань, умінь і навичок та оволодіння теоретичним мисленням − це осягнення особистістю найвищих духовних цінностей – істини, добра, краси. Самоактуалізація, творча активність обдарованих дітей можуть не розвинутися через егокомплекси, невротичні переживання, негативні моральні риси, почуття елітарності, гордощі, заздрість, честолюбство у ставленні до інших. Розумово обдаровані діти, яким властиві негативні риси (за даними досліджень К. Роджерса, Л. Мар'яненко), не мають розвиненої інтуїції, внутрішнього голосу совісті, які є основою розвитку креативних умінь.

Сталий інтерес до пізнання та словесної творчості можна прищепити дітям лише за умови, якщо допомогти дитині пізнати себе, свої нахили, подолати окремі вади власного сприймання, уяви, пам'яті, мислення, переступити скутість, замкненість, самозакоханість, егоїзм. Як переконливо доводить А. Маслоу, кожен має навчитися реально сприймати світ і себе в цьому світі. Це означає:

– подолати неадекватні уявлення стосовно себе і реальності;

– набути стану впокорюваності і вміння впокорюватися;

– виявити, що є поганого в собі й викорінити його.

Досягнення особистістю ідентичності з собою є основною умовою душевного здоров'я, виходу на духовний рівень саморегуляції, творчого самовираження, самоактуалізації. Спокійне середовище цілеспрямованої праці, стан душевної рівноваги, впевненість у своїх силах, віра в можливість подолати труднощі мають панувати у класі. Особливо згубні для дитячого колективу хвороблива гонитва за високими балами, болісне сприймання середніх показників у навчанні.

Учитель має знайти для учнів предмет спільних переживань, захопити їх темою уроку, пробудити і підтримувати творчу реакцію та пізнавальний інтерес. Тоді клас відчуватиме себе єдиним творчим колективом. Для кожного будуть зрозумілі власна роль у процесі пошуку, зв'язок з однокласниками, розвивальна допомога вчителя. За таких умов виконання вправи перестає бути для учнів тільки формальним завданням – воно знаходить відгук і опору в їхніх переживаннях, стає для них внутрішньоприйнятним, особистісно значущим. Захоплені спільним пошуком, радістю пізнання школярі діляться з педагогом почуттями, враженнями. У процесі обміну думками вони вчаться відгукуватися на життя, включатися в нього. Пізнання рідної мови стає для них засобом самовираження. Зовнішні мотиви (прагнення одержати високу оцінку, похвалу тощо) переростають у внутрішні змістоутворювальні, які безпосередньо пов'язані з пізнавальною діяльністю і визначають її розвивальну сутність.

Тож створена у класі атмосфера живого спілкування, радості пізнання, переростає в ситуацію природного самовираження, саморозвитку особистості. Такий тип педагогічних ситуацій у працях відомого вченого В. Сєрикова схарактеризовано як *особистісно зорієнтований*. За їх основу взято теорію особистості Л. Рубінштейна. Це *перший тип* особистісно зорієнтованих ситуацій. Вони проектують мотиваційну залученість у діяльність, що досягається створеною на уроці атмосферою самовираження, самопізнання, саморозвитку. Мета використати їх – забезпечити кожному учневі оптимальні умови для досягнення такого рівня психічного розвитку, аби він свідомо керував власною поведінкою і діяльністю, займав певну позицію.

Другий тип особистісно зорієнтованих ситуацій характеризується змістовим аспектом пізнання і словесної творчості. Він знаходить вираження у системі відкритих завдань, які не можна виконати на репродуктивному рівні – у разі, коли немає правил, однозначних істин, простих розв'язків. Учень сам має відшукати суперечність, з'ясувати проблему, знайти причину. Наприклад, створюються педагогічні ситуації, коли потрібно подумати про себе, осмислити власні цінності, побудувати модель своєї поведінки, критично оцінити факти. Саме у процесі такої діяльності постають умови для інтенсивного розвитку креативних якостей учнів і формується їхній суб'єктний досвід.

В. Сєриков обґрунтовує три основні характеристики особистісно зорієнтованих ситуацій: життєвість конфлікту, діалогічність, взаємодія її учасників. Дуже важливо, щоб створена система ситуацій зачіпала струни душі учня, який увійшов у світ вільного учіння, − тоді він зможе свідомо керувати власною поведінкою й діяльністю, прагнутиме повсякчас збагачувати суб'єктний досвід.

Отже, система особистісно зорієнтованих ситуацій створює сприятливі соціально-психологічні умови для підвищення творчого потенціалу, а саме: можливість обмінюватися думками, переживати й водночас усвідомлювати надзвичайні враження; досягати особливого стану – «мережі ініціатив», тобто творчої активності (за М. Холодною).

З-поміж загальнопізнавальних умінь вирізняють *когнітивні* та *креативні*.

Опанувавши когнітивні вміння, учень самостійно аналізує мовні й позамовні поняття, явища, закономірності, порівнює, систематизує їх, узагальнює, конкретизує, установлює внутрішньопредметні (внутрішньопоняттєві, скажімо, означення, відокремлене означення, підрядне означальне речення; зовнішньо поняттєві, наприклад: змінені форми слова, спільнокореневі, синоніми) та міжпредметні зв'язки; робить висновки на основі спостережень, виділяє основне з-поміж другорядного, моделює мовні й позамовні поняття, явища, закономірності, розуміє будову предмета.

Набувши творчих (креативних) умінь, учень уявляє словесно описані предмети і явища, фантазує на основі сприйнятого самостійно; прогнозує подальший розвиток певних явищ, подій; переносить уже засвоєні знання й уміння в нову ситуацію; помічає і формулює проблеми у процесі навчання і життєтворчості, робить припущення щодо способу розв'язання певної проблеми, добирає переконливі аргументи для доведення; спростовує хибні припущення і твердження.

Оволодіння загальнопізнавальними вміннями забезпечують дві взаємопов'язані підсистеми змісту компетентнісної мовної освіти: *проектна діяльність* та *комплексні вправи*.

Перша, *проектна діяльність*, слугує визначальним засобом мотиваційного введення учнів у пізнання і словесну творчість, формування їхніх інтересів, креативних умінь, виконання ними соціальних ролей, здобуття суб'єктного досвіду. Методом проектів розвиваємо здатність учня ставити й розв'язувати проблемні питання та завдання на рівні внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, міжпредметної інтеграції, – завдяки цьому він осягає будову предмета, осмислює своєрідність української мови.

Друга підсистема організованого пізнання на суб'єкт-суб'єктних стосунках – *комплексні вправи* за мірою допомоги, рівнем творчості, способом інтегрування видів діяльності, які презентують емоційно-образний та логіко-поняттєвий компоненти змісту технології. Використовуючи їх, досягаємо оптимального співвідношення когнітивної та афективної (емоційно-вольової) сфер особистості як двох взаємопов'язаних форм відображення об'єктивного світу, забезпечуємо гармонізацію педагогічних упливів. Відтак створюються оптимальні умови для зіставлення суб'єктного досвіду, що його здобув учень у процесі проектної діяльності, з освітніми продуктами своїх однокласників, історико-культурними аналогами людства в певній сфері, тобто умови для створення *сукупного освітнього продукту*. Під час такої продуктивної діяльності учень має змогу вибирати освітні цілі, відкриті завдання, індивідуальну освітню траєкторію, темпи, методи і форми навчання, систему контролю й оцінки своїх результатів, – таким чином він прогресує в оволодінні метапредметними загальнонавчальними вміннями – когнітивними і креативними.

Особливо істотний вплив на творчу самореалізацію учня справляє метод узагальнених предметних структур і узагальнених способів діяльності (метод укрупнених дидактичних одиниць), на засадах якого ґрунтуються комплексні вправи. Визначаємо таку послідовність їх у навчально-виховному процесі, яка спонукає учня засвоювати програмовий матеріал через установлення системних мовних зв'язків між мовними поняттями (фонетичними, лексичними, граматичними, словотворчими), що дає йому змогу осмислити сутність мовних знань і закономірність функціонування їх у процесі спілкування.

Виходячи з ієрархії мовних знань, з'ясовуємо базисний компонент програмового матеріалу – опорні вміння, які слугують фундаментом для засвоєння інших знань. Виділяємо чотири групи опорних умінь з огляду на їхні дидактичні й розвивальні функції (див. таблицю).

Таблиця

Опорні вміння як засіб формування пізнавальної та мовленнєвої діяльності

Типи опорних умінь та їхні дидактичні цілі	*Розвивальна сутність опорних знань, умінь і навичок*
Перший: сприймати, відтворювати, будувати текст, а саме: уміння орієнтуватися в умовах спілкування, осмислювати задум висловлювання, виділяти частини висловлювання та поєднувати їх, знаходити комунікативно доцільні мовні засоби та вдосконалювати текст за змістом, будовою й мовним оформленням	Розвиток випереджувального синтезу в межах тексту

Другий: співвідносити вимову і написання слова	Вироблення чітких орієнтирів правильного написання слова: а) пишемо так, як вимовляємо; б) користуємося правилом у разі розбіжності у вимові й написанні.
Третій: розрізняти лексичне значення слів конкретного й абстрактного змісту	Виступають мовним унаочненням: а) під час засвоєння відомостей про частини мови, будову слова, речення, число іменників, власні й загальні назви та ін.; б) у процесі оволодіння правилами вживання великої літери в іменників; префіксів *пре-*, *при*; частки *не*; в) для збагачення словника; г) з метою вироблення вміння вичленовувати ознаки спостережуваного, знаходити спільні й відмінні, видо-родові, істотні/неістотні ознаки, класифікувати їх, встановлювати причиново-наслідкові залежності.
Четвертий: установлювати зв'язки слів у реченні	Є засобом мовного унаочнення для: а) розуміння роду іменників, числа прикметників, займенників, дієслів; відмінків іменників, прикметників, особи дієслів, членів речення; б) правопису прийменників, займенників, сполучників, часток, прислівників; в) удосконалення граматичної будови мовлення учнів (уміння висловлювати думку поширеними реченнями); г) розвитку випереджувального синтезу в межах речення, розширення обсягу оперативної пам'яті.

Послідовне використання опорних умінь під час дослідного учіння є визначальним засобом структурування навчального матеріалу з мови і мовлення. За такої організації пізнання учні одночасно опановують блоки знань, що стосуються:

– взаємопов'язаних та зовні схожих явищ (це частини мови, часи дієслова, типи текстів);

– протилежних і співвідносних понять і явищ (наприклад, звук і буква, синоніми і антоніми);

– видових понять на основі загальних (скажімо, поняття про частини мови є базовим для засвоєння знань про змінювання їх);

– відомостей про міжрівневі мовні зв'язки (наприклад, змінені форми слова і спільнокореневі слова, синоніми) та внутрішньопоняттєві зв'язки (наприклад, просте речення з однорідними членами та складносурядні речення).

Для формування загальнопізнавальних умінь у процесі дослідного учіння пропонуємо два типи комплексних вправ і завдань, зорієнтованих на порівняння, переконструювання здобутих знань.

Перший тип – установлення внутрішньопоняттєвих зв'язків, як-от:

– внутрішньопоняттєві зв'язки стосовно розділу «Синтаксису» учні простежують на прикладі зіставлення а) складносурядного речення і простого, ускладненого однорідними присудками; б) означення узгодженого і неузгодженого, прикладки, відокремленого означення, підрядного означального речення.

Другий тип – установлення зовнішньопоняттєвих зв'язків. Це можуть бути:

– змінені форми слова, спільнокореневі слова, синоніми;

– синоніми, антоніми, спільнокореневі зв'язки слова.

Послідовно використовуючи означені типи комплексних вправ і завдань, досягаємо розуміння учнями будови предмета, завдяки чому вони опановують загальнопізнавальні вміння і набувають здатності включатися в навчально-виховний процес як його активні співтворці.

Під час формування узагальнених способів зв'язного мовлення (інформаційно-змістових, структурно-композиційних, лексико- і граматико-стилістичних) у фокусі уваги педагога має бути послідовне використання соціокультурних, розвивальних, виховних, дидактичних можливостей тексту. Доцільними в цьому разі є завдання конструктивно-творчого, творчого змісту; аналітико-синтетичні, синтетичні, зокрема:

– усунення наявних пропусків у тексті або зайвого, що не відповідає темі висловлювання;

– спостереження за вираженням тієї ж думки в тематично близьких текстах певного типу і стилю; редагування відповідних висловлювань;

– виділення в тексті слів, словосполучень, речень, найважливіших для вираженої думки, побудова власних висловлювань за опорними словами, словосполученнями;

– стилістичне спостереження, стилістичне дослідження, редагування.

Виконуючи поставлені завдання з розвитку мовних і мовленнєвих умінь, учні мають можливість спиратися на унаочнення трьох видів: конкретне (текстово-ілюстративне і текстово-діяльнісне); абстрактне (схеми, таблиці з різними рівнями узагальнення, побудовані за методом типових структур); символьне.

У процесі організованої таким чином продуктивної діяльності учні знаходять спільне і відмінне, взаємоперетворюють поняття, переносять знання і способи діяльності у змінені ситуації, в результаті чого удосконалюються їхні когнітивні і креативні загальнопізнавальні вміння, які є неодмінним складником формування особистісної структури пізнання і словесної творчості.

Третій вид загальнонавчальних умінь – комунікативні. Набувши їх, учень уміло використовує мовні й мовленнєві знання, демонструє навички, здатний толерантно, на гуманних основах взаємодіяти з іншою людиною, спроможний взаємодіяти не лише з окремими особами, а й з групами, колективами, а також із самим собою (рефлексивно).

Формування означених комунікативних умінь здійснюється на основі змісту технології – проектної діяльності й комплексних вправ за допомогою інтерактивних методів і форм навчання як визначального способу розвивальної допомоги. Ефективне застосування інтерактивного навчання зумовлюється доцільним поєднанням колективної, парної, групової, індивідуальної діяльності на всіх етапах навчально-виховного процесу – мотивації, цілевизначення, планування, опрацювання навчального матеріалу та рефлексивно-оцінювальному.

Четвертий вид загальнонавчальних умінь – організаційно-діяльнісні. Оволодівши ними, учень самостійно усвідомлює і визначає мету та мотиви власної пізнавальної діяльності й життєтворчості; планує діяльність для досягнення поставленої мети, розподіляючи її на етапи; виконує накреслений план за допомогою дібраних методів і прийомів; оцінює проміжні й кінцеві результати пізнавальної діяльності, вносячи відповідні корективи, включається в рефлексивну діяльність.

Результативність формування цих загальнонавчальних умінь досягається визначальним методичним підходом – розглядом усієї сукупності оргдіяльнісних умінь (цілевизначення, планування діяльності, організація власного уміння; оцінка, самооцінка, рефлексія) у процесі опанування етико-естетичних, загальнопізнавальних, комунікативних умінь – у тісному взаємозв'язку і взаємозумовленості їх.

Покажемо застосування цього методичного підходу, подавши фрагмент уроку в 7-му класі.

Вправа. Розрізнення спільнокореневих слів і змінених слів (іменників, прикметників, дієслів).

Робота у групах. Прочитайте фрагмент із літопису «Повість минулих літ», виділіть найвагоміші для вираження думки слова. Використовуючи ці слова, сформулюйте заголовки до тексту, які співвідносяться: 1) з темою; 2) з основною думкою твору. Запишіть їх, обґрунтуйте правильність виконаного завдання.

Любив Ярослав книги, читав їх часто і вдень, і вночі. І зібрав скорописців багато, і переклали вони з грецького на слов'янське письмо. Написали книг вони велику силу. Ними навчаються віруючі люди і тішаться плодами глибокої мудрості. Начебто один хтось зорав, а другий посіяв, а інші жнуть і споживають багату поживу, – так і тут: батько всього цього Володимир, він землю зорав і розпушив, тобто просвітив християнством. А син же його Ярослав засіяв книжними словами, а ми тепер пожинаємо, приємлемо серцем книжну науку.

Велика бо користь від навчання книжного. Книги – мов ріки, які наповнюють увесь світ; це джерело мудрості; в книгах – бездонна глибина; ми ними втішаємося в печалі, вони – узда для тіла і душі; в книгах – світило мудрості, а про мудрість сказано: люблячих мене – люблю, а хто дошукується мене – знайде благодать. А якщо пошукати в книгах мудрості, то знайдеш велику втіху і користь для своєї душі. Бо той, хто читає книги, той веде бесіду з Богом і наймудрішими мужами.

– Як можна згрупувати слова?

Мудрість, премудрий, мудрець, мудрувати,мудреці, мудрствувати, мудрішати, мудреців, наймудріший.

Метод ПРЕС. Випишіть із попередньої вправи спільнокореневі слова, виділіть у них корінь (І варіант), змінені форми слова і позначте у них закінчення (ІІ варіант). Свою думку обґрунтуйте.

Розгляньте схему, доберіть потрібні слова.

змінені форми слова	земля	***спільнокореневі слова***
чого? (немає)		*який*
чому? (даю)		*який*
що? (знаходжу)		*що?*
чим?		*що?*
на чому?		*що робити?*

– Прочитайте уривок із твору С. Плачинди «Давньоукраїнська пам'ятка письма», порівняйте його з фрагментом літопису «Повість минулих літ» за: 1) темою; 2) жанром; 3) стилем.

Наші предки мали письмо ще в часи трипільської культури. Було це шість тисячоліть тому.

Про згортки папірусів, які написані мовою одного із говорів українських племен, розповідають античні автори. Ці папіруси називалися «Книга пророцтв», або «Книгами сивил». Вони цінувалися вище всіх скарбів стародавнього Риму. Зберігалися ці книги в Капітолійському храмі Риму. Храм і «Книга пророцтв» згоріли в І тисячолітті до нашої ери. Тоді римляни відправили послів до стародавніх міст, аби відновити «Книгу пророцтв». Було відновлено до тисячі віщувань сивил (За С. Плачиндою).

Довідка.

Папірус – тропічна трав'яниста рослина родини осикових; у єгиптян та інших народів стародавнього світу – матеріал із цієї рослини для письма, стародавній рукопис на такому матеріалі.

Сивили – у стародавніх греків, римлян і деяких інших народів – легендарна жінка-віщунка.

– Розгляньте схему, доберіть потрібні слова, орієнтуючись на питання.

Змінені форми слова	малюю	*спільнокореневі слова*
що я роблю?		*що?*
що ти робиш?		*хто?*
що ми робили?		*що?*
що зробити?		

Вправа. Правописне дослідження тексту із використанням табличних форм (орфографічний аспект).

«Мозковий штурм». Заповніть таблицю прикладами слів з опрацьованого тесту С. Плачинди і поясніть їхній правопис.

Види орфограм	***Приклади слів***
Велика літера	
Знак м'якшення	
Подовжені м'які приголосні звуки	
Правопис складних слів	
Правопис префіксів	
Чергування приголосних	

– Складіть висловлювання на одну з тем і запишіть його: «Книга в моєму житті»; «І букви, наче зорі, світять у розкритій книзі на столі» (Богдан-Ігор Антонич); «Що цікавого ми знаємо з історії українського письма».

– Обговоріть свої твори, зредагуйте, зіставте їх з авторськими зразками (письменника, вчителя).

Отже, здобуті на уроках української мови і мовлення загальнонавчальні вміння стають для учнів засобом і умовою розвитку сприймання, мислення, уяви, емоційно-вольової сфери, здібностей, оволодіння рефлексивною діяльністю, опанування компетентностей – ключової (комунікативної) і предметної (мовної).

Література

1. Амонашвили Ш. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Амонашвили Ш. – Минск : БИЯЛ, 1990. – 342 с.

2. Бацевич Ф. Нариси лінгвістичної прагматики : [монографія] / Бацевич Ф. – Львів : ПАІС, 2010. – 336 с.

3. Бондаревська Є. Гуманістична парадигма особистісно-зорієнтованого навчання / Є. Бондаревська // Педагогіка. – 1997. – № 4. – С. 10–14.

4. Варзацька Л. Інтерактивні технології в системі особистісно зорієнтованої освіти / Л. Варзацька, Л. Кратасюк // Бібліотека «Дивослово». – № 4. – 2006. – С. 19–24.

5. Варзацька Л. Навчання мови та мовлення на основі тексту 2-4 класи : [навчально-методичний посібник] / Варзацька Л. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2011. – 112 с.

6. Варзацька Л. Українська мова й мовлення. Розвивальне навчання в початкових класах : [навчально-методичний посібник] / Варзацька Л. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2012. – 360 с.

7. Гриценко Л. Основні ідеї інтерактивного особистісно-зорієнтованого навчання / Л. Гриценко // Завуч. – 2003. – № 15. – С. 3–16.

8. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Костюк Г. – К. : Ника-Центр, 1989. – 460 с.

9. Краєвський В. Дидактика и методика : [учебное пособие] / В. Краєвський, А. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.

10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Равен Дж. – Москва : Когито-центр, 2002. – 396 с.

11. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 15–17.

12. Стельмахович М.Г. Збірник вправ і завдань з української мови для 4-8 класів / Стельмахович М.Г. – К. : Рад. школа, 1969. – 241 с.

13. Токмань Г. Методи викладання літератури в їхній особистісній спрямованості на учня / Г. Токмань // Дивослово. – 2004. – № 2. – С. 24–32.

14. Фасоля А. Загальнонавчальні уміння в системі літературної освіти : інструмент, без якого не обійтися / А. Фасоля // Дивослово. – 2012. – № 10. – С. 12–17.

15. Холодна М. Формирование персонального познавательного стиля ученика / Холодна М. – М. : Народное образование, 2000. – 369 с.

16. Хуторской А. Современная дидактика / Хуторской А. – М. : Питер, 2001. – 421 с.

Стаття рекомендована до друку
доктором пед. наук, професором, завідувачем лабораторії навчання української мови
Інституту педагогіки НАПН України
Голуб Н.Б.

Стаття надійшла до редакції 12 червня 2014 року

УДК 378:371.134:372.4

Марія Греб
(м. Бердянськ, Україна)

ОСНОВНІ АСПЕКТИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються вузлові аспекти навчання лексики майбутніх учителів початкових класів з урахуванням методологічних та методичних акцентів у лінгводидактиці вищої школи. Окреслюються теоретичні і практичні вектори методики навчання елементів лексикології майбутніх учителів початкових класів. Формування в майбутніх учителів початкової школи професійної комунікативної компетентності в комплексі із лексичною сприятиме розвитку важливих умінь і навичок, як-от: уміння спілкуватися, працювати зі словниками, текстами, спостерігати, виокремлювати суттєві ознаки предметів і явищ, добирати матеріал до виступу, вести бесіду, дискусію, формулювати запитання на уроках, в позакласній діяльності.

Ключові слова: *навчання лексики майбутніх учителів початкової школи; лінгводидактичні засади навчання лексики; методи і принципи навчання лексики; забезпечення лексичного запасу майбутніх учителів початкових класів.*

В статье рассматриваются узловые аспекты обучения лексики будущих учителей начальных классов с учетом методологических и методических акцентов в лингводидактике высшей школы. Излагаются теоретические и практические векторы методики обучения элементов лексикологии будущих учителей начальных классов. Формирование у будущих учителей начальной школы профессиональной коммуникативной компетентности в комплексе с лексической будут способствовать развитию таких важных умений и навыков,

как: умение общаться, работать со словарями, текстами, наблюдать, выделять существенные признаки предметов и явлений, подбирать материал к выступлению, вести беседу, дискуссию, формулировать вопросы на уроках и во внеклассной деятельности.

Ключевые слова: *обучение лексики будущих учителей начальной школы; лингводидактические основы обучения лексике; методы и принципы обучения лексики; обеспечение лексического запаса будущих учителей начальных классов.*

The article deals with the burning aspects of teaching lexis of future primary school teachers considering the methodological and methodical aspects of high school's lingua-didactics. There are marked theoretical and practical vectors of methods of teaching elements of lexicology of primary school teachers. Forming of professional communicative competence of future primary school teachers will provide the development of important skills and abilities such as: ability to communicate, to work with the dictionaries, texts, to determine essential features of objects and events, to lead the conversation, discussion, to form questions during the lessons or during the extracurricular activity.

Key words: *teaching lexis of future primary school teachers, linguodidactic foundations of teaching lexis, methods and principles of teaching lexis, providing of lexical fond of future primary school teachers.*

Сучасний розвиток педагогічної науки, соціально-економічні перетворення та реформування системи вищої освіти зумовлюють потребу внесення системних коректив у підготовку майбутніх учителів початкової школи, здатних виявляти високий професіоналізм у нових умовах, бути конкурентоздатними. Відтак особливої значущості набуває проблема мовленнєвої культури вчителя початкових класів, яку необхідно удосконалювати на етапі професійного становлення, в період навчання у вищому навчальному закладі.

Показником високої культури мовлення вчителя початкової школи є обсяг активного словникового запасу, різноманітність лексико-граматичних форм і конструкцій, точність, лаконічність, чистота, багатство, комунікативна доцільність тощо. Тому одним із важливих напрямів підготовки вчителя початкових класів є вдосконалення культури мовлення студентів, формування мовленнєвих умінь і навичок майбутніх фахівців в умовах багатомовного середовища. Адже досконале володіння українською літературною мовою є одним із засобів успішної професійної діяльності вчителя.

Теоретичним і практичним проблемам вивчення української лексики в загальноосвітніх навчальних закладах присвятили роботи А. Арсірій, Л. Лисиченко, А. Мановицька, Л. Марченко, В. Новоселова, І. Олійник, Л. Симоненкова, Т. Симоненкова, М. Шевчук та ін.

Особливо великого значення роботі над словом надавали і надають у своїх наукових працях О. Біляєв, З. Бакум, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, О. Караман, О. Копусь, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, М. Плющ, О. Хорошковська.

Питання принципів відбору лексичного матеріалу для використання молодшими школярами в усному і писемному мовленні порушуються у працях А. Богуш, А. Каніщенко, Т. Коршун, Я. Коршунової, Л. Кутенко, С. Олійника, С. Омельчука, Т. Торчинської.

У дисертаційних дослідженнях Н. Голуб, Т. Грубої, В. Каліш, Н. Мордовцевої, І. Магрицької, А. Надолинської студіюється проблема формування лексичних умінь і навичок школярів, удосконалення їхнього мовлення як бази для розвитку пізнавальної активності шляхом роботи над словом як основною мовленнєвою одиницею. У журнальних статтях порушено питання про збагачення словника учнів на уроках української мови (Н. Івашкевич), використання словників у шкільній практиці (В. Забіяка, Р. Векслер, А. Москаленко), вироблення в учнів умінь і навичок користуватися словником (А. Зеленько).

Метою статті є обґрунтування основних аспектів методики навчання лексики майбутніх учителів початкової школи в умовах вищого навчального закладу.

Аналіз спеціальної літератури дозволяє констатувати, що достатній рівень лексичної компетентності вчителя початкових класів передбачає наявність у нього двох основних груп умінь, по-перше: *комунікативних умінь*: а) встановлювати контакт з учнями, б) підтримувати розмову; в) будувати висловлювання в різних стилях і жанрах; г) уміння зацікавлювати учнів у процесі опанування навчального предмета; ґ) вести бесіду, розповідати; д) уміння переконувати, доводити, захоплювати ідеями, задумами; по-друге, *професійно-комунікативних умінь*: а) знання дидактичної та лінгвістичної термінології; б) особистісна настанова на аналіз змістової правильності мовлення та виявлення і виправлення помилок у власному і чужому мовленні; в) уміння редагувати власне і чуже мовлення; г) нормативно та відповідно до ситуації спілкування послуговуватися фактичними жанрами мовлення.

Ми поділяємо думку Т. Симоненко, яка слушно зазначає, що основними складовими професійної комунікативної компетентності майбутніх педагогів є чотири компетенції: *лінгвістична* (сукупність знань про структуру мовної системи, а також уміння оперувати цими знаннями у процесі професійної діяльності: аналізувати, зіставляти, групувати факти мови, використовувати методи відповідного лінгвістичного аспекту); *предметна компетенція* (наявність професійних знань у системі філологічних дисциплін, а також уміння застосовувати їх під час комунікації); *прагматична компетенція* (оволодіння потенціалом дидактичного дискурсу); *технологічна компетенція* (уміння чітко й виразно висловлювати думку, знання законів техніки мовлення; правильна постановка дихання, розвиток голосу, нормативної дикції) [9].

Сучасна лінгводидактика вищої школи спрямована на навчання майбутніх учителів початкової школи діяльності спілкування, створення таких умов на лекційно-практичних заняттях, які сприяли б підвищенню культури мовлення, збагаченню словникового запасу майбутніх фахівців, формували б уміння грамотно висловлюватися, взаємодіяти з співрозмовником, впливати на нього. Саме тому ми вважаємо, що до визначених основних складових професійної компетентності слід додати ще й лексичну. Формування в майбутніх учителів початкових класів професійної комунікативної компетентності в комплексі з лексичною сприятиме розвитку важливих умінь і навичок, як-от: уміння спілкуватися, працювати зі словниками, текстами, спостерігати, виокремлювати суттєві ознаки предметів і явищ, добирати матеріал до виступу, вести бесіду, дискусію, формулювати запитання на уроках, у позакласній діяльності, вживати слова у певному контексті як особливої форми відображення діяльності. Адже влучно дібране слово у реченні, тексті виступає образом, значенням, символом, знаком, зображенням, а також може бути стимулом до дії.

У лінгвістиці значення слова тлумачиться як структура, що складається з кількох ієрархічно пов'язаних між собою субструктур як багатошаровий комплекс, конституантами якого є семантика, прагматика, синтетика [3].

А. Богуш зазначає, що існування слова усвідомлюють не лише фахівці, які мають лінгвістичні знання. Учні початкової та основної школи чують від ровесників, батьків, рідних та від знайомих різні оповіді, розповіді, роздуми. Молодші школярі вчаться у дорослих за допомогою слів виражати думки, почуття, засвоюють нові і незнайомі слова, згадують слова рідної мови під час вивчення інших мов [8].

Значення і формальна окресленість, вільна відтворюваність в усному і писемному мовленні дають змогу учням початкових класів виділяти окремі слова, повторювати їх, вводити в речення, пояснювати їх значення.

У лінгвістиці, як стверджує А. Грищенко, слово увійшло в основу переважної кількості стійких сполук, що використовуються як влучні характеристики морально-етичних якостей людини, манери спілкування: *додержувати слова, випускати слова на вітер, не вміти слова вимовити, цідити слово за словом, сипати словами, добре слово* тощо [10].

У лінгводидактичній шкільній практиці неодмінною умовою вивчення мови є різні форми словникової роботи, орієнтованої на ознайомлення учнів з новими словами, що позначають конкретні предмети, дії, ознаки, абстрактні поняття, виступають важливими орієнтирами в пізнавальній діяльності. Такі форми роботи зумовлені існуванням слова і тими важливими функціями, які сприяють вихованню підростаючого покоління.

Лексика української мови, яка сформувалася у процесі тривалого історичного розвитку та становить продукт багатьох епох є надзвичайно багатою, що дає змогу вербалізувати найтонші відтінки душевних переживань, найскладніші наукові поняття, найрізноманітніші стосунки між людьми, водночас вона безперервно розвивається, що зумовлено розвитком суспільства [11].

Саме лексика, або словниковий склад, визначаючи змістову, предметну сторону мовлення, найповніше репрезентує особу мовця, його розумовий розвиток, його можливості, стан загальної і мовленнєвої культури, соціальну позицію [1].

Для розуміння механізмів становлення і розвитку словника дитини, як зазначають сучасні психологи, важливу роль відіграє особливість оволодіння значенням слова в онтогенезі: встановлення зв'язку «предмет-слово» у процесі діяльності; свідоме використання понять через усвідомлення відношень, залежностей між предметом, явищами, людьми, через усвідомлення значення [2].

Українськими лінгводидактами (А. Богуш, Н. Гавриш, Є. Струніною, Н. Харченко, Т. Ушаковою) доведено, що розвиток словникового запасу дитини нерозривно пов'язаний із процесом розвитку мовлення і залежить від здатності сприймати та розрізняти на слух слова, співвідносити їх звукову

форму зі змістом; від засвоєння лексичних і граматичних одиниць; розвитку «чуття мови».

Специфіка розвитку словникового запасу учнів початкових класів залежить не тільки від розуміння значення слова, функції, ролі тієї чи тієї одиниці мови в системі мови, а ще й у призначенні, використанні лексем для передачі певної інформації, у живому, безпосередньому спілкуванні, організації мовних одиниць і їх взаємодією в спілкуванні.

Ми поділяємо думки М. Пентилюк, що розуміння призначення і доцільне використання лексем у мовленні – це і є засвоєння функціонування одиниць мови, що й потребує переорієнтування і засвоєння мовної системи шляхом засвоєння учнями смислових і функціональних особливостей мовних одиниць [7].

З метою успішної організації процесу навчання під час вивчення лексики української мови нами було апробовано розроблену методику роботи над словом для ефективного її вживання в різних мовленнєвих ситуаціях. Суть запропонованої методики полягає в чіткій організації вчителем, по-перше, процесів сприймання, відтворення та продукування учнями усного і писемного мовлення на основі текстотворення та текстосприйняття; по-друге, процесів сприймання та осмислення навчального матеріалу за допомогою аналізу тексту, частково-пошукової діяльності, оволодіння поняттями про комунікативний намір мовця, адресата повідомлення; по-третє, умов для самостійного осмислення учнями навчального матеріалу через спостереження над мовою і мовленням під час текстового аналізу, який супроводжує опрацювання сприйманого тексту або створення власного; по-четверте, відтворення учнями отриманих знань на уроці, екзамені, під час бесіди.

Пропонована методика роботи над словом передбачає реалізацію основних видів мовленнєвої діяльності (читання, слухання, говоріння, письмо), а також сприйняття, виклад, трансформацію, інформаційну переробку та продукування текстів.

Формування і розвиток необхідних лексичних умінь і навичок згідно із запропонованою методикою забезпечується ефективними способами реалізації методичних принципів, методів і прийомів навчання лексики. Зокрема принципи свідомості, урахування вікових особливостей, науковості, наступності, системності й послідовності, міцності, наочності, комунікативності, доступності, зв’язку теорії та практики, зв’язку мови та мовлення, мови й мислення, реалізації міжпредметних зв’язків, індивідуального підходу до учнів, розвивального навчання та свідомості [6].

З-поміж власне методичних принципів, актуальних для вивчення лексики, виділено найважливіші: текстоцентричний, системний і функціональний.

Глибокому і якісному засвоєнню нових слів і нових значень вже відомих слів, як підтверджується нашим дослідженням, сприяють такі методи навчання: усний виклад учителем матеріалу, метод бесіди, метод роботи з підручником, метод спостереження над мовою, метод вправ, словникова робота. Ефективними виявилися інноваційні методи навчання, сере яких: «мозковий штурм», «мікрофон», «незакінчені речення», «незакінчений уривок тексту» та ін.

Працюючи над методикою вивчення лексики майбутніх учителів початкових класів нами враховано погляди Я. Коршунової про те, що всю роботу над лексикою необхідно підпорядкувати ідеї розуміння семантики слова, умінню виражати власну думку і розуміти сказане іншими людьми [5].

Продуктивними для нашого дослідження вважаємо методичні рекомендації А. Щукіна про те, що важливим у практиці засвоєння лексики є визначення лексичного мінімуму: активного (слова, якими необхідно послуговуватися в різних ситуаціях спілкування для вираження власної думки та реалізації монологічного й діалогічного мовлення) і пасивного, або рецептивного (слова, які треба розуміти у процесі читання й слухання) [13, с. 124]. Саме тому у розробленій методиці навчання лексики майбутніх учителів початкових класів ми передбачили планування й організацію роботи над лексикою у вищих педагогічних навчальних закладах у двох аспектах: теоретичному і практичному.

Теоретичний аспект реалізовувати відповідно до вимог чинної програми, шляхом ознайомлення на лекціях з науковими відомостями про лексико-семантичні групи слів, їх синонімічні ряди, багатозначність слова. Студенти ознайомлюються із словом, його прямим і переносним значенням, синонімами, антонімами, омофонами. Поглиблюють знання про склад української лексики з погляду її походження і розвитку (запозичені та власне українські слова, застарілі слова, неологізми), про використання слова в різних сферах функціонування мови (загальновживані слова, професіоналізми, діалектизми, оказіоналізми) [4].

На лекціях, під час опрацювання основної і додаткової літератури, написання рефератів та лінгвістичних повідомлень збагачуються знання студентів з лексики. Внаслідок вивчення слова

та усвідомлення наявних зв'язків між лексико-семантичним рівнем та іншими рівнями мови (морфологічним, фонологічним, синтаксичним), а також позарівневими зв'язками (словотвором, морфологією, фразеологією), збагачується мовлення майбутніх учителів початкових класів. Студенти отримують і формують власні знання про сферу вживання слів, закономірності розвитку конотавного значення слів, що й сприяє формуванню лексичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Практичний аспект вивчення лексики передбачає формування стійких навичок свідомого, доцільного використання лексем у власному мовленні. На семінарських, практичних та лабораторних заняттях здійснюється систематична і цілеспрямована робота над збагаченням словникового запасу. Адже від багатства активного словника майбутнього вчителя початкової школи залежить змістовність, яскравість, виразність усного і писемного мовлення, уміння емоційно розповісти цікаву історію, описати те чи інше явище, предмет, зацікавити, викликати інтерес до слова у молодших школярів.

На практичних заняттях важливе місце відводиться роботі над лексичними синонімами, збагаченням словника студентів лексемами зі спільним основним значенням, різною сферою вживання синонімів відповідно до змісту та цільової спрямованості висловлень та формуванню вмінь відчувати й розрізняти змістові та емоційні відтінки слів.

Безперечно, робота над лексикою на практичних заняттях реалізується через систему тренувальних вправ, зокрема:

– лексичний розбір, що передбачає розкриття лексичного значення слова, віднесення аналізованого слова до певної групи й характеристику найважливіших його ознак;

– добір власних прикладів для обґрунтування лексичного явища;

– уведення в контекст речень і різних лексичних категорій;

– розташування поданих синонімів у порядку градації або в порядку зменшення інтенсивності дії, міри, ознаки;

– групування слів за певними ознаками, групами, класами;

– згортання складної синтаксичної конструкції у реальне слово і, навпаки, розгортання реального слова у складну синтаксичну конструкцію;

– аналіз текстів професійного спрямування для усунення повторів, вибору доцільного слова з кількох поданих у контексті, редагування тексту;

– спостереження над використанням різних лексичних груп задля відповідного стилістичного спрямування тексту;

– усунення лексичних помилок у чужому та власному мовленні, пояснення причин їх виникнення.

Отже, пропонована методика роботи над засвоєнням лексики полягає у формуванні лексичних навичок майбутніх учителів початкової школи, усвідомлення ними лінгвістичних, психологічних та лінгводидактичних основ навчання української мови.

Література

1. Бакум З.П. Навчання лексики в курсі української мови як іноземної : Філологічні студії / З.П. Бакум, С.О. Караман // Науковий вісник КДПУ : зб. наук. праць. – КДПУ, 2011. – Вип. 34. – С. 690–984.

2. Горбунова Н.В. Теорія і практика розвитку словника дошкільників : [монографія] / Горбунова Н.В. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – 336 с.

3. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії : [навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти] / Караман С.О. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.

4. Копусь О.А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі : [монографія] / Копусь О.А. – К. : РВВ КГУ, 2012. – 429 с.

5. Коршунова Я.Б. Обучение лексике : [пособие по методике преподавания русского языка как иностранного] / Коршунова Я.Б. – М. : Просвещение, 1984. – 147 с.

6. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [за наук. ред. М.С. Вашуленка]. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 346 с.

7. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [Пентилюк М.І., Караман С.О., Караман О.В. та ін.] ; за ред. М.І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.

8. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі : навчальний посібник / [А.М. Богуш, Н.П. Орланова, Н.І. Зеленко, В.К. Лихолєтова]. – К. : Вища школа, 1992. – 413 с.

9. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної комунікативної компетентності студентів філологічних факультетів : [монографія] / Симоненко Т.В. – Черкаси : Брама, 2006. – 330 с.

10. Сучасна українська літературна мова : підручник / [Грищенко А.П., Мацько Л.І., Плющ М.Я. та ін.] ; за ред. А.П. Грищенка. – [2-ге вид., перероб. і допов.]. – К. : Вища школа, 1997. – 493 с.

11. Сучасна українська літературна мова : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [Караман С.О., Караман О.В., Плющ М.Я. та ін.] ; за ред. С.О. Карамана. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 560 с.

12. Українська мова за професійним спрямуванням : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [Караман С.О., Копусь О.А., Тихоша В.І. та ін.] ; за ред. С.О. Карамана, О.А. Копусь. – К. : Літера ЛТД, 2013. – 564 с.

13. Фролкина А. Работа над лексикой / А. Фролкина, А. Щукина. – М. : Просвещение, 1989. – 285 с.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом філол. наук, доцентом кафедри української мови і методики
викладання фахових дисциплін Бердянського державного педагогічного університету
Глазовою С.М.

Стаття надійшла до редакції 20 червня 2014 року

УДК 378.14

Ірина Дроздова
(м. Харків, Україна)

СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянуто сучасні методи, прийоми та засоби навчання українського професійного мовлення майбутніх фахівців інженерного профілю з метою формування мовно-мовленнєвої компетенції студентів у сучасних умовах орієнтації вищої освіти на всебічний і гармонійний розвиток особистості, посилення зв'язку змісту навчання з обраною професією. Зазначено, що впорядкована система методів, прийомів і засобів навчання сприяє досконалому володінню професійним мовленням за допомогою української мови, підвищенню рівня міжпредметних когнітивно-комунікативних умінь студентів інженерного профілю.

Ключові слова: *сучасні методи, прийоми й засоби навчання; класифікація методів; система навчання української мови; професійне мовлення.*

В статье рассмотрены современные методы, приемы и средства обучения украинского профессиональной речи будущих специалистов инженерного профиля с целью формирования культурно-речевой компетенции студентов в современных условиях ориентации высшего образования на всестороннее и гармоничное развитие личности, усиление связи содержания обучения с выбранной профессией. Отмечено, что упорядоченная система методов, приемов и средств обучения способствует совершенному владению профессиональной речью с помощью украинского языка, повышение уровня межпредметных когнитивно-коммуникативных умений студентов инженерного профиля.

Ключевые слова: *современные методы, приемы и средства обучения; классификация методов; система обучения украинскому языку; профессиональная речь.*

The article deals with modern methods, techniques and training methods of Ukrainian professional speech of the future specialists of engineering activity in order to develop language and speech competence of students in modern conditions of higher education orientation at comprehensive and harmonious development of the individual, enhancing communication training content of the chosen profession. It is indicated that an ordered system of methods, techniques and tools training promotes proficiency in professional speech by Ukrainian language, raise interdisciplinary cognitive-communicative skills of students of engineering profile.

Key words: *methods, techniques and training aids; classification methods; learning system Ukrainian language; professional speech.*

Національне відродження, що розпочалося в 90-х роках минулого століття, проголошення незалежної української держави дало поштовх для подальшого розвитку нормативної наукової і ділової сфер української мови, розробки змісту й удосконалення технології її навчання та поширенню функціонування в суспільстві, освіті й науці.

Досягти цього вища школа може за умов розв'язання проблеми визначення оптимального змісту викладання української мови у вищій школі та пошуків нових підходів до навчального процесу з урахуванням комунікативних потреб студентів вищих технічних закладів. Формування мовної компетенції й мовленнєвих умінь і навичок – найважливіший напрям у розвитку й удосконаленні навчання української мови студентів технічних спеціальностей ВНЗ. При цьому навчально-виховний процес має бути спрямований на формування національно свідомої особистості.

В умовах орієнтації вищої освіти на всебічний і гармонійний розвиток майбутнього фахівця, посилення зв'язку навчання з обраною професією особливого значення для формування мовної компетенції студентів набуває вдосконалення змісту вищої освіти, зокрема курсу української мови для студентів технічних спеціальностей.

Одним із важливих напрямів удосконалення навчання української мови за професійним спрямуванням є підвищення практичної значущості його результатів і формування мовленнєвих умінь студентів – майбутніх фахівців. Відповідно до цього навчально-виховний процес у вищих технічних закладах має бути спрямований на пізнання своїх коренів, історії, мови, традицій, культури, що сприятиме передусім формуванню умінь українського усного та писемного мовлення.

За таких умов виникає об'єктивна потреба розробки організаційної структури, змісту і функцій навчання української мови студентів інженерного профілю вищого закладу освіти й удосконалення форм її організації з урахуванням вітчизняного й зарубіжного досвіду.

Проблема викладання української мови у вищій школі завжди була в колі інтересів методистів, лінгвістів, психологів. У вітчизняній методиці навчання української мови у ВНЗ є чимало досліджень щодо вдосконалення професійного мовлення студентів-нефілологів (Л. Барановська, О. Бугайчук, Л. Головата, Т. Скрябіна, Н. Тоцька, В. Юкало, Я. Януш). У працях цих науковців розкривалися різні аспекти означеної проблеми щодо нефілологічних навчальних закладів. Л. Барановська, Т. Рукас, Н. Тоцька у своїх дослідженнях роблять акцент на професійне мовлення, ділову комунікацію в курсі «Українська мова за професійним спрямуванням».

Обмеження навчання лише складанням ділових документів не дає змогу сформувати в студентів відповідну українськомовну компетентність, а незначна кількість годин, відведена на курс «Українська мова за професійним спрямуванням» не сприяє виробленню професійної компетенції особистості, якщо не сформована мовленнєва. Не враховується реальне мовне оточення, лінгвістичні та екстралінгвістичні чинники, що самі здатні впливати на мову.

Першочергова мета навчання професійного мовлення − викликати у студентів професійний інтерес до української мови, сформувати навички самостійної роботи над мовою, прищепити навички професійного мовлення, тобто виробити навички аналітико-синтетичного сприйняття матеріалу, елементів порівняно-зіставного методу вивчення мови, логічного узагальнення тощо.

Крім того, ставиться завдання розвити у студентів трудові навички із залученням їх до творчої праці, виховати відчуття громадської відповідальності. З метою розвитку професійного мовлення студенти оволодівають знаннями, уміннями і навичками. Цей процес відбувається за допомогою відповідних методів, прийомів і засобів навчання.

Метою нашої статті є визначення сучасних методів навчання українського професійного мовлення майбутніх фахівців інженерного профілю.

Метод навчання належить до найважливіших компонентів системи навчання української мови, бо за їх допомогою забезпечуються досягнення запланованих цілей і завдань навчання.

До недавнього часу це поняття вживалося в двох значеннях, у широкому значенні метод – це напрям у навчанні, який принципово відрізняється за цілою низкою параметрів від інших напрямів, у вузькому – один із способів навчання одному (або деяким) аспектам мови або видам мовленнєвої діяльності. З метою подолання термінологічної плутанини було запропоновано називати метод у широкому значенні (І. Бім), а пізніше в вузькому (Г. Китайгородська) «методичною системою», що не отримав всезагального визнання. Нині більшість дослідників (З. Бакум, О. Горошкіна, О. Заболотська, М. Пентилюк, Т. Симоненко, І. Хом'як, Г. Шелехова) уважають доцільним розмежовувати метод навчання як теоретичний напрям у навчанні і модель навчання як конкретний варіант навчальної діяльності викладача і студентів, які реалізують ідеї методів на заняттях. У цьому виявляється взаємодія методу і моделі навчання як загального і часткового, як стратегії і тактики у процесі навчальної діяльності.

У розумінні класифікації методів навчання також ураховуються різні аспекти: метод як джерело знань (словесні, наочні, практичні методи: розповідь, аналіз мови, вправи, наочні посібники, робота з книгою, екскурсія тощо) – А. Алексюк, О. Текучов та ін.; як основа урахування загального змісту пізнавальної діяльності (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький, продуктивний (проблемний)) – І. Лернер, В. Скалкін та ін.; спосіб взаємодії викладача і того, хто навчається (усний виклад матеріалу, бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, виконання вправ, програмоване навчання) – О. Біляєв, М. Пентилюк, Л. Федоренко та ін. Зокрема О. Біляєв уважає за найоптимальніше визначення методів як «упорядкованих способів організаційної діяльності вчителя і учнів, спрямованих на досягнення цілей освіти [3, с. 46]». Л. Федоренко визначає метод навчання як «мовленнєві дії учня (м'язові, інтелектуальні, емоційні), що виконуються з метою вдосконалення своїх мовленнєвотворчих механізмів [10, с. 140]». Ю. Пассов розумів метод як «систему функціонально взаємозумовлених принципів, спрямованих на досягнення суворо визначеної мети, що відповідає об'єктивним психофізіологічним даним засвоєння певного виду мовленнєвої діяльності та умовам, у яких протікає навчальний процес [7, с. 117]».

На нашу думку, метод навчання – це впорядковані системи прийомів педагогічної діяльності викладача та навчально-пізнавальної діяльності студентів, спрямовані на досягнення поставленої мети [5, с. 150–154]. Проектуючи це визначення на проблему нашого дослідження, припускаємо, що метод – це такий спосіб організації роботи, що забезпечує взаємодію викладача й студента з метою розвитку професійного мовлення засобами української мови. Адже під час організації роботи над мовним матеріалом на заняттях з української мови ставляться відповідні методико-лінгвістичні й виховні цілі та завдання з розвитку мовної особистості студента.

З'ясовуючи основні параметри означеної проблеми та виходячи з розуміння методу як взаємодії викладача й студента, схарактеризуємо методи розвитку професійного мовлення:

− інформаційно-ілюстративний (повідомлення нової інформації викладачем, усвідомлення сприйняття та запам'ятовування її студентами). Викладач подає зразки мовно-мовленнєвого матеріалу, пояснює їх функціонування в контексті. Студент знайомиться з новим матеріалом і способами оперування ним, що супроводжується методом пояснення викладача. Це здійснюється одночасно з організацією самостійного пошуку студентів, що стимулює їхню розумову активність. Студент усвідомлює нові мовні й мовленнєві явища за допомогою операцій аналізу, синтезу, порівняння тощо [4; 6];

− репродуктивний (викладач складає завдання на відтворення знань, уже усвідомлених студентами, способи діяльності за зразком і у варіативних ситуаціях, що легко пізнаються). Застосування методів викладачами й студентами спрямоване на організацію, реалізацію навчальної діяльності та на керівництво нею [6];

− проблемно-інформаційний (інформує студентів про проблему і шляхи її вирішення). Можемо визначити як метод теоретичного опрацювання матеріалу (лекція, розповідь або пояснення викладача, робота з підручником, посібником, словником тощо);

− частково-пошуковий (викладач спонукає студентів до активної дослідницької роботи шляхом постановки питання та його розв'язання, коментованих відповідей, зіставлень знань, отриманих у результаті колективного пошуку). Зазначимо також теоретико-практичні методи навчання професійного мовлення (робота з окремими мовно-мовленнєвими одиницями і їх формами, робота з розбору, реконструювання, переконструювання текстів за фахом тощо);

− навчально-дослідницький (самостійний пошук знань і способів діяльності, необхідних для розв'язання проблеми, творчого використання): методи практично-пошукової спрямованості, навчання різним видам мовленнєвої діяльності за фахом: слухання (аудіювання), читання, говоріння й письмо);

− продукування, або комунікативний метод, ґрунтується на тому, що процес навчання є моделлю реального процесу комунікації [7, с. 33].

Як імітація професійної діяльності, процес навчання є дещо спрощеним, порівняно, наприклад, із реальним процесом ділової комунікації, але за основними параметрами, принципово важливими, він є цілком відповідним.

Методичне значення цього зумовлено такими важливими чинниками, як явищем переносу, тобто забезпечення усвідомлення адекватності умов навчання та застосування результатів навчання (без якого навчання не має сенсу), та явищем мотивації, відсутність якої негативно позначається на навчанні [7, с. 34]. Це стосується як мотивації в широкому значенні (до навчання взагалі), так і

мотивації у вузькому значенні (кожної вправи зокрема), тобто індивідуальна робота над текстами за фахом, продукування діалогів, монологів, полілогів, різні види дискусій, диспутів, тренінгів, проектів тощо.

У методиці розвитку професійного мовлення виділимо також підходи до розв'язання проблеми типології вправ (завдань) за: метою – навчальні (підготовчі) та перевірні (контрольні); методикою продукування роботи – аудиторні та позааудиторні; розумовими операціями – аналітичні, аналітико-синтетичні, синтетичні; метою й етапами формування мовленнєвих умінь і навичок – пропедевтичні, акумуляційні, мовленнєвотренувальні, творчі.

Значне місце у методиці навчання професійного мовлення посідає переклад як важливий метод навчання студентів професійного мовлення і складний вид мовленнєвої діяльності, що сприяє розвитку мовлення і мислення засобами української мови. Ми вважаємо, що переклад, як специфічний метод навчання студентів мови, допомагає уникнути сліпого калькування з російської мови, сформувати нормативні форми термінолексем у професійному мовленні. Працюючи над перекладами текстів за фахом, ми звертали особливу увагу на нормативність перекладу термінів та термінологічних сполук. Для перекладів використовувалися невеликі за обсягом насичення термінами фахові тексти.

Таким чином, метод є способом організації навчальної діяльності, що забезпечує плідну взаємодію викладача й студента, а впорядкована система методів, прийомів і засобів сприяє досконалому володінню професійним мовленням засобами української мови.

Прискорення науково-технічного прогресу, максимально швидке й ефективне зростання отримання наукової інформації – один із чинників розв'язання актуальних завдань сучасності.

Відомо, що формування особистості відбувається впродовж усього життя, але тільки у ВНЗ закладаються основи тих якостей майбутнього фахівця, з якими він потім входить у нове життя, у нову для нього атмосферу діяльності [5, с. 150–152].

Саме тому на сучасному етапі мовної підготовки фахівців у різних галузях знань удосконалюються й інтенсифікуються ефективні методи і прийоми навчання, кожний із методів навчання реалізується через систему прийомів.

Прийоми педагогічної техніки взаємодіють один з одним, об'єднуючись, утворюють систему. «Прийоми педагогічної техніки – це сітка, сіть. А результат – як слід організована праця викладача, як слід організована навчальна група, як слід організовані знання, тобто високий результат праці викладача і тих, хто навчається [1, с. 55]». У методиці викладання української мови прийом уважається «елементом методу, засобом його реалізації, окремим пізнавальним актом [6, с. 57]».

Виділяють такі дидактичні прийоми: підвищення інтересу до навчального матеріалу; повторення матеріалу, пройденого на занятті; повторення тем, що були вивчені раніше; рівні і види домашнього завдання; підготовка до доповіді; колективна навчальна діяльність; «мозковий штурм»; ділові ігри як форма колективного пізнання; ігрова навчальна діяльність тощо [1].

У процесі розвитку професійного мовлення студентів-нефілологічних спеціальностей можна навчати за допомогою найрізноманітніших прийомів: семантизації нових лексичних одиниць (термінів, термінологічних словосполучень); організації діяльності студентів над професійним мовленням під час опрацювання нового матеріалу.

Важливим прийомом роботи є закріплення набутих знань, умінь і навичок та розвитку мовленнєвих умінь у ситуаціях професійного спілкування, що досягається шляхом залучення студентів до виконання мовно-мовленнєвих завдань; конструювання чи реконструювання професійно орієнтованих діалогів, полілогів тощо.

У навчальній діяльності застосовується прийоми побудови монологічного мовлення з різноманітних професійних потреб (виступи, повідомлення, стислі доповіді) та конструювання текстів за фахом (за планом, опорними словами тощо).

Поширені також і прийоми продукування монологічних текстів, вибору доцільних мовних чи мовленнєвих одиниць, побудови за аналогією, відтворення за зразком, продукування за допоміжними опорами тощо [6, с. 54]. Для методу розвитку професійного мовлення властиві прийоми опрацювання граматичних форм, добір формул мовленнєвого ділового етикету, відбір паралінгвістичних чинників, правил поведінки фахівця з урахуванням професійної ситуації спілкування.

Особливе значення набувають засоби навчання з формування українського професійного (монологічного й діалогічного) мовлення студентів-нефілологів, що допомагають правильно організувати й проводити заняття. Засоби навчання розуміють як «допоміжний матеріальний засіб школи (вузу), що має специфічні дидактичні функції [9, с. 356]». До основних засобів навчання

студентів ми відносимо програму з курсу «Українська мова професійного спрямування», підручники, посібники, словники, наочні й технічні засоби.

Специфічним засобом навчання студентів нефілологічної галузі є текст, на основі якого активно формується культура українського професійного мовлення майбутніх фахівців. «Засоби навчання української мови складаються з трьох компонентів: 1) навчального матеріалу, що складає зміст навчання, мовні поняття і терміни, що входять до програми, їх визначення, правила, приклади мовних одиниць, ужитих у текстах вправ і завдань, тексти для аналізу; 2) методів і прийомів навчання, спрямованих на засвоєння мовної теорії і формування комунікативних умінь і навичок; 3) організації навчально-виховної роботи, зокрема таких її форм, як система уроків, лабораторні та семінарські заняття. Особливо виділяються матеріальні засоби навчання: підручники, посібники, збірники вправ, текстів, словники, звукозаписи, технічні засоби навчання [8, с. 56]».

Засоби навчання, поширені у ВНЗ: усний виклад (різноманітні види наочності на лекціях, консультації тощо); бесіда (кураторська та тьюторська промова тощо); спостереження; практичні заняття і лабораторні досліди; проблемний виклад (проблемна лекція, дискусія, тренінг, ділова та рольова ігри, театралізований проект); підручники й посібники, самостійна робота з підручником; моделі: графічні (схеми, креслення, графіки); знакові і логіко-математичні (формули, рівняння); наочне приладдя: натуральні предмети і явища (об'єкти природного і соціального оточення, верстати, прилади, пристрої, колекції тощо); плоскі реальні зображення природи і суспільних процесів (картини, ілюстрації); об'ємні реальні зображення (муляжі, моделі, макети тощо); абстраговані зображення (схеми, карти, графіки тощо).

Отже, основна робота зі студентами передбачає певні комунікативні завдання й різноманітні форми їх реалізації (уміння давати оцінку отриманій інформації, здобувати нову інформацію з текстів на спеціальні теми, складати різного виду плани, тези, конспекти, реферативні огляди, виступати на суспільно-політичні і професійні теми). Зв'язок мовленнєвих тем із життям, різними сферами діяльності й інтересами студентів, з їхньою майбутньою спеціальністю (проведення на заняттях рольових і ділових ігор; дискусій, бесід-інтерв'ю з представниками своєї професії, «радіорепортажі» про роботу студентів під час практики, «засідань» наукових студентських гуртків і т.п.) має суттєве навчальне і виховне значення.

Подальше дослідження проблеми розвитку професійного мовлення має бути спрямовано на вдосконалення методичного забезпечення навчального процесу, пов'язаного з підвищенням рівня міжпредметних когнітивно-комунікативних умінь студентів інженерного профілю.

Література

1. Бандурка О.М. Основи педагогічної техніки / Бандурка О.М., Тюрина В.О., Федоренко О.І. − Х. : ТИТУЛ, 2006. − 176 с.

2. Барановська Л.В. Навчання студентів професійному спілкуванню / Барановська Л.В. − Біла Церква : Білоцерківський державний аграрний університет, 2002. − 256 с.

3. Біляєв О.М. Сучасний урок української мови / Біляєв О.М. − К. : Рад. школа, 1981. − 176 с.

4. Бондар С. Особливості процесу переробки іншомовної інформації залежно від когнітивної організації особистості / С. Бондар // Гуманітарна освіта в технічних навчальних закладах : зб. наук. праць. − К., 2006. − Вип. 13. − С. 150−154.

5. Дроздова І.П. Співвідношення цілей навчання української мови і методичних принципів залежно від внутрішніх факторів засвоєння / І.П. Дроздова // Наука і освіта : наук.-практ. журнал. − 2010. – № 2/1. (XXXIX, БЕРЕЗЕНЬ). – С. 149–154.

6. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник для студентів філологічних факультетів університетів / [за ред. проф. М.І. Пентилюк]. − К. : Ленвіт, 2005. − 400 с.

7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Пассов Е.И. − М. : Русский язык, 1989. − 276 с.

8. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / [Горошкіна О., Єсаулова Н., Лук'янченко О. та ін.] ; за ред. М. Пентилюк. − К. : Ленвіт, 2003. − 149 с.

9. Степанов О.М. Основи психології і педагогіки : [посібник] / О.М. Степанов, М.М. Фіцула. − К. : Академвидав, 2003. − 504 с.

10. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку / Федоренко Л.П. − М. : Просвещение, 1964. − 255 с.

Стаття надійшла до редакції 18 червня 2014 року

УДК 373.5.016

Лариса Кардаш
(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)

ДІАЛОГІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ДІЄВИЙ ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

У статті розглядається діалог як спосіб спілкування та розуміння, як дієвий чинник продуктивності пізнавальної діяльності; аналізуються різні підходи до розуміння проблеми діалогу як шляху до розвитку особистості; звертається увага на те, що сьогодні людині потрібно не лише спілкування, як реалізація її соціальності, духовності й індивідуальності, але й навчання спілкуванню, що передбачає спільну діяльність людей, учасники якої ставляться одне до одного як до суб'єктів комунікації.

Ключові слова: *діалог, спілкування, комунікація, діалогічне педагогічне спілкування, гуманізація педагогічної взаємодії, модальність висловлювання, персоніфікація повідомлення, інтерактивне навчання.*

В статье рассматривается диалог как способ общения и понимания, как действенный фактор производительности познавательной деятельности; анализируются различные подходы к пониманию проблемы диалога как пути к развитию личности; обращается внимание на то, что сегодня человеку нужно не только общение, как реализация его социальности, духовности и индивидуальности, но и обучение общению, что предполагает совместную деятельность людей, участники которой относятся друг к другу как к субъектам коммуникации.

Ключевые слова: *диалог, общение, коммуникация, диалогическое педагогическое общение, гуманизация педагогического взаимодействия, модальность высказывания, персонификация сообщения интерактивное обучение.*

The article reveals the dialogue as a mean of communication as an efficient factor of productive perceptional activity; different approaches to the understanding of the problem of the dialogue as the way of personality's grow are analyzed, the attention is paid to the point, that a person today needs not only communication but also the realization of his social position, inner world and individuality, but also the learning of speaking is necessary as it foresees the common person's activity, where participants treat each other as the subjects of communication.

Key words: *dialogue, communication, dialogue communication, humanization of the pedagogical interactivity, personification of the message, interactive learning.*

Діалог – природна форма спілкування, що припускає наявність двох рівноправних учасників.

У процесі діалогу мало просто слухати, треба ще й почути; мало просто розуміти співрозмовника, потрібно ще й прийняти (нехай на час) його погляди та цінності. Продуктивний діалог завжди передбачає двосторонню творчість.

Діалог покликаний показати бажання співрозмовників чути й розуміти один одного. На цьому, власне, побудований сам принцип спілкування. Якщо співрозмовники чують тільки самих себе, – це вже не діалог, а два паралельних монологи, які не мають нічого дотичного.

Діалог базується на довірі та повазі один до одного. Потрібно виявляти впевненість у вирішенні проблеми, адже завжди можна знайти декілька способів її вирішення. Тому важливо спрямовувати увагу на спільну мету, на бажання знайти згоду в її досягненні.

Актуальність і доцільність досліджуваної проблеми зумовлюється системними зрушеннями в освітній галузі, які впливають на орієнтири та напрями розвитку науки. Освіта наразі націлена на розвиток і саморозвиток особистості, яка здатна до самоорганізації та самореалізації потенційних можливостей і природних задатків, що повною мірою можуть бути реалізовані в діалозі як русі від потреб людини до оточуючого світу, від думки до поведінки особистості. Саме в діалозі відбувається продуктивна пізнавальна діяльність учнів, які повинні володіти самостійним і незалежним мисленням, здатністю до свідомого, критичного аналізу. Нове мислення, засноване на принципі діалогу, є ознакою соціокультурної модернізації. Освітні трансформації, метою яких є становлення сучасного мислення людини, значною мірою спрямовані на особистісно орієнтоване навчання і виховання.

Разом із тим, педагогічна парадигма діалогу, що полягає в розумінні розвитку особистості як поступу від уміння слухати і розуміти інших до вміння вести діалог та спільний пошук істини, потребує свого осмислення і обґрунтування [10].

Сьогодні відчувається потреба в людській взаємодії, яка, навіть за умови різних поглядів, позицій та установок, ґрунтується на принципах діалогічного спілкування, співробітництва і співтворчості. Однак учитель не завжди готовий будувати відносини з учнями на діалогічній основі, використовуючи навчальний діалог не тільки як форму спілкування та навчання, але й як засіб творчого розвитку

особистості. Тому проблема статті полягає в дослідженні особливостей побудови навчального процесу на принципах діалогічного спілкування, співпраці й співтворчості вчителя та учнів.

Феномен діалогу був і залишається предметом вивчення філософів, культурологів, лінгвістів, літературознавців, мистецтвознавців, соціологів, психологів, педагогів. Так, як загальнолюдську реальність, форму людської свідомості та самосвідомості його досліджували М. Бахтін та М. Бубер; природу діалогу та діалогічність мислення вивчали В. Біблер, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, О. Соколов; рольову діалогічну взаємодію у комунікації описували А. Добрович, В. М'ясищєв, Я. Яноушек; психологічні аспекти діалогу характеризували О. Бодальов, Г. Ковальов, К. Роджерс, А. Хараш; діалог у педагогічному спілкуванні розглядали Г. Балл, І. Глазкова, Л. Зазуліна, В. Кан-Калик, Г. Ковальов, О. Киричук, С. Копилов, В. Кушнір, В. Семиченко; особливості, структуру, функції діалогу досліджували М. Бахтін, М. Біблер, В. Кучинський та ін. Визначення діалогу під кутом зору педагогічної науки пропонується в «Українському педагогічному словнику»: «… це форма ліквідації виховних конфліктів шляхом обміну думками сторін і знаходження спільної позиції [5, с. 96]».

За сучасних умов зміна орієнтацій у вихованні принципово пов'язана з опануванням педагогом майстерності ведення діалогу. З огляду на це, метою статті є теоретичне обґрунтування становлення навчального діалогу як руху від потреб людини до засвоєння їй невідомого та від засвоєної думки до позиції й поведінки.

Педагогічний діалог – це дія у педагогічному процесі, яка дає кожному партнерові можливість самовираження у спілкуванні.

Діалогічне педагогічне спілкування – це тип професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечуючи суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії педагога та учнів. Сутність цього принципу детермінує основні ознаки діалогічного педагогічного спілкування, що і є критеріями його визначення. До таких критеріїв належать:

1. Рівність особистісних позицій, відкритість і довіра партнерів. Ця ознака є сутністю суб'єкт-суб'єктних відносин. У педагогічному спілкуванні це визнання активної ролі, реальної участі особистості у процесі виховання. Означений процес забезпечується спільним (вчителя і учня, вчителя і батьків) пошуком, аналізом, виправленням помилок. У цьому й полягає складність організації діалогічного спілкування на засадах особистої рівності. Педагог не зводить своїх дій тільки до оцінювання поведінки учня і вказівок на шляхи виправлення, адже такий шлях означав би пасивність вихованця. Для того, щоб стимулювати успішне самовиховання учня, педагогові слід давати школяреві інформацію про нього, але той мусить сам учитися давати собі оцінку. Таким чином, ідеться не про усунення оцінного судження, а про зміну його авторства. Так забезпечуються співробітництво, рівність і активність обох сторін.

2. Зосередженість на співрозмовникові та взаємовплив поглядів. Особистісна рівність у діалогічному педагогічному спілкуванні передбачає різні позиції його учасників стосовно їхніх інтересів. Звичайно, учень перебуває в колі власних потреб і діє в напрямку задоволення відповідних прагнень (самоствердитися, пізнати тощо), а вчитель у професійному спілкуванні має спрямовувати свої інтереси на потреби іншого. Практика показує, що педагог у спілкуванні може зосереджувати інтереси на певних об'єктах (центрація): власних вимогах (мене не слухає), потребах (швидше закінчити прибирання класу), інтересах колег (вчитель завжди має рацію) і власне на потребах учнів.

Гуманізація педагогічної взаємодії полягає в децентрації позиції вчителя щодо всіх інтересів, які не збігаються з інтересами розвитку дитини, а в діалозі – у зосередженості на співрозмовникові. Тому зосередженість на співрозмовникові – є позицією педагога в професійному спілкуванні, коли в центрі уваги вчителя є особа співрозмовника, його мета, мотиви, точка зору, рівень підготовки до діяльності. Ця позиція передбачає не лише увагу до іншого, а й готовність змінювати власні наміри та міркування відповідно до реакції співрозмовника. Зосередженість на співрозмовникові і взаємовплив поглядів указують на ціннісну орієнтацію вчителя на учня як мету у професійному діалозі. Орієнтація на іншого як на засіб власної мети реалізується у монологічному спілкуванні.

3. Зацікавлення учнем як особистістю. Особистість учня має бути цікавою та важливою для педагога. Вчителю слід бути уважним до реакції дитини, будувати взаємодію в площині інтересів співрозмовника і, залежно від його потреб, пропонувати шляхи розв'язання проблем. Звернення педагога в діалозі завжди має установку на відповідь партнера, яку він цінує, приймає з визнанням права на його особисту позицію у взаємодії.

4. Модальність висловлювання і персоніфікація повідомлення. Спілкування-діалог пов'язане з відкритою позицією, засобом реалізації якої є персоніфікована манера висловлення («Я вважаю»; «Я гадаю») і за можливості мінімізація знеособлених суджень («Вважається... »; «Кажуть...»), якими часто замінюють висловлення власної думки. Персоніфікація тексту повідомлення – критерій діалогічного педагогічного спілкування, який передбачає виклад інформації від першої особи, звернення педагога та учнів до особистого досвіду, що пов'язаний із предметом повідомлення. Таке розуміння персоніфікації йде від тлумачення М. Бахтіним діалогу як реакції на суб'єктивні позиції партнерів. У діалозі співрозмовник висловлює не лише предметну думку, а й своє ставлення до неї, що й зумовлює взаємодію. Персоніфікація, як уособлення і модальність, як суб'єктивно-особистісне ставлення педагога та учнів до інформації, створює саме такі умови, які спонукають до обміну змістом (діалогу). Інакше відбувається формальний обмін інформацією.

5. Поліфонія взаємодії і надання вчителем розвивальної допомоги. Поліфонія – критерій діалогічного педагогічного спілкування, який передбачає можливість кожного учасника комунікації дотримуватися власної позиції.

Поліфонія передбачає пошук рішень у процесі взаємодії з урахуванням думок кожного учасника. Вона протистоїть монологічному спілкуванню, яке репрезентує думку лише однієї особи, переважно вчителя. В індивідуальній бесіді з учнем поліфонія реалізується у формі розвивальної допомоги. Надаючи її, учитель не намагається шукати за іншого «рецепт» розв'язання його проблем. Дитина сама проживає життя і, якщо ми хочемо їй допомогти, слід залишити їй простір для власних зусиль, для праці її душі, тобто так побудувати взаємодію, щоб допомогти їй самій впоратися з проблемами.

6. Двоплановість позиції педагога у спілкуванні. У процесі професійного спілкування педагог веде діалог не лише з партнером, а й із самим собою: активно включаючись у взаємодію, він водночас аналізує ефективність втілення власного задуму. Це дає йому змогу зберегти ініціативу у спілкуванні, дотримуватися надзавдання в педагогічній діяльності і перебудуватися під час діалогу.

Бути природним, щирим, водночас дотримуватися позиції «поза перебування» у спілкуванні – ознака майстерності в педагогічній взаємодії [1].

Сьогодні організація проведення занять за принципами інтерактивного навчання є основним засобом створення середовища для мислення. Слід зазначити, що саме інтерактивні технології, побудовані на цілеспрямованій, спеціально організованій груповій та міжгруповій діяльності суб'єктів, на забезпеченні зворотного зв'язку між учасниками навчального процесу для досягнення взаєморозуміння і коригування його ходу, на стимулюванні індивідуального стилю спілкування, на основі рефлексивного аналізу, забезпечують високий рівень розвитку мислення [4, с. 59]. У цьому контексті доцільно розглянути навчальний діалог.

Стосовно появи думки в навчальному діалозі доцільно висвітлити погляди С. Курганова [2], який зазначає, що первісно незрозуміла, звернена до себе гіпотеза дитини під час діалогу з іншими дітьми та вчителем натикається на різні заперечення. На основі процедури доказ-заперечення гіпотеза обростає аргументами, стає більш вираженою. Отже, у діалозі істина не лише народжується, а й виражається словом.

С. Курганов прослідкував основні етапи процесу «народження думки в слові» під час навчального діалогу. По-перше, думка дитини народжується тільки в тому разі, коли на уроці виникає дискусія, розглядаються невирішені проблеми. Саме наявність іншої точки зору дає змогу учневі сформувати власну. Якщо ж навчальне завдання передбачає єдине правильне рішення, увесь процес виникнення внутрішнього мовлення зводиться до прийняття загальної еталонної моделі розв'язання. По-друге, думка під час уроку-діалогу народжується як відповідь іншій людині, яка в процесі реальної дискусії стала внутрішнім опонентом, або як нове запитання до співрозмовника. Ця перша репліка є ключем до розвитку діалогічного мислення. У ній дитина акумулює власне бачення проблеми, що обговорюється на уроці. Те, що до уроку-діалогу існувало дифузно, розпливчато, тепер конденсується як деяка здібність судження про предмет діалогу [7].

Аналогічне вирішення питання про співвідношення діалогічних структур і функцій пов'язаних з мисленням знаходимо у дослідженнях А. Брушлинського, А. Матюшкіна, В. Полікарпова. Вчені вважають, що включення різних типів діалогічної взаємодії в дослідження його моделі відкриває нові шляхи для вивчення можливостей діалогу в процесі розвитку мислення. У цих дослідженнях глибоко аналізується не лише мислення індивіда, а й процес спільного розв'язання мисленнєвого завдання в умовах безпосереднього мовленнєвого спілкування. Вирішення проблеми «мислення та спілкування» сприяє доповненню класичного для досліджень питання про взаємодію суб'єкта з новим

предметом, що пізнається, новим, але фундаментальним питанням про взаємодію суб'єкта пізнання з іншими суб'єктами, тобто питанням про спілкування як необхідну умову спільного мислення.

А. Матюшкін діалогізацію навчання розглядає як дієвий чинник підвищення пізнавальної активності учнів, указуючи на те, що реалізація діалогічного принципу в розвитку мислення передбачає взаємну симетричну пізнавальну активність партнерів у спілкуванні та спільне вирішення мисленнєвих завдань. Розвиток пізнавальної активності у навчанні передбачає взаємну активність учителя та учня, одного учня з іншими, учителя і навчальної групи як основну психологічну умову. Дослідник вважає, що пізнавальна активність учня досягається за допомогою діалогічності процесу мислення вчителя та учня і підкреслює, що у випадку монологічного втілення вказаних процесів реального розвитку пізнавальної активності та становлення більш високих форм мислення не відбувається [11].

Надзвичайно цінною для процесу формування пізнавальної активності з опорою на культуру діалогу ми вважаємо концепцію Г. Ковальова. Згідно з нею, діалог є загальним принципом оптимальної організації й управління на всіх рівнях організації й розвитку життєдіяльності на Землі – від біологічного рівня до соціального та особистісного [9, с. 43]. Повністю поділяємо думку вченого про те, що саме порушення принципу діалогізму, використання монологічних, об'єктних стратегій впливу і породжує найгостріші та найважчі для вирішення проблеми людства.

Позиції Г. Ковальова ґрунтуються на тому, що сутність психічної організації людини є діалогічною. Він вважає, що психологічною умовою реалізації розвиваючої стратегії впливу, найбільш релевантної для суб'єкт-суб'єктного підходу, є діалог. На цю ідею вченого спираємося при визначенні психолого-педагогічних умов формування культури спілкування учнів.

Вагомими для формування й розвитку когнітивно-пізнавального компонента культури професійного спілкування є погляди Є. Рапацевича, який, поділяючи підхід Г. Ковальова, визначає діалог засобом науково-пізнавальної творчості. Дослідник вважає, що діалог виконує декілька функцій: оптимізації наукового пошуку (сприйняття його різнобічності); коригування (взаємне уточнення та виправлення точок зору, що взаємодіють); синтезу (як засіб поєднання взаємодіючих результатів) [9, с. 78].

К. Альбуханова-Славська розглядає діалог як особливий спосіб мислення. При цьому дослідниця підкреслює, що він розкриває сутність діалектичного мислення: за пропозицією йде заперечення, пропозиція включає декілька альтернатив, кожна з яких обдумується та розглядається. К. Альбуханова-Славська зазначає, що діалогічність як характеристика мислення була втрачена сучасними психологами, але варіативність і альтернативність неможливі без діалогу. Вона виділяє кілька характеристик діалогу:

– діалог є основною складовою інтелектуального центру саморегуляції особистості;
– у діалозі людина виражає своє ставлення до навколишнього світу;
– існує внутрішній діалог, що дає змогу людині жити власним внутрішнім життям [1, с. 273].

У діалозі відбувається продуктивна пізнавальна діяльність, результатом якої є особистісно цінне знання. У ньому, як компоненті особистісно-орієнтованого навчання, навчальні завдання даються у вигляді невирішених завдань, парадоксів; ці проблеми обговорюються під час дискусії з суб'єктом іншої культури. У контексті спільної навчальної діяльності відбувається об'єднання учнів у гурт дослідників для породження знання. Діалог як форма засвоєння знань орієнтований на формування діалогічного мислення.

Таким чином, навчальний діалог є складною інтелектуально-емоційною взаємодією суб'єктів спілкування, носіїв різних позицій. Розглянемо особливості навчального діалогу.

Діалог виникає тоді, коли учень шукає відповідь на проблемні запитання і намагається дізнатися думку інших. Саме тому він допомагає краще пізнати і зрозуміти не лише себе, а й співрозмовника.

Зовнішня структура навчального діалогу є комплексом запитань і відповідей, у якому фіксується логіко-мовленнєве втілення розвитку учнівських думок про навколишній світ. Одночасно відбувається цілеспрямована передача від одного учасника діалогу до іншого того знання, яке в момент трансляції постійно зростає. Початок діалогу – запитання, яке ніби розриває замкненість; завершеність – статичність того, що пізнається. На відміну від запитань, що зазвичай використовуються учителем на уроці, у діалозі вони носять емоційний, особистісний, риторичний характер. Учень-автор за допомогою запитань виражає свої сумніви, невизначеність, потяг до більш чіткого розуміння співрозмовника. Відповіді на поставлені запитання найчастіше намагається дати

сам автор. Початок діалогу – запитання до себе та до інших; а сам діалог – «перехрестя запитань», де кожна відповідь породжує нові й нові запитання [4, с. 60].

Отже, організація та проведення інтерактивних занять допомагає формуванню таких умінь, як: виділення головного, формулювання проблеми, узагальнення, класифікація, аргументація, встановлення причинно-наслідкових зв'язків та ін. Як бачимо, за останні роки значно зросла увага до використання діалогу в навчанні, де він розглядається як форма педагогічної взаємодії вчителя – учня (учня – учня) в умовах навчальної ситуації, у ході якої відбувається інформаційний обмін, взаємовплив і регулюються відносини.

Література

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Бахтин М.М. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.

2. Бубер М. Два образа веры / Бубер М. – М. : Республика. – 1995. – 464 с.

3. Глазкова І.Я. Діалог як педагогічна проблема / І.Я. Глазкова // Педагогіка та психологія. – Х. : ХДГУ, 2001. – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 38– 42.

4. Глазкова І.Я. Навчальний діалог як засіб формування навичок критичного мислення / І.Я. Глазкова // Педагогічні науки : зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ : БДПУ, 2008. – № 4. – С. 57–62.

5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Гончаренко С.У. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

6. Горшкова В.В. Проблема субъекта в педагогике / Горшкова В.В. – Ленинград : Свет, 1991. – 142 с.

7. Діалог як форма психологічного впливу. Спілкування і діалог у практиці навчання, виховання / [под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковальова]. – М. : АПН СРСР, 1986. – С.113–127.

8. Кларин М.В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике : автореф. дисс. на соискание науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / М.В. Кларин. – М., 1994. – 40 с.

9. Ковалёв Г.А. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / Ковалёв Г.А. – М. : Наука, 1987. – 87 с.

10. Мілько Н.Е. Діалог в освіті як педагогічна проблема / Н.Е. Мілько // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. – Мелітополь, 2008. – Вип. 33. – С. 43–49.

11. Современный словарь по педагогике / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Минск : «Современное слово», 2001. – 928 с.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом пед. наук, доцентом кафедри української лінгвістики і методики навчання
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
Кулик О.Д.

Стаття надійшла до редакції 5 травня 2014 року

УДК 378.013+371.612

Ольга Копусь
(м. Одеса, Україна)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ

У статті обґрунтовано теоретичні засади розвитку провідних фахових компетентностей майбутніх магістрів філології; окреслено шляхи практичної реалізації технології формування професійної мовленнєвої компетентності магістрантів філологічного профілю в контексті Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти та вимог Державного стандарту вищої освіти; визначено організаційно-діяльнісні й організаційно-розумові форми навчання магістрантів; запропоновано перелік спецкурсів для підвищення ефективності професійної мовленнєвої підготовки майбутніх магістрів філології.

Ключові слова: *професійна мовленнєва компетентність, майбутні магістри філології, технологія формування професійних мовленнєвих умінь, методична система, форми навчання.*

В статье освещены теоретические основы развития ключевых профессиональных компетентностей будущих магистров филологии, намечены пути практической реализации технологии формирования профессиональной речевой компетентности магистрантов в контексте Общеевропейских Рекомендаций по языковому образованию и требований Государственного стандарта высшего образования; определены организационно-деятельностные и организационно-мыслительные формы обучения магистрантов; предложен перечень спецкурсов для повышения профессиональной речевой подготовки будущих магистров филологии.

Ключевые слова: *профессиональная речевая компетентность, будущие магистры филологии, технология формирования профессиональных речевых умений, методическая система, формы обучения.*

The theoretical fundamentals facilitating the development of the main professional competences of the future masters specialized in Philology are grounded in the article; the ways of practical realization of technologies aimed at developing professional language competence of masters majoring in Philology within the Common European Framework of Reference for Languages as well as the requirements of the State standards of high education are specified; the organizational-and-activity-oriented alongside with the organizational-and-intellectual forms of education intended for mastersspecialized in Philology are defined; a list of specific disciplines facilitating the efficiency improvement of the professional language competence of the future masters majoring in Philology are offered.

Key words: *professional language competence, future masters majoring in Philology, technologies aimed at developing professional language skills, methodical system, forms of education.*

У підготовці майбутніх магістрів філологічних спеціальностей формування професійних мовленнєвих умінь посідає особливе місце, оскільки володіння мистецтвом слова є важливим показником освіченості й фахової підготовки викладача вишу. У контексті студійованої проблеми було проаналізовано чинні навчальні плани, програми, підручники, навчальні й методичні посібники тощо. Це дало змогу з'ясувати, що в системі вищої педагогічної школи фактично лише одна нормативна навчальна дисципліна професійного спрямування – «Методика викладання мовознавчих дисциплін у ВНЗ», яку введено в навчальні плани з 2005 року.

Цілеспрямовані бесіди з майбутніми магістрами, участь у науково-практичних конференціях, моніторинг якості мовлення магістрантів під час асистентської практики дали змогу визначити слабкі місця у фаховій підготовці майбутнього викладача. Так, істотною вадою усного професійного мовлення багатьох магістрантів, як і окремих викладачів ВНЗ нефілологічних спеціальностей південного регіону, є недоречне використання в процесі розповіді чи пояснення теоретичного матеріалу елементів писемного мовлення. Не позбавлене певних недоліків і їхнє діалогічне мовлення, яке здебільшого характеризується відсутністю логіки, чіткості й завершеності. Крім того, спостерігається несвідоме культивування «суржику», уживання мовних кальок.

Перебудова соціально-економічної й політичної системи в Україні на сучасному етапі вимагає від магістрантів не лише знання свого фаху, а й високого рівня володіння професійним мовленням державною мовою [1].

Аналізуючи сучасну теорію й практику мовно-мовленнєвої підготовки майбутніх магістрів, можна стверджувати, що на сьогодні недостатньо вивчено питання й розроблено теоретичні засади навчання магістрів мовленнєвої діяльності. Існує нагальна проблема опрацювання й поширення результатів відповідних досліджень та досвіду з цього напряму в університетській освіті, об'єктивної оцінки пропонованих технологій навчання та вивчення можливих шляхів удосконалення якості професійної мовленнєвої підготовки майбутніх магістрів. Закономірно, що в цій ситуації необхідним є пошук нових рішень у царині професійної мовленнєвої культури майбутнього магістра, удосконалення механізмів, які регулюють якість мовленнєвої діяльності особистості фахівця.

Актуальність обраної проблеми дослідження визначається об'єктивною потребою наукового обґрунтування лінгводидактичних засад розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх магістрів філології, необхідність вироблення конкретного методичного інструментарію та його застосування в лінгводидактиці вищої школи, а також оптимізації навчально-виховного процесу у виші з орієнтацією на модель майбутньої професійної діяльності магістра.

Мета статті – обґрунтування теоретичних засад розвитку професійних компетентностей майбутніх магістрів філології та проектування технології підготовки їх до професійної мовленнєвої діяльності.

На нашу думку, підготовка магістрів у ВНЗ має бути спрямована на формування спеціальних умінь майбутнього фахівця на основі поєднання педагогічної діяльності зі словесною, виховання творчої особистості викладача філологічної спеціальності, що відповідає й сучасному поглядові

дослідників (Н. Голуб, І. Зязюна, А. Капської, Р. Короткової, Л. Нечепоренко, М. Рибнікової, Г. Сагач, Т. Симоненко та ін.) на виховання мовленнєвої та риторичної особистості педагогічних і гуманітарних кадрів в Україні. Теоретичні положення названих науковців розкривають можливості різних видів діяльності педагогічного вишу, спрямованої на оволодіння майбутніми магістрами високим рівнем ораторського мистецтва, методами красномовства, різними жанровими видами мовленнєвої майстерності.

У дослідженнях Н. Голуб, О. Горошкіної, І. Дроздової, С. Карамана, Л. Любашенко, Н. Остапенко та інших учених загострено увагу на потребі вдосконалення професійного мовлення студентів вишів. Проте в них висвітлено лише окремі аспекти проблеми. Так, Л. Любашенко приділяє увагу формуванню професійно зумовленого мовлення студентів-нефілологів у ВНЗ й експериментально доводить необхідність вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» на комунікативно-діяльнісній основі. Праці Н. Остапенко стосуються формування професійних лінгводидактичних і мовленнєвих компетентностей у студентів філологічних факультетів засобами комплексних дидактичних ігор та інновацій технологій здебільшого у підготовці бакалаврів [8; 9; 11].

Як свідчить аналіз дисертаційних досліджень ряду авторів (Т. Алієвої, Л. Барановської, М. Барахтяна, А. Бойко, В. Борисенко, Л. Головатої, Л. Кондрашової, Л. Лучкіної, В. Михайлюк, Н. Остапенко, І. Пахненко, Т. Рукас та ін.), у лінгводидактиці й донині немає спеціальних досліджень з проблем змісту й технології навчання майбутніх магістрів філології, у яких ураховувалася б нинішня мовна ситуація в Україні: співжиття, взаємодія і суперництво багатьох мов, а також не з'ясовано, яким формам і методам у процесі їхньої мовленнєвої підготовки слід надати перевагу.

Розвиток у майбутніх філологів професійних мовленнєвих умінь є складним, динамічним, тривалим і багатогранним процесом, кінцевий результат якого – формування вмінь спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом дидактичного дискурсу, репрезентувати нормативні та доступні для сприйняття навчальні тексти, розв'язувати за допомогою мовних засобів (у конкретних ситуаціях професійного спілкування) комунікативні завдання, а отже, досягнення максимально можливого рівня сформованості мовленнєвої культури [6, с. 8].

Основою системи навчання на філологічних факультетах (інститутах) вищих педагогічних закладів є змістовий і процесуальний компоненти, а межами – мета й результати навчання. Структуру цієї системи складають зміст і процес навчання, які взаємодіють між собою, тобто забезпечують функціонування професійного мовлення [4, с. 112].

Опис пропонованої методичної системи зумовлений закономірностями навчання і принципами, що випливають з них. Ефективність будь-якої системи професійної підготовки фахівця, зокрема й магістра, визначається передовсім тим, наскільки вона адекватна меті, змісту та структурі його майбутньої діяльності.

Першорядним у навчанні залишається провідна мета – створити підґрунтя для фахового розвитку майбутнього магістра, виробити в нього уміння самостійно поповнювати і творчо застосовувати набуті знання в різних педагогічних ситуаціях, сформувати особистість, яка відзначалася б свідомим ставленням до виконання функційних обов'язків, високою професійною компетентністю й готовністю до подальшого самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації. Як переконує практика, навіть майбутні магістри філології не завжди вміють вести розгорнутий монолог (лекцію, виступ тощо) з фахової проблематики, ефективну конструктивну бесіду на будь-яку тему з позиції культурної, високоосвіченої людини, недостатньо володіють полемічним мистецтвом, культурою конструктивного діалогу та полілогу (диспут, полеміка, дискусія), мають задовільний рівень знань з основ красномовства, у більшості з них не сформовано ще належного вміння з техніки мовлення. Зазначене свідчить про необхідність наукового обґрунтування змісту, форм, педагогічних умов, методів, принципів і підходів до організації процесу формування професійних мовленнєвих умінь майбутніх магістрів.

Для підвищення ефективності професійної мовленнєвої підготовки майбутніх магістрів-філологів необхідно ввести, крім нормативної дисципліни «Методика викладання мовознавчих дисциплін у ВНЗ», комплекс взаємопов'язаних і взаємозалежних спецкурсів: «Основи викладацької майстерності», «Культура спілкування», «Особливості продукування професійного мовлення», «Основи українського наукового мовлення», спрямованих на мовленнєву підготовку, якими передбачено засвоєння знань пріоритетних напрямів змісту професійної мовленнєвої підготовки, оволодіння технікою мовлення, культурою мовлення, вироблення умінь використовувати енергійну, дієву силу слова для впливу на свій внутрішній стан та в майбутній професійній діяльності на студентів.

Для розробки теоретичних засад формування професійних мовленнєвих умінь проаналізовано відповідну філософську, психолого-педагогічну, методичну і лінгвістичну літературу. Так, мовленнєвій діяльності як інтегрованій професійній якості майбутнього фахівця присвятили свої дослідження психологи, зокрема Б. Баєв, Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонтьєв, О. Киричук, Н. Кузьміна, філософи Е. Баллер, М. Бердяєв, С. Газман, В. Давидович, С. Іконнікова, В. Межуєв, Г. Сковорода, Е. Соколов та ін. Вихідними використано наукові положення, сформульовані в працях сучасних мовознавців і лінгводидактів (Н. Бабич, О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, К. Городенська, М. Кочерган, Л. Мацько, Г. Онкович, Л. Паламар, М. Пентилюк, М. Плющ, С. Семчинський та інші), у яких розроблено систему методичних підходів для формування основ мовленнєвої культури й ділового спілкування, а також обґрунтовано теоретичні й практичні аспекти досліджуваної проблеми.

Для практичного застосування й здійснення процесу формування професійних мовленнєвих умінь майбутніх магістрів філології взято за робочий варіант авторське визначення дефініції «мовленнєва підготовка» як найбільш загальне, оскільки охоплює найширше коло характеристик і є суто педагогічним поняттям. На нашу думку, його суть охоплює внутрішній стан мовленнєвої культури особи й характеризує мовленнєву підготовку майбутнього магістра як процес, як стан і як результат.

Зазначене свідчить про необхідність наукового обґрунтування системи формування в майбутніх магістрів професійних мовленнєвих умінь, розробки концептуальних підходів до організації процесу їхньої мовленнєвої підготовки. Виходячи з того, що мовленнєві уміння є органічним компонентом у структурі всіх видів педагогічної діяльності, нами передбачена необхідність розкриття оптимальних можливостей навчально-виховного процесу у вищій школі, а також розкриття механізмів, актуалізації спрямованості майбутніх магістрів на оволодіння професійною мовленнєвою культурою.

Особливості пропонованої технології в контексті взаємодії організатора-викладача і слухача – магістра (або студента) задаються тими компонентами змісту і форми, завдяки яким від магістранта й викладача «очікується» відповідна інтегративно-орієнтувальна діяльність, а не лише «засвоєння знань». Саме цим визначаються й відповідні організаційні форми системи занять. Провідними визначено різні організаційно-діяльнісні й організаційно-розумові форми навчання (лекції, семінари, практичні заняття, тренінги), але спрямовані не стільки на розширення суми знань, скільки на формування нового якісного стану професійної компетентності майбутнього магістра, його інтелектуальної культури й культури саморозвитку.

У межах факультету української філології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського на фахових кафедрах це реалізується в таких формах взаємодії, як: лекція-діалог, ділові й рольові ігри, конференції, захисти проектів, обмін досвідом, семінари, диспути, презентації калейдоскопу методичних ідей, круглі столи, майстер-класи тощо. Участь саме в таких формах і видах взаємодії ініціює майбутнього магістра на формування спроможності до інтегративно-критеріальної перебудови власної діяльності.

Особлива увага звертається на формування інтегративних ідей, передусім, уміння планувати свою педагогічну діяльність, володіння широким спектром методичних прийомів, умінь адекватно поставленим цілям навчання. Сформувати ті чи інші вміння можливо лише за умови активної участі магістрантів у практичній діяльності. Із цією метою створюються мікрогрупи по 4−5 осіб, які, по-перше, працюють над обраною ними темою з проблеми, по-друге, у процесі лекційних і практичних занять беруть участь у проведенні різноманітних тренінгів: тренінгу спілкування, мета якого – удосконалення комунікативних умінь ефективної взаємодії зі студентами (учнями), громадськістю й вироблення оптимальних стилів спілкування; тренінгу креативності, мета якого – розвиток творчого мислення й уяви; тренінгу ефективної взаємодії зі студентами (учнями), батьками, колегами.

Тренінги проводяться для формування вмінь магістрантів організовувати парну й групову форми роботи в навчанні всіх видів професійної діяльності. Під час проведення практикумів одні магістранти виступають у ролі викладача, інші – у ролі студента, що дозволяє їм у спроектованій ситуації системно уявляти труднощі не лише для викладача, але й студентів, особливості їх взаємодії.

Активними формами роботи з магістрантами визначено: ділові й рольові ігри («Свобода й відповідальність у навчанні», «Як я себе почуваю в інноваційному освітньому просторі»); круглі столи «Методика – наука чи мистецтво?», «Я і методика», «На перехресті думок», «Я – неперевершений фахівець у своїй галузі», «Лінгводидактика – наука чи мистецтво?»; калейдоскоп «Аукціон методичних ідей», «Скарбничка вдалих педагогічних прийомів» тощо. Приміром, «Скарбничка вдалих педагогічних прийомів» (що вдається викладачеві і за рахунок чого) передбачає обговорення

таких запитань: *Які форми роботи доцільно впроваджувати в систему роботи вищих непедагогічних закладів, щоб зацікавити студентів своєю дисципліною? Що впливає на ефективність навчально-виховного процесу у виші? Від чого залежить ефективність занять на непедагогічних факультетах? Що необхідно зробити, аби кожне заняття було цікавим для студентів? Які є розроблені для цього педагогічні ідеї, технології?*

Для прикладу наведемо фрагмент проведення «Аукціону методичних ідей». Умови проведення: обґрунтувати за визначений час власну ідею так, щоб її обрали в колективі для подальшого вивчення, удосконалення й захисту. Під час захисту було передбачено такі вимоги: зазначити, хто є автором ідеї, назвати джерело, що сприяло її визначенню, обрати опонента, консультанта-практика, який пропонуватиме запитання для з'ясування й об'єднання визначених позицій, як-от: *Які ролі викладача та студента Ви знаєте? На що чекають від Вас студенти? Якою є зовнішня і внутрішня організація лекційних, практичних, лабораторних занять? У чому полягає ефективність такої системи роботи? Як Ви вважаєте, Ваші опоненти сприймають пропоновану систему роботи чи ні? Якими мають бути взаємини між викладачем та студентами?*

Особливе місце в критеріальному усвідомленні магістрантами своїх досягнень (і недоліків) у процесі здобуття на заняттях системно-цілісних знань і відповідних умінь було відведено проведенню ділових та рольових ігор «Майстерня досвідченого викладача», «Майстерня досвідченого викладача минулого», «Майстерня викладача в майбутньому».

Основними завданнями гри передбачено: розвиток креативності, здатності до конструктивного мислення, аналізу, синтезу, узагальнення, конструювання, проектування. «Майстерня викладача в майбутньому» – це аналіз і синтез накопиченого досвіду та продуктивна можливість для розроблення й упровадження в практику інноваційних підходів, методів і технологій. Під час проведення гри магістранти активно включаються в визначену (проектну) педагогічну ситуацію і пропонують власний підхід до розв'язання проблеми.

Перша умова гри. Учасникам команди необхідно було зазначити сучасні методи й прийоми навчання, їх особливості й класифікаційні структури за джерелом знань, рівнем пізнавальної діяльності студентів, способом взаємодії викладача і студентів на заняттях. Друга умова передбачала обґрунтування сутності загальноприйнятих методів, зокрема: інформаційно-рецептивного, репродуктивного, проблемного викладу матеріалу, теми, частково-пошукового, або евристичного, дослідницького. За третьою умовою слід було назвати прихильників зазначених методів у науці, тобто основоположників методів навчання; за четвертою – схарактеризувати способи взаємодії викладача та студентів на заняттях. П'ята умова передбачала проектування процесу реалізації сучасних технологій, методів і прийомів навчання.

Під час проведення гри магістрантів розподіляємо на кілька творчих підгруп («майстерень»), кожна з яких виконує таку послідовність: визначає зміст і мету діяльності вищого навчального закладу; розробляє різнорівневу програму реалізації основних завдань закладу; зазначає засоби для реалізації завдань та навчальних програм; розробляє ефективну модель сучасних технологій навчання української мови за професійним спрямуванням у виші; пропонує форми контролю до розробленої моделі.

Учасникам педагогічних майстерень дозволяємо користуватися чинними програмами, підручниками, додатковою літературою, зразками розроблених моделей занять, проте кожній творчій групі пропонуємо самостійно визначити: тип заняття і форми організації навчально-виховного процесу у ВНЗ; профіль навчання; психолого-педагогічні основи навчання мови; інноваційні методи й технології навчання; презентацію основних модулів курсу «Українська мова за професійним спрямуванням».

Магістранти мають змогу вибирати запропоновані варіанти викладачем або самостійно розробляти умови за зразком із внесенням змін та коректив.

Для кожного варіанту пропонуються критерії оцінювання діяльності творчих груп, мета, завдання, наприклад:

Мета і завдання: правильність визначення мети, змісту, методів, засобів для реалізації завдань та оброблення проміжних результатів.

Навчально-методичний комплекс: відповідність меті, завданням і кінцевому результату; відповідність вимогам програми; відповідність дібраним методикам; відповідність типу вищого навчального закладу; уміння реалізовувати змістові лінії програми з урахуванням спеціалізації; урахування основних принципів навчання; можливість забезпечення повного навчально-методичного

комплексу (підручники, посібники, аудіо- і відеокасети, інтерактивна дошка, комп'ютерні програми, електронні засоби навчального призначення тощо); доступність навчально-методичного комплексу.

Моніторинг: організація форми контролю (тематичний, підсумковий контроль); стандартизовані методики тестування, що відповідають меті, завданням, проміжним і кінцевим результатам (уміння вибрати, обробити, обґрунтувати, проаналізувати, зробити висновки).

Методики: правомірність визначення методик із позицій сучасних вимог педагогіки й психології; знання традиційних і сучасних технологій, методів та підходів до навчання; уміння реалізовувати пропоновані технології в навчально-виховному процесі; уміння проектувати свою педагогічну діяльність.

Позитивно зарекомендувала себе така форма, як захист проектів, курсових робіт, повідомлень з проблеми сучасних інноваційних технологій навчання. Магістрантам пропонується обрати тему для написання реферату, курсової роботи, захисту проекту із зазначенням, у якій формі проходитиме захист курсової роботи (індивідуально, у парах, у групах). Основними вимогами до виконання курсової роботи, підготовки проекту – це практична спрямованість, яка виявляється через розроблення циклу лекцій на одну з тем програми, з того чи того аспекту. Обов'язковою умовою є обґрунтування теоретичних засад, практичного значення роботи. Традиційно захист відбувається у формі ділових, рольових, ситуативних ігор, конкурсів на кращу методичну розробку. Цікавою та ефективною є форма захисту курсових робіт, проектів із залученням викладачів, завідувачів кафедр, опонентів, студентів молодших курсів. Зазвичай, магістранти захищають проекти на теми: «Вибір альтернативних підручників, посібників», «Використання сучасних технологій у процесі вивчення лінгвістичних та лінгводидактичних дисциплін», «Проведення навчальних занять з використанням мультимедійного супроводу», «Комп'ютер, Інтернет, відео: пошуки й перспективи», «Контроль за якістю навчання», «Організація самостійної роботи», «Завдання для оцінювання навчальних досягнень студентів», «Основи педагогічної творчості» та ін.

Загальною системоутворювальною частиною процесу захисту проектів є обговорення проблеми взаємодії викладача й студентів. Для активізації обговорення проектів учасникам пропонуються запитання: *Які особистісні якості викладача, на Вашу думку, впливають на стиль взаємин зі студентами? Що спонукало Вас розробити практичний аспект до підручника (посібника, методичних рекомендацій)? У чому їх новизна? Що допомагає Вам досягти високої результативності в навчанні?* тощо.

В основу всіх активних форм навчання в процесі підготовки магістрантів покладено і успішно використовується принцип визначення й активізації рольових функцій викладача. Ми виходимо з того, що викладачі, які надають перевагу активному навчанню, досягають більш значних результатів у системі роботи порівняно з тими, хто робить акцент на репродуктивну передачу знань.

Продуктивне (активне) навчання ми розглядаємо як спосіб організації системи знань, що орієнтує викладача на надання індивідуальної допомоги магістрантам у їх особистісному й професійному розвиткові; надбання особистого й професійного досвіду в період навчання за допомогою нестандартних засобів.

У системі підготовки майбутніх магістрів ідеї продуктивного навчання знаходять своє втілення в організації групової роботи магістрантів, у якій кожен учасник має свою тему-проект. Це дає змогу викладачеві створювати соціально і професійно значущі продукти в проектній діяльності, передусім спрямованої на освітні потреби, професійні інтереси, на подолання професійних труднощів, на порівняння власних можливостей з можливостями колег, на самоаналіз і самовдосконалення. До того ж пропоноване завдання й стратегії надалі переносяться на практичну професійну діяльність викладача.

Отже, пропонований підхід до формування професійної компетентності майбутніх магістрів філології сприяє підвищенню рівня їхньої фахової підготовки.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні засобів діагностики якості навчання майбутніх магістрів філології.

Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання докт. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. Любашенко О.В. Лінгводидактичні стратегії : проектування процесу навчання української мови у вищій школі : [монографія] / Любашенко О.В. ; за ред. С.О. Карамана – Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2007. – 296 с.

3. Любашенко О.В. Українська мова : активні методи і форми навчання у вищій школі : [навчальний посібник] / Любашенко О.В. – К. : «ТОВ УВПК Екс. об.», 2005. – 144 с.

4. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью : [методическое пособие] / Машбиц Е.И. – К. : Вища школа, 1987. – 224 с.

5. Остапенко Н.М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ / Остапенко Н.М. – Черкаси : Чабаненко Ю. А., 2008. – 330 с.

6. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : [монографія] / Тетяна Володимирівна Симоненко. – Черкаси : БРАМА, 2006. – 328 с.

Стаття надійшла до редакції 29 липня 2014 року

УДК 342.728.3

Галина Корицька
(м. Запоріжжя, Україна)

СУЧАСНІ МЕРЕЖЕВІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ УЧНІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: БЛОГ-ТЕХНОЛОГІЇ

У статті визначено особливості ефективного використання блог-технології в процесі навчання учнів української мови, означено основні підходи до її створення та доцільності використання в ЗНЗ. Ефективна технологія, що посідає чільне місце в мережі Інтернет, забезпечує створення інтелектуальних продуктів, змістовне спілкування учня й учителя, обговорення актуальних проблем тощо. Досліджуючи питання класифікації блогів, враховуючи певний досвід їхньої розробки та акумулюючи різноманітні підходи до створення навчального ресурсу, ми висловлюємо власне бачення класифікації.

Ключові слова: *блог-технології, блог, блогери, блогосфера контент, соціальні сервіси, українська мова, учні.*

В статье определены особенности эффективного использования блог-технологии в процессе обучения учащихся украинскому языку, отмечены основные подходы к ее созданию и целесообразности использования в ОУЗ. Эффективная технология, которая занимает ведущее место в сети Интернет, обеспечивает создание интеллектуальных продуктов, содержательное общение ученика и учителя, обсуждение актуальных проблем и т.д. Исследуя вопрос классификации блогов, учитывая определенный опыт их разработки и аккумулируя различные подходы к созданию учебного ресурса, мы выражаем свое видение классификации.

Ключевые слова: *блог-технологии, блог, блоггер, блогосфера, контент, социальные сервисы, украинский язык, ученики.*

The article defines the features of effective use of blogging technology in teaching students the Ukrainian language, the basic approaches to its creation and usefulness of CEI have been signified. Effective technology that has firmly established itself on the Internet, ensuers the creation of intellectual products, meaningful communication between student and teacher, the discussion between the teacher and the pupil, the discussion of urgent questions and the other poits. We view our own poi of view to the exploring of blogs classification, including some experience in their developing and accumulating of the variety of approaches to creat educational resources.

Key words: *Blog technologies, blog, blogger, blogosphere, content, social services, Ukrainian language, students.*

Розвиток освітнього середовища в епоху інформаційного буму неминуче призводить до активізації використання електронних форм навчання, розширенню мережевого світу, бурхливого розвитку електронних дисциплін із новими дидактичними та методичними закономірностями. За певних обставин виникають нові пріоритети в розвитку педагогіки, що пов'язані з базовими категоріями процесу навчання, такими, як засоби навчання й готовність педагога ефективно працювати в діапазоні електронного формату. З розвитком електронної лінгводидактики теорія й практика навчання української мови забезпечуватиме вчителю ефективне використання в навчально-виховному процесі електронних, цифрових і телекомунікаційних технологій. Зауважимо, що під впливом динамічного їхнього розвитку істотних змін зазнає й дидактика – загальна теорія навчання предмета, в нашому випадку мистецтво навчання мови в електронному форматі.

Модернізація сучасної освіти, стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій у XXI ст. сприяє активному й успішному впровадженню в навчально-виховний процес загальноосвітніх

закладів мережних сервісів другого покоління. Ефективні технології, які посідають чільне місце в мережі Інтернет, забезпечують створення інтелектуальних продуктів, змістовне спілкування учня й учителя, обговорення актуальних проблем тощо. Мережева комунікація (мережевий бум) переходить на сучасний, якісний рівень.

Останнім часом, із метою оптимізації та інтенсифікації навчального процесу, в освітній практиці загальноосвітніх навчальних закладів використовують технології Веб 2.0, які не вимагають спеціальних знань мови програмування, а простота й зручність у використанні дає змогу економно витрачати час. Для того, щоб бути повноправним членом електронного суспільства, важливо знати інструменти Веб 2.0, які сприятимуть співпраці між учнями й учителем, забезпечуватимуть створення та обговорення навчального контенту, обмін інформацією тощо.

На сьогодні ми розглянемо один із найбільш популярних сервісів технології Веб 2.0 – блог та ефективність його використання для організації навчально-пізнавальної діяльності учнів ЗНЗ під час вивчення української мови.

Варто зазначити, що до проблеми використання блогів у навчанні предмета зверталися як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: М. Бовтенко, М. Бухаркіна, М. Курвайтіс, Т. Павельєва, М. Попова, П. Сисоєв, Г. Стеценко, А. Філатова та інші. У дослідженнях з'ясовувалися дидактичні властивості й функції блог-технології, особливості використання, переваги та недоліки їхнього застосування в освітньому процесі вищої школи тощо. Проте в сучасній педагогічній літературі проблема використання можливостей блог-технології в процесі навчання української мови у ЗНЗ залишається недостатньо висвітленою.

Мета нашого дослідження полягає в науково-методичному обґрунтуванні, у визначенні особливостей ефективного використання блог-технології в процесі навчання учнів української мови.

Блог (англ. *blog*, від *web log* – інтернет-журнал подій, інтернет-щоденник, онлайн-щоденник) – веб- сайт, в основний зміст якого регулярно додаються записи, що містять текст, зображення або мультимедіа. Для блогів характерні недовгі записи тимчасової значущості, упорядковані у зворотному хронологічному порядку (останній запис зверху). Відмінності блогу від традиційного щоденника зумовлюються середовищем: блоги зазвичай публічні й передбачають сторонніх читачів, які можуть вступити в публічну полеміку з автором (у коментарі до блогозаписів або у своїх блогах). Людей, які ведуть блог, називають блогерами. Сукупність усіх блогів мережі прийнято називатиблогосфера.

Першим блогом вважається сторінка Тіма Беренеса-Лі. Більш широке поширення ресурси отримали з 1996 року. У серпні 1999 року комп'ютерна компанія «Pyra Labs» із Сан-Франциско відкрила сайт Blogger.com, який став першою безкоштовною блоговою службою [3].

Досліджуючи проблему систематизації блогів, ми виявили такі класифікації.

Класифікація веб-журналів (за Г. Стеценко) [8]

1. За автором/авторами: особистий (ведеться від імені однієї особи); «прозорий» (ведеться від імені невідомої особи); колективний (ведеться групою осіб за правилами, визначеними автором веб-журналу); корпоративний (ведеться працівниками однієї організації).

2. За типом інформаційних даних: текстовий; графічний; звуковий; відеожурнал; комбінований.

3. За змістом: авторський (публікації належать автору); моніторинговий (публікації інших авторів за їх згодою); цитування (розміщення цитат з інших веб-журналів).

4. За технічною основою: використання власної веб-платформи; використання веб-сервісу; використання мобільного веб-журналу.

5. За рівнем доступу: вільнодоступний; обмежена доступність веб-журналу.

Класифікація блогів (за А. Філатовою) [10]

1. За авторським складом: викладацький (tutor blog) (ведеться викладачем, включає в себе навчальний план, завдання для студентів, тематичні посилання на ресурси Інтернету; студентський (learner blog) (належать окремим студентам або малим групам, які працюють над спільним проектом); колективний блог курсу (class blog) (є спільним простором викладача й навчальної групи, використовується для ведення обговорень за темами курсу).

2. За типом мультимедіа: текстовий; підкаст (основний зміст – особисті аудіозаписи навчального характеру (лекції, декламування віршованих творів, монологи на задані теми); фотоблог; відеоблог; мультимедійний блог.

3. За формою: макроблоги; мікроблоги (140−200 символів).

4. За ступенем інтегрованості в навчальний процес: основний або колективний; підтримуючий блог студента (студентів) або викладача.

5. За наданням права брати участь в дискусіях і публікувати повідомлення: відкриті; закриті.

Досліджуючи питання класифікації блогів, враховуючи власний досвід їхньої розробки та акумулюючи різноманітні підходи до створення навчального ресурсу ми *рекомендуємо* таку *класифікацію:*

1. За видом: (блог-чернетка, блог-проект, блог-партія, блог-ЗМІ, блог-візитна картка, блог-щоденник, блог-посилання, просто блог, предметний блог, блог класного керівника, блог шкільного (районного МО), кафедри, тематичний блог, блог-звіт).

2. За функціональною ознакою: навчально-методичні; методичні; навчальні; допоміжні; контролюючі.

3. За авторським складом: учительський (включає навчальний план, завдання для учнів, тематичні посилання на ресурси Інтернету); учнівський; колективний блог класу.

4. За типом подання інформації: комбінований (об'єднує текстовий, фото-, відео- мультимедійний блоги).

5. За формою: макроблоги (великий обсяг навчальної інформації); мікроблоги (обмежений обсяг (140−200 символів), носять неформальний характер).

6. За ступенем інтегрованості в навчальний процес: одноосібний або колективний (заснований на певній навчальній темі); підтримуючий блог учня (учнів) або вчителя.

7. За рівнем доступу: відкриті (блог відкритий для широкої аудиторії Інтернету); закриті (учитель вирішує, кому надати доступ до блогу. Цей вибір визначається рівнем володіння мови, складністю проблеми, яка обговорюється, метою теми, часовими рамками, особливостями комп'ютерно-опосередкованої комунікації).

Для організації навчально-пізнавальної діяльності учнів під час вивчення української мови вчителю доцільно створити навчальний блог, який сприяв би вирішенню таких методичних завдань: поповнення словникового запасу; формування й удосконалення орфографічних, граматичних навичок; формування й удосконалення навичок читання, говоріння та письма; формування й удосконалення навичок аудіювання на основі аудіотекстів мережі Інтернет, а також аудіотекстів, підготовлених педагогом; удосконалення вміння монологічного й діалогічного висловлювання на основі проблемного обговорення матеріалів мережі або в процесі комунікації за допомогою комунікативних сервісів та Інтернет-засобів; підвищення рівня комунікативної компетенції; удосконалення комунікативних навичок за допомогою інтерактивних служб і сервісів мережі; ознайомлення учнів з культурологічними реаліями, що включають мовний етикет, особливості мовної поведінки різних народів в умовах спілкування, особливості культури, традицій країни тощо.

Безумовно, як свідчить практика створення такого електронного ресурсу, існують цілком природні проблеми психологічного, технічного характеру, негативний відтінок має й людський фактор («для чого?», «обійдуся», «не готовий» тощо). Сучасному електронному освітньому середовищу потрібен педагог нового типу, який здатний створювати предметний курс на основі електронних засобів навчання нового покоління, який володіє методикою навчання предмета на основі широкого діапазону інформаційно-комунікаційних технологій, який спроможний розробляти нові навчальні матеріали з урахуванням розвитку профільних і суміжних електронних дисциплін [4]. Для зняття суто психологічного бар'єру вчителя варто поступово підводити до думки, що жити в інформаційному суспільстві й не володіти новітніми технологіями – абсурд. Не змушувати, лякаючи зняттям категорій, звань, а створювати умови для виявлення бажання тягнутися до нового. Не ідеалізую. Але під час проходження курсової перепідготовки вчителів української мови і літератури, під час роботи творчих груп виявляються бажаючі освоювати щось нове. І якщо вчора це було рано, то завтра буде запізно, бо електронний світ змінюється щомиті. У реальному освітньому процесі варто визначити основні складові електронного навчання, окреслити алгоритм створення певного ресурсу. Слушно, на нашу думку, зауважує Л. Раіцька: «Використання блогів у навчальному процесі повинно мати чітке методичне обґрунтування. В іншому разі робота у блогах матиме хаотичний характер і навряд чи сприятиме досягненню поставлених цілей [7, с. 67]».

Зупинимося на основних підходах до створення блог-технології та доцільності її використання під час навчання учнів української мови. Аналіз наукових праць [5; 7; 8; 9; 10] дозволив нам виокремити складові блог-технології: призначення блогу, визначення мети та функцій, які повинен він забезпечувати; моделювання структури блогу: зміст, тематичні розділи (сторінки), гаджети, плагіни; вибір платформи та створення блогу; розміщення в блозі навчально-методичного контенту; створення правил, які регламентуватимуть частоту розміщення повідомлень, їхній обсяг, кількість

гіперпосилань, необхідність дотримання теми обговорення (правила варто розробляти разом з учнями).

Безперечно, дидактичні й методичні можливості блогу забезпечують певні засоби навчання, що реалізуються в різних способах презентації інформації, системі завдань і контролю, а також у певних функціях учителя. Очевидно, що педагог повинен мати певні вміння вільно користуватися соціальними сервісами Веб 2.0 та готовність використовувати їх для організації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Зауважимо, що навички створення блогів школярі отримують вже в 10 класі [1, с. 6].

Практичне застосування блог-технології в роботі з учнями дає можливість стверджувати, що процес створення навчального блогу для школярів має свої певні особливості (приклади таких навчальних ресурсів: «Камертон філолога» (http://korycja50.blogspot.com), «Камертон філолога: відлуння» (http://korycja-kamerton.hol.es), «Еверест філології» (http://tsybulyanskabigmirnet.blogspot.com), «Філологічна скарбничка» (http://blogvilolohhahula.blogspot.com/p/blog-page.html). На сторінках учителі розміщують різнопланові завдання; дидактичний матеріал; тексти для читання та аудіювання; посилання на інформаційно-довідкові інтернет-ресурси, онлайн-словники; добирають тексти соціокультурної тематики; пропонують перевірку знань; інтегрують різні зовнішні додатки (флеш-ролики, відео-, аудіофайли, стрічки новин, чат, гаджети). Крім того, досить широко представлені в мережі колекції гаджетів, які будуть корисні як учителеві, так і учням («Календар свят та подій», «Афоризм дня», «Корисні посилання» тощо). Чат блогу надає можливість учневі й у позаурочний час спілкуватися з учителем (таку форму роботи використовує вчитель української мови та літератури Мелітопольської ЗОШ І-ІІІ ст. № 11 Г.А. Шиліна , яка вже другий рік навчає учнів української мови дистанційно (http://shilina-galina.blogspot.com/p/blog-page_11.html).

Зазначимо, що в процесі впровадження блогів у навчальний процес обов'язковим є зворотний зв'язок й аналіз результатів. Адекватне використання блог-технології в навчально-виховному процесі сприятиме його інтенсифікації та оптимізації, посилюватиме інтерес школярів до самого процесу навчання, забезпечуватиме взаємовигідну співпрацю між учнем й учителем, уміння працювати в групі.

Наша публікація не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми й потребує подальших наукових розвідок, предметом яких ми вбачаємо більш детальний аналіз можливостей навчальних блогів для організації самостійної, науково-дослідницької роботи учнів під час вивчення української мови.

Розглядаючи особливості використання блог-технології для організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови, ми дійшли висновку, що застосування її в процесі вивчення української мови сприятиме розширенню світогляду школярів; побудові міжособистісних відносини та посиленню відповідальності за результати власної роботи. Інтерактивність блог-технології потребує від користувачів нової генерації знань, умінь створення національного мережного контенту, участі в нових формах навчально-пізнавальної діяльності. На перспективу варто проводити дослідження доцільності використання й інших Інтернет-технологій: підкастів, вікі, електронної пошти, форумів, чатів тощо.

Література

1. Аджимян О.Р. Програма спецкурсу «Мережеві технології Веб 2.0» (9−11 класи) / О.Р. Аджимян, І.М. Сокол // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2013. – № 4. – С. 44−48.

2. Астахова Е.В. Использование блогосферы для повышения уровня информационной культуры субъектов образовательного процесса в вузе / Е.В. Астахова // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе : материалы Всерос. заоч. науч.-практ. конф. – Барнаул : АлтГТУ, 2010. – С. 26–29.

3. Блог [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uk.wikipedia.org.

4. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика : [учебное пособие] / Бовтенко М.А. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 216 с.

5. Забарна А.П. Використання мережевих щоденників (блогів) у навчально-виховному процесі школи / А.П. Забарна // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2008. – № 5 (17). – С. 45–49.

6. Інформатика. Навчальна програма для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Академічний рівень [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ciit.zp.ua/index.php/ourwork/informatic/informprograms/item/65-proginformosnovnaistarsha.

7. Раицкая Л.К. Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном образовании : [монография] / Раицкая Л.К. – М. : МГОУ, 2011. – 173 с.

8. Стеценко Г. Технологія Веб 2.0 як засіб використання освітніх веб-ресурсів майбутніми вчителями інформатики [Електронний ресурс] / Г. Стеценко. – Режим доступу : http://galanet.at.ua/publ/1-1-0-27.

9. Сысоев П.В. Технологии Веб 2.0 : Социальный сервис блогов в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 4. – С. 12−18.

10. Филатова А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий (для студентов языковых специальностей вузов) : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / А.В. Филатова. – М., 2009. – 20 с.

Стаття рекомендована до друку
доктором пед. наук, професором кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства
навчально-наукового інституту філології та журналістики
Житомирського державного університету імені І. Франка
Кучерук О.А.

Стаття надійшла до редакції 20 червня 2014 року

УДК 81’24

Екатерина Кудрявцева
(г. Гюстро, Германия),
Лариса Бубекова
(г. Елабуга, Россия),
Сергей Буланов
(г. Москва, Россия),
Тамара Зеленина
(г. Ижевск, Россия)

ИННОВАЦИОННЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ И ОСВОЕНИИ ЯЗЫКОВ ПЕРВИЧНОЙ И ВТОРИЧНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В РАМКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Білінгвізм як явище лінгвістичного та екстралінгвістичного порядку є лише інструментом для обслуговування інших рівнів людської свідомості та діяльності. Лінгвістичний складник природної багатомовності має місце й реалізується в низці інших компетенцій: соціо-, медіа-, Я-, міжкультурної. Мова, запропонована нами під час проведення тестування, протоколювання спостережень тощо, тут набуває підпорядкованої, інструментальної функції, «виражаючи» й «відбиваючи» специфіку внутрішнього світу дво- або багатомовної особистості. Вихідна приналежність білінгва до двох культур, традицій, національних картин світу, результатом чого (при коректному виконанні індивідуального освітнього маршруту) є інтеркультурність, – ось той фундамент, на якому батьки й педагоги у взаємодії з дитиною можуть збудувати споруду креативності / самоактуалізації, бінарного й багатогранного бачення світу поза зв’язком з одиничними функціональностями, і цьому процесові оптимально надати ігрової форми, що відповідає потребам і здібностям самого учня.

Ключові слова: *онтогенез, багатомовність, природний і позитивно набутий білінгвізм, мови соціалізації, креативність, інтеркультурність, міжкультурна компетенція, самоактуалізація, гейміфікація освітнього процесу, інноваційні ігрові технології.*

Билингвизм как явление лингвистического и экстралингвистического порядка является не более чем инструментом для обслуживания иных уровней человеческого сознания и деятельности. Лингвистическая составляющая естественного многоязычия располагается и реализуется в ряду иных компетенций: социо-, медиа-, Я-, межкультурной. Язык, выдвигаемый нами при проведении тестирования, протоколировании наблюдений и т.д. на первый план, здесь принимает подчиненную, инструментальную функцию, «выражая» и «отражая» специфику внутреннего мира дву- или многоязычной личности. Исходная принадлежность билингва к двум культурам, традициям, национальным картинам мира, результирующая (при корректном

выстраивании индивидуального образовательного маршрута) из них интеркультурность, – вот тот фундамент, на котором родители и педагоги во взаимодействии с ребенком могут выстроить здание креативности / самоактуализации, бинарного и многогранного видения мира вне привязанности к единичным функциональностям, и процесс этот оптимально облечь в игровую форму, отвечающую потребностям и способностям самого ученика.

Ключевые слова: *онтогенез, многоязычие, естественный и благоприобретенный билингвизм, языки социализации, креативность, интеркультурность, межкультурная компетенция, самоактуализация, геймификация образовательного процесса, инновационные игровые технологии.*

Bilingualism being a linguistic and extralinguistic concept carries out a role of a tool for servicing special areas of human activities. The linguistic component of natural multilingualism is located and realized in socio-, media-, I-, intercultural competences. While scientists are thinking about formation of their own opinion and attitude towards multilingual children's earliest years, business people have made a decision about distinguishing their preferences, i.e. HR business prefers to choose bilinguals and polylinguals when staff is being hired. In our polycultural globalized world bilinguals and polylinguals perform as stress-resistant, hard-working, team-oriented and creative specialists. Usually during all kind of tests, surveys, observations examining, etc. the requirements to the staff concerning languages become of top priorities. In the cases when bilinguals and multilinguals are being involved, the language requirements become only secondary, instrumental, thus «expressing and reflecting» the specific features of their inner world. The initial belonging of a bilingual to two cultures simultaneously, to two types of national traditions and world perception results in intercultivation. If the educational process was built up correctly from the very beginning, a bilingual acquires a very solid intercultural foundation. Based on this foundation parents and teachers together with a bilingual child can erect a very strong building of creativity/self-actualization, binary and multisided world perception. Such a characteristic will never become a single-sided for a bilingual and a multilingual child. The above-mentioned process should take place and be implemented as a game which meets the requirements of a child and his/her ability to be involved into it.

Key words: *ontogenesis, multilingualism, natural and acquired bilingualism, languages of socialization, creativity, intercultivation, intercultural competence, self-actualization, gamefication of the educational process, innovative game technologies.*

Что мы понимаем под «креативностью»? Для носителя русской национальной картины мира и русского языка как родного синонимами этого понятия являются«творческий подход» и «смекалка». Также это понятие может быть прочитано как «гениальность», «инакомыслие», «иное видение ситуации и выхода из нее», «иная точка зрения». Креативными были герои русских сказок: Иван-дурак, Левша, Василиса Премудрая и др.; креативны персонажи и современных германских историй о сыне викинга Вики («Wickiunddiestarken Männer» и др.).

Иногда, сравнивая взрослых и детей, говорят о более высоком уровне креативности последних. Это означает только то, что дети не обладают достаточным «багажом» человеческого опыта. Взрослые же, наоборот, этим опытом обладают и чаще всего выбирают стереотипные решения, опирающиеся на уже имеющийся опыт. У взрослых креативность проявляется в нестандартной жизненной ситуации, когда нельзя опереться на собственный опыт или заимствовать чужой опыт. Если человек ограничен нормами, стереотипами поведения, он, вероятнее всего, будет воспроизводить уже известные алгоритмы. Оказываясь в ситуации, при которой он не знает стандартных решений, человек вынужден искать собственные творческие решения.

Сегодня мы все являемся свидетелями интересного парадокса: бывшие «слабые» ученики традиционной (знание-ориентированной) школы оказываются более успешными во взрослой жизни, нежели бывшие «отличники». Причиной этого может служить то, что «отличники» в школе занимались заучиванием и воспроизведением, а «слабые» ученики – изобретением способов избежать неинтересного механического заучивания. В итоге у «слабых» формируется опыт творческой деятельности, развиваются креативные качества, а у «сильных» – способность к репродукции чужого опыта. Однако данный пример не означает, что репродуктивные функции обучения не важны. Знание норм, стереотипов накопленного опыта поколений должно образовывать некий базис, от которого и должно отталкиваться творческое мышление. Другими словами – важно не «изобретать велосипед», но изобретать нечто кардинально новое, отталкиваясь от знаний о «велосипеде» и наличия практического опыта его сборки.

Традиционно для оценки креативности применяют «различные тесты дивергентного мышления, личностные опросники, анализ результативности деятельности. Изучение факторов творческих достижений ведется в двух направлениях:1) анализ жизненного опыта и индивидуальных особенностей творческой личности – личностные факторы; 2) анализ творческого мышления и его

продуктов – факторы креативности: беглость, четкость, гибкость мышления, чувствительность к проблемам, оригинальность, изобретательность, конструктивность при их решении и пр. [3]».

Илл.1: Лестница (пирамида) развития креативности/ «самоактуализации»

Креативность (как извне предлагаемых заданий, так и возможность пережить рост собственной креативности, активного творчества) может являться основой мотивации к продолжению образования [8] и должна развиваться на всех уровнях взаимодействия ребенка с обществом/обществами:

Илл. 2: Оберег «Символ Божественной мудрости» как основа для образовательного интеркультурного треугольника многоязычной личности.

Лестница развития креативности проходит от этапа получения и осмысления знаний-умений через период выработки навыков и перерастания жизненного опыта в компетенции. Креативность т.о. приводит к наиболее эффективному восприятию реальности отдельной личностью. Но оценка креативности – задача общества, поэтому важно обобществление результатов деятельности (их артикуляция в доступных обществу данного уровня развития и временного периода категориях и ценностных ориентирах): «Для анализа продуктов *творчества* используются оценки экспертов: ученых, художников, изобретателей. Стандарты для таких оценок всегда основаны на общественном суждении [5]».

Также согласно И. Кондакову (цит. соч.), «Среди условий, стимулирующих развитие **творческого мышления**, выделяют следующие: ситуации незавершенности или открытости в отличие от жестко

заданных и строго контролируемых; разрешение и поощрение множества вопросов; стимулирование ответственности и независимости; акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, обобщениях; внимание к интересам детей со стороны взрослых и сверстников. **Препятствуют развитию креативности: избежание *риска*; жесткие *стереотипы* в мышлении и поведении; конформность; неодобрительные оценки *воображения* (фантазии), исследования; преклонение перед авторитетами».** О том же говорится в «психологии творчества» как «упражнении без повторения» (по Н. Бернштейну).

Т.о., креативность – это неотъемлемое качество личности, стремящейся к самоактуализации, росту и развитию сознания (не синонимично интеллекту, см. далее) и оптимизации взаимодействия с окружающей реальностью.

Исконными упражнениями на развитие креативности через наблюдение за реальностью и анализ окружающей действительности являются загадки, дающие возможность тренировки и проверки конвергентности мышления, наблюдательности. Не менее древней представляется нам **игра в ассоциации**: например, на воссоздание понятия, которое свяжет воедино данные три слова. Для *снега*, *рыбы* и *молока* ассоциацией сегодня станет *холодильник* в связи с изменением темпорального фактора (ассоциации существуют неразрывно от пространственно-временного континуума).

XX век привел **к переосмыслению привычных нам загадок** (интересно, что в ряде культур традиция загадывания загадок отсутствует, тогда как в античной и русской культуре она развита необычайно сильно и определяет мировосприятие носителей, передавая опыт предшествующих поколений и обозначая дорогу к решению проблем (см. загадки в мифологии и русских народных сказках) – как на первый взгляд неразрешимых ситуативных головоломок (описания проблемы предполагают реальный пространственно-временной континуум и определенное количество участников или этапов процесса; при этом один из данных факторов неизвестен и должен быть выведен из видения целостной картины события, встающего перед мысленным взором отвечающего на загадку).

Наибольший интерес в этой связи представляют задачи психолога Карла Дункера (KarlDunker; род.в Германии, эмигрировал в США в период нацизма, где и скончался). Именно он открыл феномен функциональной закрепленности, заключающийся в том, что используемый определенным образом предмет трудно потом использовать иначе (взглянуть на него с иной т.з., «возвыситься» над его основной функцией). Карл Дункер считал, что «мышление – это процесс, который посредством инсайта (понимания) проблемной ситуации приводит к адекватным ответным действиям [2, с. 78–79]». Причем действия не следуют непосредственно из предыдущего опыта. А точка зрения на проблемную ситуацию способна изменяться – от детализированного, аналитического рассмотрения к общему, синтезированному взгляду. «Очень вероятно, что глубочайшие различия между людьми в том, что называют «способностью к мышлению», «умственной одаренностью», имеют свою основу в большей или меньшей легкости таких переструктурирований [2, с. 131]». Классическим тестом на креативность считается его тест, использовавшийся для доказательства теории **о большей креативности мигрантов (носителей 2-х национальных картин мира)**. Идея теста со свечой, упаковкой канцелярских кнопок и коробком спичек заключается в нецелевом, но целесообразном использовании данных бытовых предметов. Тест направлен на проверку когнитивной базы человека и преодоление феномена функциональной закрепленности [10].

В 1960-е годы креативность получает новое прочтение – как дополнение и переосмысление реальности, например, в работах американского же психолога Эллиса Пола Торренса (Ellis Paul Torrance), опиравшегося на идеи Дж. Гилфорда [11; 12; 13]. Согласно П. Торренсу [15], креативность – это: появление чувствительности к проблемам, к дефициту или дисгармонии имеющихся *знаний*; определение этих проблем; поиск их решений, выдвижение *гипотез*, проверок, изменений и перепроверок гипотез; и, наконец, **формулирование и сообщение** *результата решения*. На эти двух столпах покоится его идея «Теста оценки творческого мышления» (ТОТМТ) [15; 16; 17]. Тест был направлен на определение уровня развитости дивергентного мышления и иных компетенций в области решения проблемных задач и оценивался (с 1984 г.) по следующим критериям: беглости (количество вариантов ответов на проблему, являющихся ее решениями), оригинальности (статистическая частотность ответов) и тщательности (детализация ответов).

Он же поставил вопрос о связи интеллекта и креативности и ответил на него т.н. «гипотезой порогового значения» (на низком уровне интеллект и креативность непосредственно взаимосвязаны,

тогда как на высоком уровне они независимы друг от друга). Наиболее важным, в связи с нашей работой, нам представляется его вклад в разработку «Миннесотских тестов оценки творческого мышления (Minnesota Tests of Creative Thinking (MTCT).

Наконец в 2009 году креативный директор агентства «Carmichael Lynch» Дэвис Брок приступает к необычному проекту по развитию собственной креативности: ежедневно круглый год он создает по одному оригинальному объекту – фотоработу, рукоделие из подручных материалов, компьютерную графику и т.п. Итоги этой деятельности легли в основу его творческой мастерской (http://www.adme.ru/vdohnovenie-919705/kreativ-na-kazhdyj-den-320605/) и доказали, что активность мозга человека зависит от регулярных тренинговых упражнений, направленных на наблюдение за действительностью, анализа его результатов, синтеза выводов с творческой активностью и досозданием/пересозданием реальности (креативность связана с тем, что немцы определяют всеохватным глаголом «kreieren» = schöpfen, umformen, gestalten, entstehenlassen, erzeugen… Источник: http://synonyme.woxikon.de/synonyme/kreieren.php).

Т.о. мы вернулись к предложенной нами в начале статьи «Лестнице развития креативности» и можем определить, какие упражнения необходимы для тренировки многоязычных детей с учетом их возрастных особенностей, роли визуальной составляющей в мировосприятии билингвов, интеркультурной составляющей и описанных выше аспектов развития и проявления креативности:

− задания для индивидуальной работы (независимость в принятии решений);

− задания на наблюдение и описание реальности (сопоставление, обобщение, поиск различий);

− задания на переключение кодов всех типов;

− задания на дополнение и пересоздание реальности;

− традиционные загадки;

− задания-конструкторы (пазлы и т.п. на реконструкцию целостной реальности);

− ситуативные проблемные задания и задания вымышленных историй (что будет, если...; предположим, что...; прыгающая корова и др.);

− задания на запоминание (не только заучивание наизусть в долговременной памяти, но и фиксацию в краткосрочной памяти и соположение запомненного и предъявленного);

− задания на формулирование вопросов к данному ответу (постановку проблемы);

− задания, требующие взаимодействия (демократичного, сетевого, на равных) между детьми и/или детей и членов разнокультурных взрослых сообществ (предполагается коммуникация с целью получения/ пополнения существующей информации с родителями, воспитателями и др.);

− задания на формирование логического мышления;

− задание на цветовосприятие, визуальное сопоставление форм и размеров с учетом относительности оных;

− многоуровневые задания на расширение активного и пассивного словарного запаса на родном (родных) языках ребенка;

− задания на пространственные представления;

− задания на внимание и концентрацию;

− задания на отработку мелкой моторики;

− задания на письмо и счет (равно как просто счет) и др.

Причем для достижения мотивационного эффекта, чувства успешности у ребенка необходимо, чтобы задания, требующие повышенной концентрации, сменялись простыми заданиями, а также сменялся тип деятельности. Оптимальная форма подачи заданий – в игре как основном виде деятельности ребенка.

Наши предложения подобных упражнений и тестов мы сформировали как **«Отрывной календарь-портфолио дошкольника» (готовятся также «Календарь-портфолио ученика начальной/ средней школы»).** Отрывной «Календарь-портфолио дошкольника» сделан по принципу тетради-блока, позволяющей отделять проработанные листы и скреплять их в папке-портфолио (по порядку выполнения или тематическому принципу, на усмотрение педагога). Тем самым:

− ребенок наблюдает свой прогресс (визуально и тактильно – папка-портфолио растет, календарь уменьшается);

− происходит объективизация времени и знаний неразрывно друг от друга;

− возможно повторное обращение как самого ребенка, так и взрослых к уже выполненной работе (например, при выполнении заданий того же типа с целью систематизации компетенций).

«Календарь-портфолио дошкольника» рассчитан на самостоятельную работу, включая

самопроверку и самооценку детей в возрасте 5–6 лет и может использоваться как для целенаправленной образовательной деятельности в дошкольном учреждении и дома, так и для занятий с ребенком в дороге. Помощь и поддержка со стороны взрослых приветствуется, но основной принцип «Календаря дошкольника» – «Помоги мне сделать самому!» (т.е., с одной стороны, необходимо, чтобы запрос помощи поступил от самого ребенка; а с другой, – чтобы выполнение задания было самостоятельным, авторство решения принадлежало ребенку при возможной направляющей функции взрослого). Образцы страниц данного календаря доступны в разделе «Дети мира» портала http://bilingual-online.net.

Также нами разработана **серия интерактивных игр на развитие многоязычия и неотъемлемой от его реализации межкультурной коммуникативной компетенции: «Мультконтакт», «Тяни-толкай», «Новые крестики-нолики».** Остановимся на них подробнее.

ИГРА «МУЛЬТКОНТАКТ»

Мульт- как мульфильм, мульт- как мультипликатор, мульт- как мультикультурный. Девиз игроков: «Научись общению, познай и прояви себя, познавая вселенную!». Имена персонажей, использованных в игре, в породивших их культурах стали нарицательными. Характеры предельно отражены не во внешности, и редко – в подтексте имени: так Весельчак не может носить имя с буквой У, стягивающей губы в пугающую детей гримасу; а Грибок обязан быть въедливым ученым и верным слугой. Также и внешность героев, далекая от человеческой, не является критерием, определяющим отношение к ним. Контакт или отказ от него происходят и мотивируются на уровне взаимной готовности, открытости коммуникации с «иным»; и оттого они прекрасно подходят для отработки навыков межкультурной коммуникации. Правильность же своих выводов участники игр смогут проверить, посмотрев мультфильмы – в т.ч. и как награду за попытку принять и постичь иные миры.

Варианты использования:

В наборе предложены QR-коды с текстами на русском языке для уровней владения А2 и В1-В2 Европейского языкового портфеля.

Возможна разработка текстов для других языков. В связи с интерактивностью текста возможен его перевод непосредственно участниками игры в их мобильных устройствах (например, при помощи программы PROMT http://www.online-translator.com).

Поскольку материалы для игры предлагаются в нескольких форматах, в т.ч. электронном, варианты самой игры также могут быть различными:

1. QR-коды с текстами предоставляются отдельно от картинок.

− Играть могут как 2 команды, так и 1 участник (водящий) против остальных участников. В этом случае 1-ая команда или все участники, кроме водящего, получают карточки с изображениями персонажей. 2-ая команда или водящий вытаскивает карточку с QR-кодом. Член 2-ой команды или водящий разыгрывает персонажа по картинке, а члены 1-ой команды или остальные игроки должны показать правильную картинку. В случае неправильного ответа все повторяется еще раз. Если же ответ верен, команды меняются ролями или водящим становится отвечавший.

− Играет команда на команду. Обладатель карточки с кодом рассказывает о «себе» (показывает «себя» в действии), не описывая внешности. Член другой команды, обладатель правильной «фото»-карточки, должен узнать своего персонажа и показать всем его портрет.

Театральность и игровой характер действия и порожденный ими эффект «остраненного присутствия» (я говорю от чужого/иного лица) позволяют упростить процесс общения на иностранном или неродном языке даже с носителями этого языка как родного. Победителями являются обе команды, имеет место скоординированность межкультурной коммуникации.

Формирование уровней межкультурной коммуникативной компетенции – В1-В2 [7].

2. QR-коды с текстами размещаются на обороте картинок. Картинки кладутся изображениями вниз. Игроки (по 1 от команды) тянут по 1 карточке, не показывая друг другу лица персонажей. Их задача – прочитать текст QR-кода и вступить друг с другом в коммуникацию от лица своего персонажа, в его роли. При этом оба не знают, с кем они общаются (представителем какой цивилизации) и должны вырабатывать тактику поведения в процессе разговора (межкультурной коммуникации). Ближайшая цель – решить свою коммуникативную задачу; дальнейшая цель – понять, кто перед тобой (смочь описать характер собеседника).

Лингвистический компонент играет подчиненную, инструментальную роль. Общение может происходить и на языке жестов, мимики, поз; звукоподражаний и т.п.

Ситуацию коммуникации выбирает из списка предложенных педагог / ведущий игры или сами игроки. Но цели и задачи, тактику поведения внутри ситуации каждый игрок определяет для себя сам с учетом характера и профессии своего персонажа.

Формирование уровней межкультурной коммуникативной компетенции – С1-С2.

Перечень ситуаций:

а) встреча в космо-кафе;

б) встреча на космо-заправке;

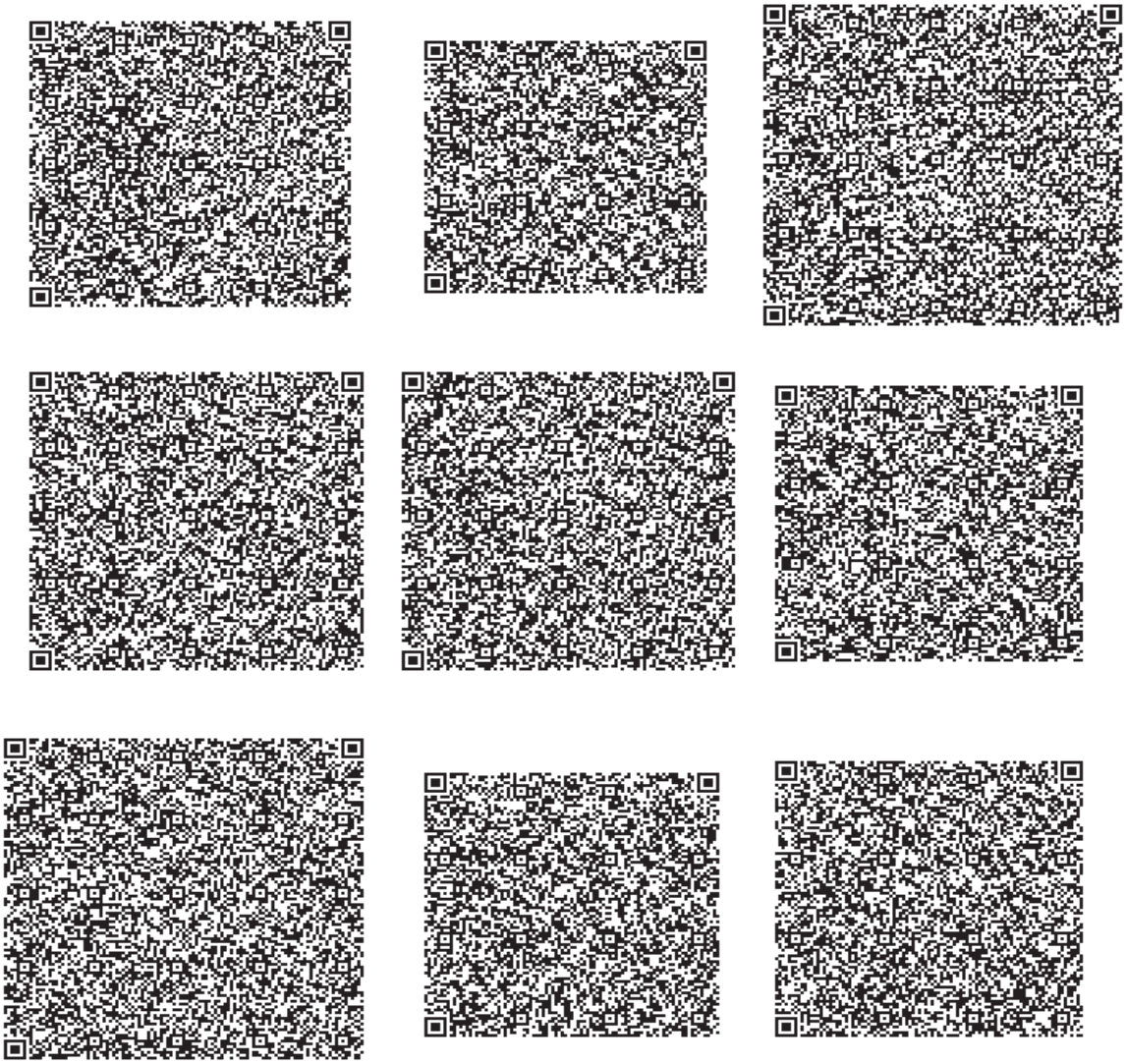
в) встреча в космо-ремонтной мастерской;

г) встреча в космо-клинике;

д) встреча в космо-парихмакерской;

е) встреча на космо-вокзале.

Илл.3: Персонажи анимационных фильмов, характеры которых положены в основу игры «Мультконтакт»



Илл. 4: QR-коды с описаниями характеров персонажей для разыгрывания коммуникативной ситуации межкультурного контакта

ИГРА «ТЯНИ-ТОЛКАЙ»

Название игры – имя персонажа детских сказок Хью Лофтинга (Hugh John Lofting, 1886−1947) о Докторе Дулиттле и его зверях (1920–1952). Упоминается также в произведениях К. Чуковского из серии «Доктор Айболит» (1925–1936).

Идея игры отражена в ее названии – совмещение, на первый взгляд, несовместимых элементов и его вербализация – от дачи имени (интернационального или этноспецифического) только что рожденному образу до создания истории характера (интеркультурного как Тяни-Толкай или этнокультурного как гуси-лебеди).

Основой для создания игры послужили исследования лингвокреативности, межъязыкового и интерлингвального творчества детей би- и монолингвов в дошкольном и начальном школьном возрасте [4; 6; 9]. Пиджинизированные, гибридные лексемы проявляют активность обоих языков в лингвокультурном пространстве личности и их относительное равноправие (зарождение контактного пиджина, русско-национального или национально-национального). Пиджинизация, а затем и креолизация языков являются «необходимой составляющей при формировании глобальной культуры … в условиях экстремальных языковых контактов, когда у двух или нескольких групп людей, которым необходимо договориться о чем-то конкретном, нет общего языка [1]», а тем самым в развитии целенаправленной межкультурной коммуникации в глобализованном культурном и образовательном пространстве. Через вербализацию результатов креативного, атипичного творческого процесса – на грани языков и культур – запускается механизм лингвокультурной интеграции личности как итога мифотворчества, создания и описания фантазийных картинок (не

связанных ни с одной конкретной культурой, освобожденных от заложенных в них этнокомпонентов).

Установку на интра- или интерлингвокультурное творчество дает педагог/водящий, называя в начале каждого тура игры языки, которыми могут пользоваться играющие, или предоставляя им самим свободу выбора. Ограничение интралингвальностью важно для естественных би- и полилингвов особенно в дошкольном и начальном школьном возрасте (закрепление понятий за объектами и креативное использование элементов одной слово- и формообразовательной системы). Для монолингвов возможно постепенное усиление интерлингвального компонента как в именах-пиджинах, так и в создании истории характера (пиджинизация при создании имен собственных – географических названий и т.п.; имен нарицательных – названий фантазийных существ и предметов; но не интерференция в самом тексте описания).

Для подростков и взрослых эта игра представляет собой путь сохранения лингвокультурной креативности, с возрастом утрачиваемой (при расширении активного и пассивного словарного запаса в одном или нескольких языках, типизации и нормированности использования в речи определенных лексем и их форм необходимость словотворчества исчезает). «Тяни-Толкай» – своеобразная гимнастика ума и творческой фантазии, совмещенная с проверкой закрепленности, освоенности и усвоенности языковых норм каждого из языков и лингвистических предпочтений играющих.

В игре использованы рисунки финалистов всемирного конкурса «Дети рисуют свой русский мир» 2008–2014 гг.

Рекомендуется использовать игру в поликультурных и многоязычных, в т.ч. временных коллективах в рамках знакомства и «запуска» процесса коммуникации. Например, в детских лагерях отдыха, при молодежных обменах и т.п.

Правила игры:

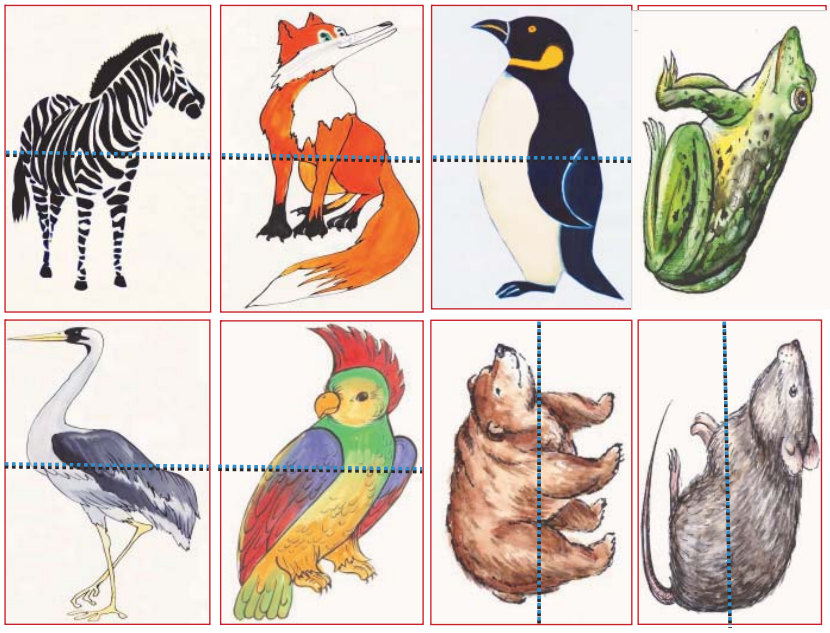
1. Участники перемешивают и раскладывают карточки изображениями вниз. На каждой представлена только половина живого существа (зверя, птицы, рыбы).

2. Каждый участник вытягивает одну карточку, не показывая ее остальным.

3. Первый участник (можно определить по считалочке или иным способом) кладет карточку изображением вверх. Остальные смотрят на свои карточки и решают, какая подойдет наиболее оптимально. Предложений может быть несколько – тогда они подставляются поочередно и все вместе дают им пиджинизированные названия. Принимается наиболее смешное или лучше всего отражающее сущность данного существа.

4. Существо на двух совмещенных карточках можно сфотографировать и поставить вместе с названием в сеть (создав, например, в Фейсбуке группу авторов таких фантазийных картинок-пиджинов).

5. Две использованные карточки убираются, и игра продолжается сначала.



Илл. 5: Образцы карточек для игры «Тяни-толкай»

Важно: Несмотря на абсолютную свободу творчества, игроки должны:

− соблюдать нормы слово- и формообразования в языке/ языках игры;

− использовать не более двух языков в рамках именования одной пары карточек;

− если участники являются носителями разных родных языков, то устанавливается лингва франка (русский или английский язык) для всех участников, а вторым языком каждый раз является язык «хозяина» картинки.

ИГРА «НОВЫЕ КРЕСТИКИ-НОЛИКИ»

Уже ни для кого не является секретом, что человек с раннего детства обучается и познает мир в игре и наблюдении. Игры – это часть и зеркало культуры, поэтому с возрастом потребность в них не исчезает, однако происходит смена типов игр – от направленных на знакомство и «апробацию» окружающего мира к ориентированным на глубинный анализ его законов и расширение их сферы (от игры в «магазин» к шахматам и «Монополии», от догонялок к «Охоте на лис» и т.д.). Притупляется дар наблюдения, сопоставления; сокращается время на игру, что обедняет мир взрослого человека.

Играть же в «Новые крестики-нолики» могут как дети с 5-ти лет, так и подростки, молодежь и взрослые, изучающие язык как иностранный, неродной или один из родных индивидуально или в рамках группового обучения. Идея игры основана, с одной стороны, на международной (интеркультурной) игре «Крестики-нолики», с другой стороны – на инновационном применении теста Э. Торренса. Причем важно отметить, что Торренсом была предложена проверка креативности вне вербализации (также невербальная игра «Крестики-нолики»), мы же совмещаем вербальный и невербальный компоненты в акте межкультурного сотворчества. Цель игры – популяризация многоязычия через создание нового варианта массовой игры, направленного на активизацию словарного запаса на родном и иностранном языке – в креативном, творческом процессе и общении по принципу межкультурного тандема.

Ближайшие задачи игры:

− отработка и расширение лексического запаса в игре;

− ознакомление с элементами иной культуры и представление культуры собственной (через дорисовку крестиков и ноликов до специфических для нее предметов);

− соотнесение названия и изображения предмета (важная для билингвов визуализация);

− отработка мелкой моторики (для дошкольников и пожилых людей);

− отработка концентрации и переключения внимания;

− тренировка наблюдательности, усидчивости;

− возможность отработки переключения лингвистических кодов (при назывании предметов последовательно на нескольких языках, родном для игрока и родном для его партнера по игре) и др.

Игра может вестись как между 2-мя и более участниками с последовательностью ходов, так и на прогресс – одним участником. Варианты:

− при использовании фишек с готовыми изображениями: выбор фишек, лежащих лицевой стороной к играющим и называние предмета на фишке самим игроком / другим игроком перед размещением фишек на поле на языке (языках) игры; выбор фишек, лежащих тыльной стороной к играющим и называние предмета на фишке самим игроком / другим игроком перед размещением фишки на поле;

− без использования фишек (самостоятельное рисование объектов): игрок сам ставит крестик или нолик и сам дорисовывает и называет предмет (на своем родном языке или языке партнера по игре); один игрок ставит X или O, другой дорисовывает его до предмета и называет предмет (на языке первого игрока); один игрок ставит X или O, другой дорисовывает его до предмета, и третий называет предмет (на языках первого и второго игроков).

Возможные варианты игры:

− заполнение поля по диагоналям – по образцу привычных «Крестиков-ноликов» (каждый игрок пытается заполнить первым свою диагональ и помешать сделать это другому игроку);

− заполнение двумя игроками сразу двух диагоналей (с «пуговицей» посередине; игроки не мешают друг другу, а работают каждый над своей диагональю, на скорость или на количество; или – все вместе над всеми диагоналями, с общей целью – заполнить поле);

− заполнение более чем двумя игроками (до 4-х игроков одновременно; 2-мя – крестики, 2-мя – нолики, у каждого – «своя» диагональ) 2-х диагоналей, горизонтали и вертикали с «пуговицей» посередине (на время или на результат);

− заполнение всеми игроками совместно всего поля по однонаправленным диагоналям

последовательно дорисовками крестиков и ноликов (диагональ «крестики», диагональ «нолики» и т.д.) (сотрудничество и сотворчество для достижения совместного результата).

Игра может вестись на результат (количество дорисованных и верно названных предметов) или на время (количество предметов в определенный отрезок времени).

Игра в зависимости от возраста игроков (лексического запаса, личного опыта наблюдений за окружающей реальностью, способностью на длительную концентрацию и переключение внимания и т.д.) может вестись на 9/25/49 и т.д. клетках игрового поля.

Можно договориться до начала игры, что внутри одного поля размещаются только предметы из одной сферы жизнедеятельности (продукты питания, вспомогательные предметы, столовые приборы…).

Также предварительно оговаривается, за что присуждаются очки игрокам: заполнение диагонали, время и количество заполненных полей и т.д. Возможны бонус-пункты за совмещение в одном поле нескольких предметов с данной узнаваемой фигурой (крестиком или ноликом): например, виноградины, светофор и т.д.

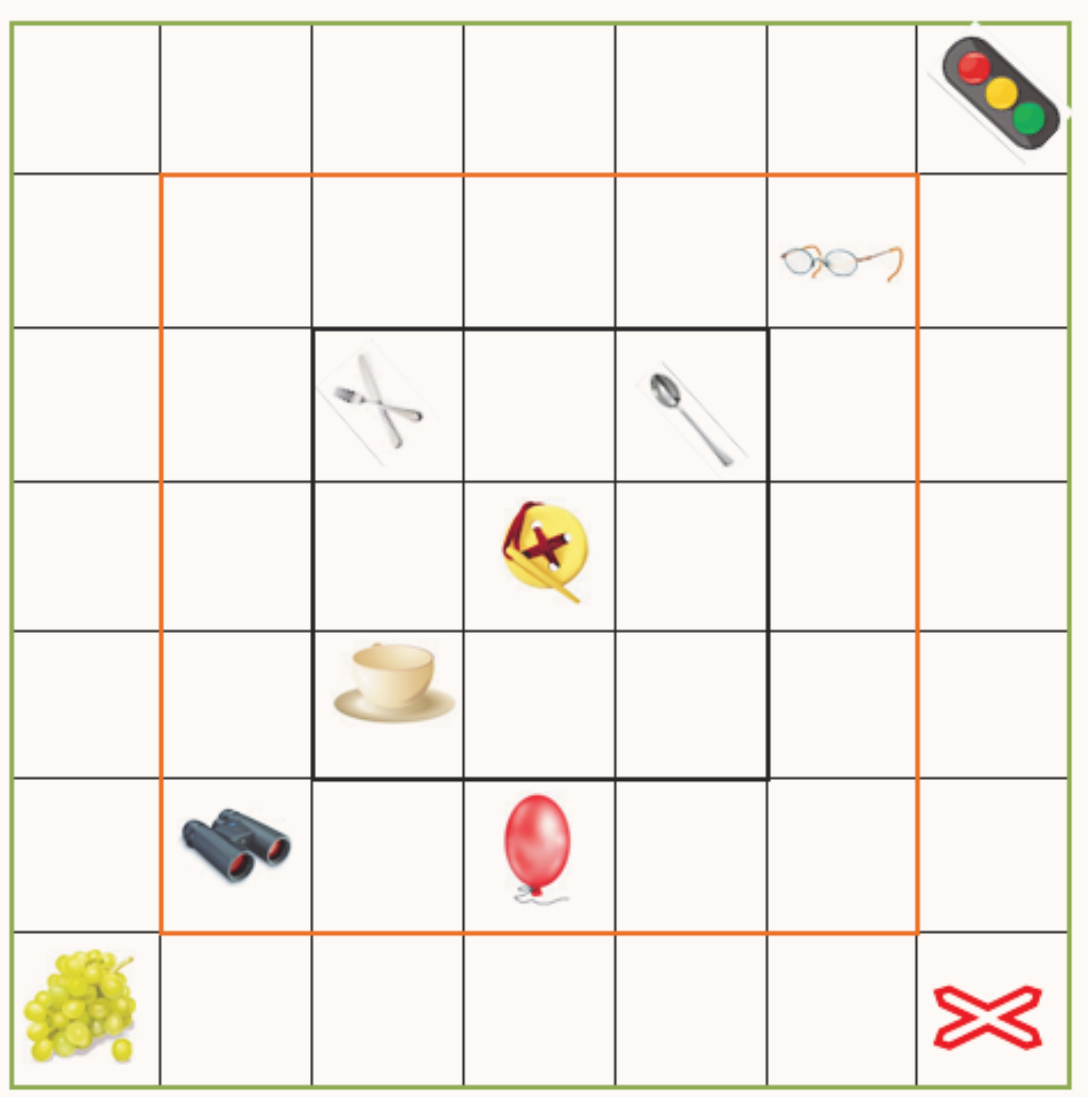
Повторения в рамках одной игры не допускаются.

НАБОР ДЛЯ ДЕТСАДОВ, ШКОЛ состоит из:

− игрового поля, разделенного на поля по 9/25/49 клеток (формат квадратный, складываемый на 9 клеток; ламинат для многократного использования); с правилами игры на обороте на русском и английском языках;

− 24 (X) + 24 (O) +1 («пуговица», подходящая как для X, так и для O) фишек с изображениями предметов-дорисовок на лицевой и их названия на русском и английском языках на тыльной стороне.

ТЕТРАДЬ ДЛЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ИГРЫ (по типу «Судоку») с листами на 25 клеток игрового поля (8 листов) и внутренний лист-вкладыш с образцами-фишками.



Итак, задача образования в современном контексте, на наш взгляд, заключается в развитии опыта творческой деятельности подрастающего поколения – граждан глобального образовательного и профессионального мира. Результатом должна стать готовность к выбору нестандартных решений для достижения наилучшего результата и формирование потребности не воспроизведения ранее известного, а создания нового, превосходящего его по ряду параметров и характеристик.

Литература

1. Багана Ж. Роль смешения языков в формировании глобальной культуры [Электронный ресурс] / Ж. Багана, Е. Халипина // Научные ведомости Белгородского государственного университета. − Серия : Гуманитарные науки. − 2009. − № 4 (14). – Режим доступа : http://cyberleninka.ru/article/n/rol-smesheniya-yazykov-v-formirovanii-globalnoy-kultury.

2. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления / К. Дункер // Психология мышления. − М. : Наука, 1965. − С. 86−234.

3. Карпенко Л.А. Краткий психологический словарь [Электронный ресурс] / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский − Ростов-на-Дону : «ФЕНИКС», 1998. – Режим доступа : http://psychology.academic.ru/1001/креативность.

4. Касимова Е.В. К вопросу об изучении русско-китайского языкового взаимодействия в Дальневосточном регионе в начале XX в. [Электронный ресурс] / Е.В. Касимова // Слово : Фольклорно-диалектологический альманах. − 2013. − № 10. − Режим доступа : http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-izuchenii-russko-kitayskogo-yazykovogo-vzaimodeystviya-v-dalnevostochnom-regione-v-nachale-hh-v.

5. Кондаков И.М. Психология-2000 : Иллюстрированный справочник : [Электронный ресурс] / И.М. Кондаков – Режим доступа : http://psychology.academic.ru/1001/креативность.

6. Коровушкин В.П. Лингвокреативный потенциал нигерийско-английского пиджина как проявление современной социально-языковой ситуации в Нигерии [Электронный ресурс] / В.П. Коровушкин, Джон Олубунми Фалоджу // Уральский филологический вестник. − Серия : Язык. Система. Личность : лингвистика креатива. − 2013. − № 3 (22). – Режим доступа : http://cyberleninka.ru/article/n/lingvokreativnyy-potentsial-nigeriysko-angliyskogo-pidzhina-kak-proyavlenie-sovremennoy-sotsialno-yazykovoy-situatsii-v-nigerii.

7. Кудрявцева Е.Л. Создание единой системы тестов для определения уровня межкультурной компетенции / Е.Л. Кудрявцева, И.В. Корин // Русский язык за рубежом. – 2013. − № 3. – С. 14−25.

8. Маслоу А. Мотивация и личность [Электронный ресурс] / А. Маслоу. − К. : PSYLIB, 2004. − 384 с. − Режим доступа : www.twirpx.com/file/558520/.

9. Чиршева Г.Н. Межъязыковые инновации в речи американских русских детей [Электронный ресурс] / Г.Н. Чиршева // Уральский филологический вестник. − Серия : Язык. Система. Личность : лингвистика креатива. − 2012. − № 3. – Режим доступа : http://cyberleninka.ru/article/n/mezhyazykovye-innovatsii-v-rechi-amerikanskih-russkih-detey.

10. Duncker K. Zur Psychologie des produktiven Denkens / Duncker K. – Berlin : Springer, 1935. − 135 p.

11. Guilford J.P. The nature of human intelligence / Guilford J.P. − New York : Mc Graw-Hill, 1967. − 538 p.

12. Guilford J.P. Way beyond the IQ / Guilford J.P. − Buffalo : Creative Education Foundation, 1977. − 192 p.

13. Guilford J.P. Transformation abilities or functions/ J.P. Guilford // Journal of Creative Behavior. − 1983. − № 17. − P. 75−83.

14. Kerr B.A. Gifted and talented education. Creativity / Kerr B.A. − Los Angeles [u.a.], 2014 (XII). − 459 p.

15. Torrance E.P. Torrance Tests of Creative Thinking / Torrance E.P. – Bensenville, Il. : Scholastic Testing Service, 1962−1974:

− Torrance tests of creative thinking. Thinking creatively with pictures ; 1. Figural test booklet A ; 2. Worksheet. − 1962. − 5 p.

− Torrance tests of creative thinking. Thinking creatively with pictures ; 2. Figural test booklet B ; 2. Worksheet. − 1966. − 7 p.

− Torrance tests of creative thinking. Thinking creatively with words ; 1. Verbal test booklet A ; 2.

Worksheet. − 1966. − 7 p.

− Torrance tests of creative thinking. Thinking creatively with words ; 2. Verbal test booklet B ; 2. Worksheet. − 1966. − 15 p.

− Torrance tests of creative thinking. Thinking creatively with pictures ; 1. Figural test booklet A ; 1. Directions manual and scoring guide. − 1972. − 43 p.

− Torrance tests of creative thinking. Thinking creatively with pictures ; 2. Figural test booklet B ; 1. Directions manual and scoring guide. –1974. − 48 p.

− Torrance tests of creative thinking. Thinking creatively with words ; 1. Verbal test booklet A ; 1. Directions manual and scoringguide. − 1974. − 47 p.

− Torrance tests of creative thinking. Thinking creatively with words ; 2. Verbal test booklet B ; 1. Directions manual and scoringguide. − 1974. − 48 p.

16. Torrance E.P. Torrance tests of creative thinking : verbal tests, forms A and B ; figural tests, forms A and B ; norms-technical manual / Torrance E.P. − Lexington, Mass : Personal Press, 1974. − 79 p. + Maps.

17. Torrance E.P. Survey of the uses of the Torrance Tests of Creative Thinking / Torrance E.P. − Bensenville, Il. : Scholastic Testing Service, 1987. − 79 p.

Стаття надійшла до редакції 10 липня 2014 року

УДК 373.5.016:811.161.2’373.611

Олена Кулик
(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНОМЕТОДИЧНИХ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ СЛОВОТВІРНОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНЯМИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено аналізові сутності загальнометодичних принципів навчання (взаємозалежності мови і мислення, екстралінгвістичного; функційного; між- та внутрішньопредметного зв’язку; зв’язку навчання двох (кількох) мов; нормативно-стилістичного; історичного; взаємозалежності усного і писемного мовлення); виокремлено принцип текстоцентризму, специфіка якого полягає у вивченні української мови на основі тексту; розглянуто особливості реалізації вищезазначених принципів у процесі засвоєння учнями основної школи словотвірної системи української мови.

Ключові слова: *принципи навчання, загальнометодичні принципи, словотвір, словотвірна система, учні, українська мова.*

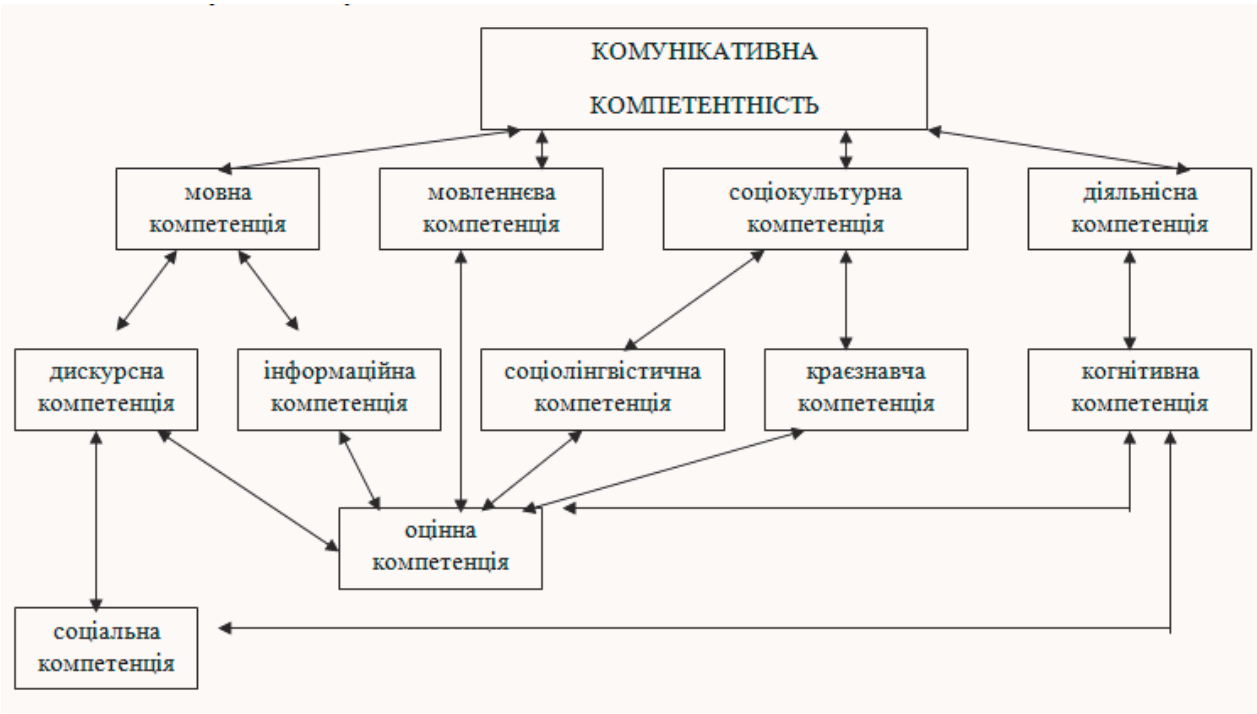
Статья посвящена анализу сущности общеметодических принципов обучения (взаимозависимости языка и мышления, экстралингвистического, функционального, меж- и внутрипредметных связей, связи обучения двух (нескольких) языков, нормативно-стилистического, исторического, взаимозависимости устной и письменной речи); отдельно выделен принцип текстоцентризма, специфика которого заключается в изучении украинского языка на основе текста; рассмотрены особенности реализации вышеупомянутых принципов в процессе усвоения учащимися основной школы словообразовательной системы украинского языка.

Ключевые слова: *принципы обучения, общеметодические принципы, словообразование, словообразовательная система, учащиеся, украинский язык.*

The article is devoted to the analyses of the essence of the general methodological principles of education (interdependence of language and thought, extra linguistic; functional; inter- and inner discipline connection; connection of learning of two (some) languages; normative and stylistic; historical; interdependence of oral and written language); severance of text directed principle; peculiarity of which lies in the learning of Ukrainian language on the text basis; the peculiarities of the given above principles in the process of the language mastering of word building system of Ukrainian in general school are viewed.

Key words: *educational principle, general methodological principles, word formation, word building system, pupils, Ukrainian language.*

Відповідно до стратегічних документів розвитку освіти (Національна доктрина, Державний стандарт, Концепція мовної освіти, чинні програми та ін.) головне завдання навчання української мови – формувати в учнів комунікативну компетентність, яка має такі компоненти:



Як бачимо, одним із компонентів комунікативної компетентності є мовна (лінгвістична) компетенція, що передбачає здатність застосовувати мовні засоби у власному мовленні відповідно до норм (орфоепічних, акцентуаційних, графічних, орфографічних, лексичних, фразеологічних, *словотвірних*, морфологічних, синтаксичних, пунктуаційних, стилістичних) літературної мови у мовленні, тобто практично.

Вивчення морфеміки й словотвору має важливе значення для мовної компетенції школярів, оскільки значною мірою сприяє підвищенню їхньої орфографічної грамотності, ознайомлює з основними способами номінації, із особливостями словотворення, що впливає на активний словниковий запас учнів, а вміння визначати значення словотвірних морфем орієнтує їх на засвоєння граматичної системи мови в цілому.

Словотвір – один із найважчих для засвоєння розділів мовознавства. До того ж, як засвідчує практика, учні, навіть після його вивчення, припускаються багатьох помилок.

Лінгводидактичні й методичні проблеми вивчення словотвору в школі були й залишаються об'єктом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців і практиків (О. Біляєв, В. Горяний, В. Горпинич, Н. Грипас, С. Караман, І. Ковалик, В. Мельничайко, І. Олійник, М. Пентилюк, Г. Передрій, М. Плющ, Л. Симоненкова, С. Чавдаров, М. Шанський та ін.).

Така увага вчених до означеної проблеми пояснюється тим, що словотворення відіграє неабияку роль у розвитку мовної компетенції школярів.

Видається очевидним, що, працюючи над формуванням мовної компетенції на уроках української мови, вчитель повинен керуватися широким діапазоном принципів, що є основою сучасних підходів до методики навчання української мови.

Як відомо, засвоєння знань (у т.ч. і словотвірних), формування відповідних умінь і навичок повинно спиратися на принципи навчання, під якими розуміють «своєрідні правила діяльності, шляхи взаємодії вчителя й учнів, вихідні положення, на яких ґрунтується зміст навчання, використання методів і прийомів, побудови системи вправ, підготовки й проведення уроків української мови [3, с. 56]».

Не вдаючись до різноманіття класифікацій принципів навчання, розроблених відомими науковцями І. Олійником, О. Біляєвим, Є. Голобородько, Є. Дмитровським, В. Масальським, К. Плиско, О. Текучовим, Л. Федоренко (це виходить за межі нашої розвідки), ми зупинимось на класифікації М. Пентилюк, яка виокремлює:

1) ***загальнодидактичні*** принципи навчання української мови:

− ***традиційні***: науковість, систематичність, послідовність, наступність, перспективність, зв'язок теорії з практикою, наочність, доступність, зв'язок навчання з вихованням;

− ***сучасні***: гуманізація, гуманітаризація, єдність національного й загальнолюдського, розвивальний характер навчання, співтворчість, індивідуалізація і диференціація, оптимізація;

2) ***лінгводидактичні:***

− ***загальнометодичні***: взаємозалежність мови і мислення, екстралінгвістичний, функційний, між- та внутрішньопредметного зв'язку, зв'язок навчання двох (кількох) мов, нормативно-стилістичний, історичний, взаємозалежність усного і писемного мовлення;

− ***специфічні (рівневі)***: зв'язок вивчення мови з мовленнєвою діяльністю, вивчення мови на синтаксичній основі, зв'язок навчання пунктуації та виразного читання, зіставлення звуків і букв, лексико-синтаксичний, структурно-семантичний, структурно-словотвірний, парадигматичний, інтонаційний) [2, с. 56].

Ефективність принципів навчання залежить від знання їхньої сутності, уміння розробляти раціональні способи їхньої реалізації.

Метою пропонованої наукової розвідки ми обрали аналіз сутності *загальнометодичних* принципів та особливості їхньої реалізації в процесі засвоєння учнями основної школи словотвірної системи української мови.

1. Взаємозалежність мови і мислення. Цей принцип передбачає не заучування певного мовного матеріалу з наступним його відтворенням, а організацію інтенсивної розумової діяльності з опорою на інтелектуальні потреби школярів. Це можливо лише в тому випадку, коли всі вправи на різних ступенях навчання містять мовно-мисленнєві завдання різного ступеня проблемності й складності. Мовно-мисленнєві завдання мають розвивати механізми мислення (орієнтування в ситуації, оцінка сигналів зворотного зв'язку і прийняття рішень, визначення цілей, прогнозування (результатів, змісту), механізм вибору (думок, фактів), механізм комбінування, механізм конструювання та ін.).

Оригінальні завдання − нетрадиційні за змістом, пошукові за характером, насичені додатковою лексикою, розширеним обсягом роботи з поняттями й термінами − дозволять не тільки формувати лінгвістичні знання, вміння й навички, утримувати увагу кожного учня протягом усього уроку й виховувати інтерес до української мови, але й надають можливості для розвитку й удосконалення низки інтелектуальних якостей, у т. ч. логічного мислення. Школярі оволодівають різними мислительними операціями: навчаються порівнювати, зіставляти, класифікувати, підводити під поняття, робити висновки тощо.

Засвоєння словотвірної системи мови, що включає ознайомлення зі словотвірними гніздами й лексичним значенням тих слів, що до них входять; ознайомлення з морфемами в індивідуальному порядку − з кожним коренем і його різновидами (морфами), суфіксами, префіксами, їхнім значенням; вивчення фонемно-буквеного складу морфем; спостереження над чергуваннями в процесі словозміни й словотворення; цілеспрямовану роботу над створенням банку значущих морфем тощо, розв'язує проблему навчання школярів правопису, розвиваючи при цьому мислення.

2. Екстралінгвістичний. Цей принцип реалізується на уроках засвоєння словотвірної системи української мови тоді, коли аналізуються зображення предметів, у назвах яких наявні суфікси згрубілості, зневажливості, пестливості *(гніздище − гніздечко, ручище − ручка, чоботище − чобіток* та ін.); суфікси зі значенням «професія, рід діяльності особи» *(бібліотекар, шахіст, контролер та ін.); «жіночність» (учитель − учителька, поет − поетеса, співак − співачка* та ін.); «недорослість» *(лис − лисеня, вовк − вовченя, тигр − тигреня* й т.д.); «збірність» *(жінка − жіноцтво, прилад − приладдя, корінь − коріння* та ін.) тощо.

3. Функційний принцип передбачає перш за все усвідомлення учнями функційної належності всіх аспектів мови, тобто кожен учень має зрозуміти, що може дати особисто йому не тільки власне навчальний аспект, але й використання того, що буде запропоновано у виховному й розвивальному аспектах.

Відповідно до функційного принципу об'єктом засвоєння є не власне мовні засоби, а функції, які ними виконуються. Оскільки вся система словотвірних засобів не може бути засвоєна в шкільному курсі української мови повністю, то створюється відповідна модель певних словотвірних засобів для задоволення основних мовленнєвих потреб.

Корінь − основна, обов'язкова, стрижнева частина слова, що виражає його загальне (поняттєве) лексичне значення (***весн-:*** *весна, провесна, весніти, весняний, по-весняному, навесні* та ін.).

Префікс − частина слова, що стоїть перед коренем і надає лексичному значенню похідного слова конкретну семантику, не змінюючи при цьому його частиномовної належності: ***про-, перед-*** − «передувати в часі» − *переддень, передісторія, провесна*; ***спів-*** − «значення спільної участі, взаємодії» − *співавтор, співпраця*; ***при-*** − «наближення», «здійснення дії на чиюсь користь», «доповнення до чогось», «супровідна дія» − *прийти, приховати, приписати, приспівувати*.

Суфікс − значуща частина слова, що посідає місце за коренем, поряд із ним і характеризується багатофункціональністю. Частина суфіксів є *словотворчими* (беруть участь у творенні слів), інша частина − *формотворчими*.

Значення словотворчих суфіксів порівняно з коренем більш узагальнене. Словотворчий суфікс чутливо реагує на вибір твірної основи і своє значення реалізує тільки у зв'язку з коренем. При цьому похідне слово може належати до тієї ж частини мови, що й твірне, а може входити до іншого лексико-граматичного класу слів *(суфікс -к-* − «значення зменшеності» − *ріка − річка, дуга − дужка;* «значення узагальнених дій, процесів, продукту дії» − *обточити − обточка, класти − кладка)*.

Формотворчі суфікси творять граматичні форми слів *(писати − писав, нести − несла, побілити − побілений, довгий − довший, штовхати − штовхнути, каченя − каченята, мати − матері* та ін.*)*.

Закінчення − займає кінцеву позицію в змінюваному слові, є засобом творення форм слова і слугує для зв'язку слів у словосполученні й реченні. Як правило, закінчення виражає комплекс морфологічних значень: *рахуємо* (дійсний спосіб, теперішній час, І особа множини), *літній* (називний відмінок, однина, чоловічий рід) *день*.

4. Принцип між- та внутрішньопредметного зв'язку дозволяє виявити взаємодію словотвору:

а) з лексикологією, особливо з тією її частиною, що досліджує лексичну семантику (в українській мові існують такі слова, значення яких дорівнює сумі значень складових їхніх морфів: *тихесенький* − «дуже (суфікс *-есеньк*) тихий», *заспівати* − «почати (префікс *за-*) співати» і т.п.);

б) з фонетикою, що пояснює видозміни значущих частин слова позиційними й історичними чергуваннями звуків (*лі'зти − ла'зити − [і] − [а], причепи́ти − [ч'іп]ля'ти − [ч] − [ч']; бе́рег − при[бе^{и}]ре́жний − [е] − [е^{и}];друг − друже − [г] − [ж]* та ін.)

в) з морфологією, що закріпила за словотворчими формантами сферу функціонування в межах певного лексико-граматичного класу слів (суфікси *-тель, -чик, -ач, -ець* та ін. творять іменники; *-ив-, -ев-, -ов- , -ин-* та ін. прикметники; *-а-, -ва-, -ува-, -овува-* та ін. − дієслова й т.д.);

г) із синтаксисом, що регламентує ті чи інші позиції членів речення (наприклад, абстрактний іменник у ролі підмета не сполучається з дієсловом конкретної фізичної дії: *хвилювання прибігло, краса здригнулася* тощо);

д) з теорією текстотворення (про роль спільнокореневих та похідних слів як про засоби розгортання теми тексту та їхню участь у зв'язку речень у тексті йдеться нижче).

5. Принцип зв'язку навчання двох (кількох) мов. Важливим є встановлення генетичного зв'язку української мови з іншими галузями людських знань. Різновидом генетичного є зіставний зв'язок, який виражається в зіставленні й порівнянні фактів і явищ української мови з іншим. Зіставлення споріднених і порівняння відмінних явищ у кількох мовах, і насамперед тих двох-трьох, що вивчаються в школах України (державної та іноземних) допомагають глибше осмислити закони розвитку кожної з них.

Під час зіставлення певних понять чи явищ у процесі засвоєння словотвірної системи української мови можна використати такі порівняльні таблиці (перед показом таблиці вчитель повідомляє учням, що, наприклад, українські словотвірні моделі із суфіксом *-ин(а)* чи *-ар (-яр)* відповідають кільком моделям російської мови):

суфікс	Українська мова	Російська мова	суфікс
-ин(а)	горошина	горошина	-ин(а)
-ин(а)	пилина	пылинка	-инк(а)
-ин(а)	дівчина	девушка	-ушк(а)
-ин(а)	тканина	ткань	---
-ин(а)	місцина	местность	-ость
-ин(а)	рибина	рыбёшка	-ёшк(а)
-ин(а)	морквина	морковка	-к(а)
-ин(а)	кімнатина	комнатёнка	-ёнк(а)

-ин(а)	вуглина	уголёк	-ёк
-ин(а)	хатина	домишко	-ишк(о)
-ин(а)	зернина	зёрнышко	-ышк(о)

суфікс	Українська мова	Російська мова	суфікс
-яр	бетоняр	бетонщик	-щик
-ар	пліткар	сплетник	-ик
-ар	кобзар	кобзарь	-арь
-яр	бджоляр	пчеловод	-вод
-яр	газетяр	газетчик	-чик
-ар	свинар	свинопас	-пас
-ар	шахтар	шахтёр	-ёр
-ар	звіздар	звездочёт	-чёт
-ар	трудар	трудящий	-ящ(ий)

Такі таблиці демонструють очевидний доказ кількох століть окремого розвитку словотвору двох мов у далекому минулому. Досліджувані таким чином окремі ділянки словотвору проілюструють учням непідробну, автентичну своєрідність словотвірних процесів у двох (на розсуд учителя − трьох і більше) розглянутих мовах.

6. Нормативно-стилістичний принцип розкриває правила сполучуваності твірної частини зі словотворчими засобами. Так, основи слів *богатир, велетень, герой, мікроб, бацила, вірус* не поєднуються із суфіксами зі значенням зменшеності чи збільшеності; суфікси зі значенням недорослості, жіночності приєднуються тільки до основ іменників назв істот; абстрактні іменники творяться приєднанням суфіксів, у тому числі й нульових, до основ дієслів і прикметників *(читання, боротьба, плавання, хід, доброта, синь, бадьорість, висота).*

У слово- і формотворенні діє й таке правило: до основи, що закінчується збігом приголосних, приєднується значуща частина, що починається з голосного звуку: *полотно − полотняний, срібло − срібний, добрий − добряк* та ін.

Для вираження того самого значення можна використовувати синонімічні словотворчі форманти, доречні в певній мовній ситуації: іменники: *лад → безлад // нелад; історія → передісторія // праісторія; мудрий → мудрець // мудрак // мудрій // мудрагель // мудрий (ім.); густий → густість // густота // густина // густизна;* прикметники: *моральний → аморальний // неморальний; густий → загустий // надгустий; солодкий → солодкуватий // солодкавий; малий → малесенький // малесечкий // малісінький // малюсінький; багатий → багатющий // пребагатий;* дієслова: *стояти → вистояти // протистояти (в часовому значенні); йти → надійти // прийти (в значенні цілеспрямованого руху); блідий → блідніти // бліднути; хитрий → хитрити // хитрувати; форма → оформлювати // оформляти;* прислівники: *сліпий → сліпо // сліпма // наосліп* тощо й т.д.

У такому випадку виникає проблема диференціації мовних засобів стилістично нейтральних і стилістично маркованих, як-от: *вирубування* (нейтральне) і *вирубка* (розмовно-просторічне); *синець* і *синяк*; *сотня* (гривень) і *сотка*; *гуляння* і *гулянка*.

Деякі суфікси надають словам розмовно-фамільярного відтінку: *-иськ(о) (хлопчисько, дівчисько), -уг(а), -уган (злодюга, дідуган), -ук(а)- (звірюка, каменюка, зміюка).* З протилежного боку знаходяться книжні словотворчі засоби: суфікси *-нн(я) (травлення, розуміння, мислення); -ств(о)-, -цтв (о)- та -ість (людство, посередництво, молодість); -ізм (оптимізм, партіотизм); -ик(а) (символіка)* та ін.; префікси *анти- (антитіла), де-, дис- (денаціоналізувати, дискваліфікувати); ре- (реорганізувати)* та ін.

7. Історичний принцип. Вирішення словотвірних завдань і правильне виділення значущих частин у слові вимагають урахування історичних змін, наслідки яких збереглися в сучасній українській мові у вигляді історичних чергувань. Такий підхід до фактів мови забезпечує *історичний принцип* їхнього вивчення.

На уроках української мови в основній школі історичний принцип реалізується через засвоєння відомостей про етимологію слова для вирішення практичних завдань, а також переліком історичних чергувань, які супроводжують слово- і формотворення:

Чергування голосних		Чергування приголосних	
Звуки, що чергуються	***Приклади***	***Звуки, що чергуються***	***Приклади***
о, е – і	*сіль – солі, летіти – політ*	*г – ж – з*	*нога – ніжка – нозі*
о, е – Ø (нуль звука)	*тиждень – тижня; вікон – вікно*	*к – ч – ц*	*рука – ручка – руці*
е – о	*чернетка – чорний*	*х – ш –с*	*вухо – вушко – у вусі*
а – о	*скакати – скочити*	*д – дж*	*садити – саджу*
е – и	*зберу – збирати*	*т – ч*	*світити – свічу*
и – і	*сидіти – сісти*	*ст – шч*	*постити – пощу*
и – о	*кривавий – кров*	*губний – губний + л*	*ловити – ловлю; графити – графлю*

Подібні таблиці, як правило, не запам'ятовуються учнями, однак вони повинні бути зрозумілими для сприйняття та доступними під час виконання тренувальних вправ, пов'язаних з морфемним і словотвірним розборами слів. Знання історичних чергувань полегшить учням визначення значущих частин слова.

8. Принцип взаємозалежності усного і писемного мовлення. Усне й писемне мовлення знаходяться у складному взаємозв'язку й посідають за своєю значущістю однакове місце в соціально-мовленнєвій практиці. Незважаючи на те, що мовленнєве спілкування являє собою складну єдність цих двох форм, кожна з них є самостійною і має власні характеристики й особливості. Передусім, різниця між усним і писемним мовленням виявляється в наявності у кожного з них власної матеріальної основи, специфічної форми існування.

З огляду на вищезазначене, принцип взаємозалежності усного і писемного мовлення передбачає застосування в навчанні мови як усних, так і письмових вправ (завдань), що спираються на різні види сприймання – слухове, зорове та моторне. Типологія вправ визначається з урахуванням особливостей виучуваного матеріалу, рівня загального розвитку, мовної та мовленнєвої підготовки учнів.

Усні вправи дають можливість без значних затрат часу проводити роботу з формування логічної та мовної культури учнів. Вони будуть більш ефективними там, де є можливість швидко, із залученням багатьох прикладів опрацювати теоретичні відомості, тобто під час закріплення та повторення навчального матеріалу.

Проведені, наприклад, на початку уроку усні вправи (відмежування закінчення слова від основи, членування основи на її значущі частини (морфеми), добір спільнокореневих слів, розмежування форми слова і спільнокореневих слів) допомагають учням швидко включатися в роботу, у середині або кінці уроку слугують своєрідною розрядкою після напруженої письмової роботи. У ході виконання цих вправ учні мають можливість відразу перевірити правильність своєї відповіді. На відміну від письмових вправ, зміст усних такий, що їх виконання не вимагає великої кількості міркувань у процесі вирішення тих чи інших завдань, затрат часу на ведення записів. Але не завжди усні вправи дають очікувані результати.

На відміну від усного, писемне мовлення – результат тривалого й цілеспрямованого навчання. Воно містить у собі, з одного боку, навички фіксації слів на письмі та знання правил орфографії й пунктуації, а з іншого боку – вміння створювати тексти, що являє собою складний перехід від запису власного мовлення до інтеріоризації чужого мовлення й вироблення власного стилю.

У процесі виконання письмових вправ завдяки поєднанню слухо-мовленнєво-рухових образів внутрішнього мовлення та зоро-рухомоторних образів письма забезпечується комплексне засвоєння знань. Створені у такий спосіб стійкі асоціації сприяють ефективнішому сприйняттю, запам'ятовуванню й відтворенню матеріалу. Засвоєні шляхом письмових вправ графічні образи слів і їхніх структурних моделей легше розпізнаються у процесі зорового сприйняття.

Усні й письмові вправи передбачають, що процес оволодіння словотвірними вміннями проходить шлях від ознайомлення з мовним матеріалом через побудову певних конструкцій до практики самостійного вживання засвоєних словотвірних одиниць в усних і писемних висловлюваннях.

Щоб навички усного й писемного мовлення постійно вдосконалювались, потрібно встановити чітке співвідношення в застосуванні усних і письмових вправ, на що й орієнтує вчителя принцип взаємозалежності усного й писемного мовлення.

До загальнометодичних принципів пропонуємо додати ще й навчання словотворення на текстовій основі, або **текстоцентричний** принцип, який передбачає визнання тексту як найважливішої одиниці в навчанні рідної мови. Адже в контексті реалізується семантика мовних одиниць усіх рівнів, зокрема й словотвору. Стосовно текстотвірної функції, то мова насамперед повинна йти про роль спільнокореневих слів, які, будучи пов'язані з темою тексту найточніше відображають задум автора та дозволяють читачеві зрозуміти текст:

Найдавніша згадка про українську мову датується 858 роком, а вперше українська мова була прирівняна до рівня літературної мови в кінці XVIII століття після виходу у 1798 році першого видання «Енеїди», автором якої є Іван Котляревський. Саме його і вважають засновником нової української літературної мови.

Українська мова є однією з найпоширеніших мов у світі й за кількістю носіїв займає 26-те місце. Також вона є другою за поширеністю серед мов слов'янського походження після російської мови. На території України більше 32 мільйонів осіб спілкуються українською мовою (З підручника).

У похідних слів інша роль у тексті: вони «вбирають» в себе (повторюють) частину попереднього речення, перетворюючи її у відоме, роблять предметом мовлення наступного речення, у якому про відоме додається нова інформація. Так забезпечується значеннєвий зв'язок між реченнями, що є одним зі способів розгортання теми тексту:

У США, в державі, яку визнають центром світової лінгвістики, виховання високої мовної культури є пріоритетним. Сенат пильно стежить за розвитком англійської мови як єдиної офіційної. Підвищені вимоги до володіння нормативним англійським мовленням зумовили появу численних радіомовних студій, мовознавчих інститутів, де працюють над виправленням небажаного акценту для забезпечення успішної професійної кар'єри. Тим часом від американських мовознавців лунає засторога: «Чим чистішою стає мова і чим більше вона обмежується колом інтелектуальної освіти, тим швидше зростає ймовірність відчуження від неї решти населення» (З часопису).

Підсумовуючи, зазначимо, що дотримання загальнометодичних принципів навчання в процесі засвоєння словотвірної системи української мови учнями основної школи – необхідна умова успіху професійної діяльності вчителя. Усі вони нерозривно пов'язані між собою і складають систему, в якій порушення одного принципу ускладнить реалізацію інших і призведе до зниження загальної ефективності навчання.

Перспективами подальших розвідок вбачаємо аналіз специфічних (рівневих) принципів навчання та їх роль у процесі засвоєння словотвірної системи української мови учнями основної школи.

Література

1. Бакум З.П. Принципи навчання фонетики української мови / З.П. Бакум // Філологічні студії : Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету : зб. наук. праць. – Вип. 3. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – С. 124–131.

2. Мацюк З. Словотвірні синоніми української мови як об'єкт вивчення в чужомовній аудиторії [Електронний ресурс] / З. Мацюк // Teka Kom. Pol.-Ukr. Związ. Kult. − OL PAN, 2010. − С. 193−201. − Режим доступу : http://www.pan-ol.lublin.pl/wydawnictwa/TZwiaz5/Macjuk_2.pdf.

3. Пентилюк М.І. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / [З.П. Бакум, О.М. Горошкіна, С.О. Караман, О.В. Караман та ін.] ; за ред. М.І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 366 с.

4. Тищенко К. Всеслов'янськість мови українців / К. Тищенко // Український тиждень. − № 39 (256). − 28.09 – 4.10.09.2012. − 44 с.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом пед. наук, професором,
завідувачем кафедри української лінгвістики і методики навчання
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»
Потапенком О.І.

Стаття надійшла до редакції 28 квітня 2014 року

УДК378.22+81’33+008+004.032.6

Карина Курган
(м. Одеса, Україна)

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ МЕДІАКУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

У статті окреслено базові засади пошукового етапу дослідження проведеного зі студентами, які здобувають вищу філологічну освіту за спеціальністю «Прикладна лінгвістика», репрезентовано результати, отримані в ході двоетапного констатувального зрізу, що складався з анкети відкритого типу та комплексу практичних завдань спрямованих на діагностику рівня сформованості медіакультури сучасних студентів. Виявлено та описано основні прогалини в медіазнаннях та типові помилки, що були допущені під час роботи з медіатекстами.

Ключові слова: *медіаосвіта, медіакультура, медіатекст, медіавміння, медіа знання, рівні сформованості медіакультури.*

В статье описаны основные принципы поискового этапа исследования, который проводился со студентами, получающими высшее филологическое образование по специальности «Прикладная лингвистика», представлены результаты полученные во время двухэтапного констатирующего среза, который состоял из анкеты открытого типа и комплекса практических заданий направленных на диагностику уровня сформированности медиакультуры современных студентов. Выявлены и описаны основные пробелы в медиазнаниях и типичные ошибки, которые были допущены во время работы с медиатекстами.

Ключевые слова: *медиаобразование, медиакультура, медиатекст, медиаумения, медиазнания, уровни сформированности медиакультуры.*

The article views the basic grounds of the searching stage of the reaserch held with the students, who are earning the philological education in the speciality «Apllied Linguistics», the results, that were got while the two-staged selection, that combined the application of the open tipe and the coplex of the practical tasks directed to the diagnostics of the media culture formation of modern students are represented. The main gaps in the media education and typical mistakes done while working with media-texts have been found out.

Key words: *media education, media culture, mediatext, media knowledges, media skills, levels of mediaculture formation.*

Поступ сучасного суспільства неодмінно спричиняє зміни в усіх сферах життя, зокрема і в науковій парадигмі. Подібні процеси сприяли появі наукового напряму в педагогіці – медіаосвіти. Розпочавши свій розвиток у Західній Європі з робіт М. Маклюена, Л. Мастермана, Р. К’юбі, К. Безелгета та Е. Харта, вона стала актуальною й у вітчизняному науковому доробку (Г. Почепцов, Б. Потятинник, Г. Онкович, Н. Духаніна, Л. Найдьонова). Медіаосвіта, як і будь-яка наука, безумовно, має свій термінологічний апарат. Серед великої кількості визначень, запропонованих дослідниками: «інформаційна культура» (В. Горський), «інформаційна культура особистості» (Н. Гендіна), «інформаційна компетентність» (С. Трішина), «освітня компетентність» (О. Дахін), «медіаосвіченість» (Н. Змановська), «медіакомпетентність» (О. Федоров), «медіакультура» (Н. Кирилова), на нашу думку, найбільш умотивованим є останній. Водночас, зважаючи на безліч каналів розповсюдження інформації, спираючись на попередньо усталену термінологію, в науковому обігу з’явилося поняття медіатекст, що, за визначенням О. Федорова, є «повідомлення, викладене в будь-якому виді чи жанрі медіа (газетна стаття, телепередача, відеоролик, фільм та ін. [3, с. 29]». Однак, попри очевидну наукову актуальність та пріоритетність, у сучасній українській лінгводидактиці недостатньо уваги приділено можливостям застосування медіатекстів і медіаосвіти.

Отож, нерозробленість порушеної проблеми в методиці викладання української мови у вищій школі визначило мету нашої розвідки: з’ясувати лінгводидактичний потенціал медіатекстів у процесі формування медіакультури в майбутніх словесників і фахівців у галузі прикладної лінгвістики.

В експериментальному дослідженні, що складалося з двох етапів, ми спиралися на методичний доробок з діагностування, поданий у роботах російського вченого О. Федорова. У процесі створення блоків питань та завдань дослідником була обрана закрита форма анкетування. Цей вибір, як зазначає вчений, пов’язаний зі структурованістю анкети такого типу, адже вони вимагають менше часу для виконання порівняно з питальниками відкритого типу, отже, простіші в підсумковій обробці результатів. Констатація рівнів сформованості медіакультури спиралася на розроблену О. Федоровим компонентну структуру поняття. Відповідно до неї анкети розподілено на п’ять блоків, кожен з

яких репрезентував окремий компонент. Також російським вченим до анкети інтегровано комплекс практичних завдань, однак, зважаючи на тип анкетування, вони мають невелику репрезентацію креативної складової і спрямовані на виокремлення лише часткового вияву того чи іншого показника компонента [2].

Ми погоджуємося з науковим баченням проблеми, запропонованим російським дослідником (поєднання анкет з практичними завданнями), однак, на нашу думку, більш умотивованим та доцільним буде застосування анкет комбінованого типу, оскільки вони дають можливість охопити більшу кількість необхідної інформації. Також варто зазначити, що, з нашого погляду, інтегрування практичних завдань до анкетного опитування не є логічним, адже унеможливлює перевірку креативної складової медіакультури. Під час експериментального дослідження була застосована низка медіатекстів, що відрізнялися за каналом сприйняття та розповсюдження, а саме: газетна стаття, радіоінтерв'ю, відеоролик, інтернет-ресурси. Ми вважаємо, що залучення різнотипних медіатекстів до дослідження дає змогу реально оцінити практичні вміння й навички респондентів у роботі з медіатекстами, що є однією з основних складових медіакультури.

Констатувальним зрізом було охоплено 250 студентів філологічних факультетів Одеси, Харкова, Донецька та Києва, які здобувають вищу освіту за спеціальністю «Прикладна лінгвістика». Для визначення рівнів сформованості медіакультури, спираючись на розроблену компонентну структуру медіа культури [1, с. 130], учасникам експерименту було запропоновано дати відповіді на запитання відкритої анкети, що мала три частини. Так, у першій було подано тест закритого типу, що мав на меті оцінку сформованості мотиваційного та когнітивно-оцінного компонентів. Друга частина була пов'язана з теоретико-термінологічним апаратом медіаосвіти, що є складовою практико-операційного компонента. У третій частині студентам пропонувалося інтегрувати медіазнання та вміння до професійної сфери, що дозволить виявити рівень професійної складової креативності. Розглянемо одержані результати (табл.1.1).

Таблиця 1.1

	Рівень	Показник виконання завдань закритої анкети	Рівень володіння теоретико-термінологічним апаратом	Розкриття професійної креативності
Експериментальні групи	Високий	22%	14%	12%
	Середній	66%	75%	78%
	Низький	12%	11%	10%
Контрольні групи	Високий	23%	15%	13%
	Середній	62%	75%	77%
	Низький	15%	10%	10%

Під час виконання завдань першої частини анкети опитуваним пропонувалося обрати один з чотирьох запропонованих варіантів відповіді на поставлене запитання. Усі відповіді було підпорядковано градації рівнів сформованості відповідно до компонентів медіакультури − високого, середнього та елементарного. Усі запитання було спрямовано на визначення мотивованості студентів в отриманні нової інформації та наявності можливості диференціації інформації на корисну / шкідливу, важливу / неважливу з подальшим сприйняттям чи несприйняттям її.

Аналіз результатів засвідчив середню мотивованість респондентів як контрольних (далі КГ) так і експериментальних (далі ЕГ) груп на здобуття інформації та можливостей її сприйняття й оцінки. Слід зазначити, що вищий показник, який було отримано у КГ, свідчить про більшу зацікавленість студентів в отриманні нових знань із джерел ЗМІ, володіння більшою кількістю вмінь і навичок їхньої правильної оцінки та вичленовування необхідної частини для сприйняття. Водночас наявність опитуваних, які потрапили до рівня з елементарним показником, є індикатором того, що, незважаючи на всеосяжність сучасного медіапростору, не всі студенти мають мотиви сприймати інформаційні потоки чи працювати з ними.

Найбільш поширеною помилкою, що була допущена респондентами під час виконання тестової частини першого етапу, було неповне або неправильне розуміння поняття «гіпертекст» із притаманною йому категорією – інтерактивним розгалуженням. Більшість з опитуваних у процесі поєднання виду медіатексту із відповідною йому категорією схилялася до варіанта «газетна стаття», що є показником не тільки відсутності знань про зазначену одиницю, але й нерозвиненістю навичок роботи з ним загалом і в мережі Інтернет зокрема.

Під час оцінки рівня володіння теоретико-термінологічним апаратом за основу нами були обрані лексикографічні тлумачення термінів, що мають безпосереднє відношення до медіакультури, а саме медіатекст, категорії медіа, медіакультура, медіакультурна особистість, мова медіа. Під час оцінювання отриманих даних фіксувалися майже однакові результати КГ та ЕГ, що свідчить про середній та недостатній рівні обізнаності студентів з термінологічною базою медіаосвіти та основними одиницями медіапростору. Варто зазначити, що під час розподілу за рівнями медіакультури більш важливою була не точність і відповідність словниковому тлумаченню терміна, а обсяг поняття, що пропонувалося для опису та глибина його розуміння.

Узагальнені результати щодо рівня володіння теоретико-термінологічним апаратом підтвердили зроблені нами під час аналізу результатів виконання тестової частини висновки. Труднощі викликало тлумачення двох понять: «медіатекст» та «медіаосвіта». Під час пояснення першого респонденти зазначали про зв'язок з медіапростором, однак його категорії та суміжні з ним поняття не були визначені. Під час тлумачення поняття «медіаосвіта» респонденти, передовсім, указали на тісний зв'язок з технічними засобами демонстрації медіаресурсів з поодинокими згадуваннями про медіатекст, що є свідченням змішування медіаосвіти із мультимедіаосвітою і відсутності уявлення в студентів інформації про нові течії в сучасній педагогіці.

Щодо розкриття професійної креативності, то як в ЕГ, так і в КГ більша частина опитуваних опинилася на межі середнього рівня. Це є свідченням, у першу чергу, наявності лише базових умінь і навичок щодо інтеграції нового матеріалу до сфери майбутньої професійної діяльності. Однак незначна кількість респондентів, які потрапили до високого рівня, свідчить про недостатній прояв креативності під час роботи з медіатекстами. Студенти з низьким показником демонстрували наявність певної проблеми щодо вмінь і навичок застосування медіаресурсів у професійній діяльності майбутніх фахівців з прикладної лінгвістики.

Друга частина контрольного зрізу охопила комплекс завдань, які були сформовані відповідно до здібностей і вмінь, що становлять комплексне утворення «медіакультура».

Проаналізуємо отримані результати.

Так, під час виконання вправи, у якій пропонувалося аргументовано заперечити чи підтвердити авторську думку, було отримано майже однакові результати КГ (21% − 63% − 15%) і ЕГ (22% − 61% − 17%). Належність більшої кількості опитуваних до групи з середнім показником свідчить про наявність навичок формулювання власної думки, однак варто відзначити, що в більшості випадків студенти у відповідях не посилалися на факти, обмежуючись лише власним досвідом, аргументуючи свою відповідь фразами типу *«на мою думку», «я вважаю», «мені здається»*, що є індикатором недостатньої розвиненості навичок аргументації.

Водночас, виконуючи завдання, спрямоване на визначення вмінь оперування теоретичними знаннями щодо основних одиниць медіапростору, а саме розподілу медіатекстів за жанрами, опитувані виявили недостатній рівень сформованості медіазнань, адже досить велика кількість студентів ЕГ (26%) та КГ (28%) майже не впоралися з його виконанням. На нашу думку, таке зниження результативного показника зумовлено відсутністю варіативної складової у формулюванні самого завдання вправи.

Під час виконання вправи, скерованої на визначення володіння вміннями і навичками щодо продуктивного поєднання професійних знань і вмінь з навичками і знаннями у сфері медіа, студенти продемонстрували більший відсоток порівняно з результатами виконання подібного за наповненням завданням першого етапу. Таке покращення результатів, на нашу думку, пов'язане з більш практичною спрямованістю завдання другого етапу, оскільки опитуваним пропонувалося використати у сфері майбутньої професійної діяльності попередньо опрацьовані медіатексти.

Вважаємо за необхідне наголосити, що під час виконання вправ, пов'язаних із мотиваційним компонентом, були отримані досить високі результати. Так, у процесі опрацювання газетної статті, задля визначення пізнавального інтересу і відкритості до нової інформації, більшість опитуваних КГ (36%) та ЕГ (38%) безпомилково виконали запропоноване завдання: дати відповіді щодо змісту попередньо прочитаної газетної статті.

Спираючись на результати, отримані під час виконання вправи, що мала на меті визначення можливостей застосування диференційованого підходу щодо здобутої інформації, більша частина опитаних груп продемонструвала належність до середнього рівня (54% − ЕГ, 51% − КГ). Однак нами було помічено певну особливість, що виявилася в обох групах, а саме: неможливість аргументації власного вибору корисної та потрібної інформації, що є свідченням відсутності відповідних цьому вмінь і навичок.

Наступне завдання передбачало використання дедуктивного методу в роботі з медіатекстами. Воно передбачало прогнозування вірогідного змістового наповнення газетної статті за її заголовком. Слід наголосити, що під час добору заголовків ми застосували низхідну градацію за передбачуваністю. Такий підхід, на нашу думку, є доречним, оскільки він дає змогу повніше виявити можливості застосування опитуваними обох груп дедуктивного методу. Розглянемо отримані результати. Першим та, відповідно, найпростішим для виконання було завдання визначити зміст повідомлення за заголовком. Під час виконання завдання зміст заголовка *«Бібліотечні «вівторки» із «Каменярем»* 100% опитуваних пов'язали із українським письменником. Наступний заголовок *«Чому Рошен не в шоколаді?»* був абсолютно точно прогнозований студентами обох груп, що ми пов'язуємо з очевидним зв'язком між назвою та змістом, а також з обізнаністю опитуваних із такою інформацією, проте деякими опитуванами було спрогнозовано не політичну, а суспільну спрямованість, а саме «Виробництво шоколадних цукерок». Аналіз заголовка *«Полонені ув'язненої»* виявив 86% правильних асоціацій студентів ЕГ та 84% КГ. Ми пов'язуємо наявність неточних асоціацій із тиском інформації на свідомість слухачів і глядачів. Змістове наповнення статті *«Україна в огні»* 63% опитуваних КГ та 67% ЕГ пов'язали з однойменним твором О. Довженка. Водночас решта респондентів спрогнозували політичну спрямованість статті під таким заголовком. Аналізуючи назву *«Поп-діва Роксолана відправила Кличка у нокаут»*, досить невелика кількість опитуваних правильно засоціювали літературну героїню з кіноактрисою, яка виконувала цю роль в українському кінематографі О. Сумською (38% експериментальної та 36% контрольної груп). Найбільш повторюваною була визначена асоціація зі співачкою Русланою, менш частотною (однак наявною) була відповідь *«Юлія Тимошенко»*. Останнім заголовком для аналізу був *«Брат – 3: задушення в обіймах»*. Досить велика кількість опитуваних як ЕГ (62%), так і КГ (61%) правильно передбачили змістове наповнення, пов'язане із політичними стосунками України з Росією та Білоруссю. Слід зазначити, що часто траплялися асоціації з однойменним кінофільмом та актором, що зіграв у ньому головну роль, а також суспільне спрямування статті з такою назвою, а саме *«стосунки трьох братів в одній сім'ї»*. Аналіз результатів є беззаперечним свідченням тиску медіапростору на свідомість студентів. Ми пов'язуємо значну кількість помилок саме з цим фактором.

Узагальнюючи результати констатувального зрізу експерименту, можемо сформулювати основні висновки з проведеного дослідження: переважна кількість опитуваних є досить мотивованими на отримання нової інформації з медіаресурсів, основними з яких є телебачення та мережа Інтернет; рівень володіння теоретичними знаннями та категоріями медіаосвіти в сучасних студентів є недостатнім, адже було виявлено прогалини в знаннях, що на практиці виступило результатом сплутування чи неточного тлумачення понять; більшість опитуваних, які взяли участь у контрольному зрізі, мають достатні вміння й навички роботи з медіатекстами та їх аналізом, проте їхня інтеграція до майбутньої професійної сфери має певні труднощі.

У перспективі ми плануємо сформувати та науково обґрунтувати лінгводидактичні засади та педагогічні умови формувального етапу дослідження.

Література

1. Курган К.С. Компонентний склад сучасної медіакультури в лінгводидактичному розгляді / К.С. Курган // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 16 : Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – К. : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – Випуск 20 (30). – С. 128–132.

2. Фёдоров А.В. Медиаобразование и медиакомпетентность : анкеты, тесты, контрольные задания / Фёдоров А.В. – Таганрог : Издательство Таганрогского государственного педагогического института, 2009. – 136 с.

3. Фёдоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности медиакомпетентности / Федоров А.В. – Таганрог : Издательство Таганрогского государственного педагогического института 2010. – 64 с.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом пед. наук, доцентом кафедри української філології
МНФД ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
Горіною Ж.Д.

Стаття надійшла до редакції 13 червня 2014 року

УДК 372.811.161.2

Світлана Лазаренко
(м. Одеса, Україна)

ПРЕЦЕДЕНТНІ ФЕНОМЕНИ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ГАЗЕТНОМУ ДИСКУРСІ ТА ЇХНЯ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті досліджено функціонування прецедентних феноменів у сучасному українському газетному дискурсі та їхню роль у формуванні вторинної мовної особистості під час викладання української мови як іноземної. З'ясована сутність поняття «прецедентність», установлена типологія прецедентних феноменів, що функціонують у сучасних українських ЗМІ, проаналізовані основні способи трансформації їхньої лексико-граматичної структури, окреслена специфіка того, як іноземні студенти сприймають і розуміють кожен з типів прецедентності, описані основні етапи та прийоми роботи над прецедентними феноменами під час викладання української мови як іноземної.

Ключові слова: *прецедентність, прецедентний феномен, ідіоматична прецедентність, цитатна прецедентність, номінативна прецедентність, вторинна мовна особистість.*

Статья посвящена анализу функционирования прецедентных феноменов в современном украинском газетном дискурсе и их роли в формировании вторичной языковой личности при изучении украинского языка как иностранного. Определена сущность понятия «прецедентность», установлена типология прецедентных феноменов, которые функционируют в современных украинских СМИ, проанализированы основные способы трансформации их лексико-грамматической структуры, выяснены особенности того, как иностранные студенты воспринимают и понимают каждый из типов прецедентности, описаны основные этапы и приёмы работы по изучению прецедентных феноменов при изучении украинского языка как иностранного.

Ключевые слова: *прецедентность, прецедентный феномен, идиоматическая прецедентность, цитатная прецедентность, номинативная прецедентность, вторичная языковая личность.*

This article deals with the functioning of precedent phenomena at contemporary Ukrainian newspaper discourse researching their role in the formation of a derivative linguistic identity while teaching the Ukrainian as a second language. Exposed is the essence of the «precedence» concept, established is the typology of precedent phenomena functioning at the modern Ukrainian media, analyzed are the main ways of transforming their lexical and grammatical structure, outlined is the specificity of each precedent type's perception and understanding by foreign students; described are the basic stages and techniques of precedent phenomena study while teaching the Ukrainian as a second language.

Key words: *precedence, precedent phenomenon idiomatic precedence, quoting precedence, nominative precedence, derivative linguistic identity.*

Результатом будь-якої мовної освіти є сформована мовна особистість, а результатом освіти в галузі іноземних мов – вторинна мовна особистість як показник здатності людини брати повноцінну участь у міжнародній комунікації [1, с. 65]. Формування вторинної мовної особистості, як одну з основних цілей навчання іноземній мові, визнає й І. Халєєва. На її думку, результатом опанування мови є те, що мовна особистість набуває рис вторинної мовної особистості, здатної проникнути в «дух» мови, що вивчає, у «плоть» культури народу, з яким вступає у міжкультурну комунікацію [5, с. 38]. Погоджуючись з трьохрівневою організацією мовної особистості, що запропонував Ю. Караулов, І. Халєєва поділяє тезаурус носія мови на два взаємопов'язаних і одночасно автономних компоненти: тезаурус-1 і тезаурус-2. Мови різняться вербально-семантично, у зв'язку з цим їх носії мають різний тезаурус-1. Є розбіжності й у тезаурусі-2. Тезаурус-1 пов'язаний з асоціативно-вербальним аспектом мови й формує «мовну картину світу». Тезаурус-2 – система пресуппозицій та імплікацій мовної особистості, формує «концептуальну» або «глобальну» картину світу. Формування тезаурусу-2 передбачає розвиток умінь розпізнавати мотиви й настанови особистості, яка належить іншій спільноті, де діє інша система цінностей, норм та оцінок [6, с. 282]. Одним з основних засобів формування вторинної мовної особистості під час викладання іноземної мови є прецедентні феномени.

Поняття «прецедентність» дістало вагоме теоретичне обґрунтування в працях російських лінгвістів (Д. Гудков, Ю. Караулов, В. Красних, Ю. Прохоров, Ю. Сорокін, О. Супрун). Активно досліджується воно й у лінгводидактиці. Зокрема, певні аспекти функціонування прецедентних феноменів як засобів формування вторинної мовної особистості висвітлені у низці наукових розвідок російських дослідників (Д. Гудков, І. Каурцева, О. Сандрікова, Н. Смікунова). Проте

це питання залишається актуальним для вивчення, особливо в україністиці. Так, і досі немає чіткої й однозначної дефініції поняття «прецедентність», що, на думку Д. Гудкова, зумовлене складністю й діалектичністю цього поняття [2, с. 102]. Немає одностайності й у тлумаченні природи прецедентності. Різноманітні погляди вчених на природу прецедентності надають змогу виокремити широке й вузьке тлумачення цього поняття: «вузьке тлумачення передбачає когнітивний підхід до прецедентності – прецедентні феномени є одиницями ментального поля, когнітивної бази носія національної мови (Д. Гудков, В. Красних); широке тлумачення поєднує вербальний і невербальний бік прецедентності, уналежнюючи сюди, крім ментальних одиниць, і мовні – інтертекстуальні текстові елементи (Ю. Прохоров, О. Супрун) [3, с. 163]. Щодо лінгводидактичних аспектів дослідження предикативних феноменів, то, зокрема, потребує більш поглибленого вивчення методика роботи з прецедентними феноменами під час викладання української мови як іноземної. З огляду на вищезазначене, у дослідженні ми зосередимося на визначенні поняття «прецедентний феномен», класифікації прецедентних феноменів, що функціонують у сучасному газетному дискурсі, способах трансформації їхньої семантико-граматичної структури, основних етапах і прийомах роботи над прецедентними феноменами під час викладання української мови як іноземної.

Ми підтримуємо широкий підхід до витлумачення прецедентності, тобто такий, що поєднує когнітивний і лінгвістичний рівні. Прецедентні феномени визначаємо як інтертекстуальні елементи, що мають надособистісний / масовий характер (тобто відомі широкому загалу представників одного національно-лінгво-культурного співтовариства), неодноразово відтворюються в мовленні й викликають різноманітні асоціації з текстами, що є їхніми джерелами (прототекстами). Відзначимо, що прототекстами можуть бути як вербальні, так і невербальні тексти (музичні твори, твори архітектури, живопису, кіномистецтва тощо).

Аналіз сучасного українського газетного дискурсу дозволяє виокремити такі типи прецедентності.

1. Ідіоматична прецедентність. Напр.: *«Ловись, рибко, велика і маленька!»* (Високий замок. – 2007. – № 20); *«Як Сірка годують, так він і гавкає»* (Дзеркало тижня. – 2005. – № 22); *«Хто розв'яже гордіїв вузол?»* (Урядовий кур'єр. – 2007. – 03.02).

2. Цитатна прецедентність. У межах цього виду виокремлюємо два підвиди:

1) афористичний тип: *«Любіть Україну»* (Україна молода. – 2007. – № 108); *«Я візьму той рушник, розстелю, наче долю…»* (Україна молода. – 2007. – № 106); *«Прийшов, побачив, переміг»* (Поступ. – 2006. – № 1);

2) масовий тип – прецедентні феномени, що добре відомі реципієнтам, проте мають обмежену сферу функціонування (фрагменти з відомих пісень, перефразованих або переосмислених рекламних слоганів): *«Найкращі дузі жінок – не тільки діаманти»* (Високий замок. – 2007. – № 42); *«Імідж ніщо, впертість усе?»* (Високий замок. – 2007. – № 7).

3. Номінативна прецедентність. Напр.: *«Мовчання ягнят»* (Дзеркало тижня. – 2001. – № 30); *«Війна і мир»* (Дзеркало тижня. – 2003. – № 11); *«Ті, що греблі рвуть»* (Україна молода. – 2003. – № 194).

Досвід роботи з іноземними студентами дозволяє констатувати, що серед виокремлених типів прецедентності найбільш впізнаною є цитатна прецедентність масового типу. Це зумовлено тим, що цей тип прецедентності настільки активно функціонує в соціально-культурному житті суспільства певний час, що навіть для студентів-іноземців не є проблемою їх упізнати й адекватно зрозуміти семантику нового висловлювання та інтенцію автора. Щодо інших типів прецедентності, то часто іноземні студенти здатні розпізнати й навіть пояснити семантику прецедентних феноменів зі світової класичної літератури (хоча інколи є труднощі при встановленні джерела), національно марковані ж прецедентні феномени студентам відчути складно, а отже й складно зрозуміти імпліцитний, вторинний план висловлювання.

У сучасному українському газетному дискурсі прецеденті феномени досить часто функціонують у трансформованому виді. Такі прецеденті феномени іноземні студенти сприймають досить складно, адже для їх адекватного розуміння потрібно мати фонові знання, уміти розпізнавати змінені прецеденті феномени та встановлювати їхню первинну форму. Розглянемо основні способи трансформації прецедентних феноменів у сучасному українському газетному тексті та специфіку їх сприйняття іноземними студентами.

1. Поширення прецедентного феномена іншими лексемами. Напр.: *«Львівський бізнес щодо Грузії* ***пасе задніх****»* (Високий замок. – 2007. – № 44); *«Навіщо сидіти* ***собакою на сіні****?»*

(Дзеркало тижня. – 2005. – № 14); *«Аби не «**плясати під балалайку**»* (Високий замок. – 2006. – № 12). Цей вид прецедентності студенти-іноземці сприймають краще, оскільки контекстуальне оточення прецедентних феноменів конкретизує, звужує їхню загальномовну семантику, здебільшого експлікує інформацію, потрібну для повного й адекватного сприйняття змісту всього висловлювання.

2. Зміна лексичного компонента прецедентного феномена. Напр.: *«Дружба дружбою, а **ООН** – нарізно»* (День. – 2004. – № 186); *«**Гліб** попутав…»* (Дзеркало тижня. – 2004. – № 46); *«**ЄДАПС** боятися – у **Європу** не ходити»* (Дзеркало тижня. – 2004. – № 38). Здебільшого зміст таких прецедентних феноменів іноземці можуть зрозуміти, оскільки саме видозмінений компонент конкретизує, уточнює, звужує їхню загальномовну семантику, надає змогу спрогнозувати спрямованість змісту всього висловлювання.

3. Скорочення лексичного складу прецедентного феномена. Напр.: *«Поволі їдеш…»* (Дзеркало тижня. – 2004. – № 35); *«Зустріли по одежі»* (Дзеркало тижня. – 2004. – № 22); *«Наука в ліс не веде…»* (Дзеркало тижня. – 2005. – № 44). Зрозуміти семантику прецедентних феноменів такого виду студенти-іноземці не можуть, оскільки ці феномени мають найбільшу пов'язаність з іншими компонентами газетного дискурсу: опущення того чи іншого компонента зі складу прецедентного феномена зумовлює необхідність встановити, що автор пропонує замість опущеного компонента. Лише після цього можна встановити зміст цілого висловлювання.

4. Зміна комунікативної настанови прецедентного феномена. Напр.: *«Чи замовляє музику той, хто платить?»* (Дзеркало тижня. – 2005. – № 15); *«Мовчання – золото?»* (Дзеркало тижня. – 2005. – № 6); *«Прощавай, зброє?»* (Дзеркало тижня. – 2004. – № 36). Адекватно зрозуміти семантику такого виду прецедентних феноменів після їх первинного сприйняття студенти-іноземці не можуть, адже для цього їм потрібно ознайомитися зі змістом інших компонентів статті, зрозуміти причини, що зумовили зміну, а також з'ясувати авторську відповідь на питання.

Іноземні студенти знайомляться з прецедентними феноменами вже на підготовчих курсах, активну ж роботу над ними розпочинають на ІІ сертифікаційному рівні. При підготовці занять, орієнтованих на вивчення прецедентних феноменів, потрібно визначити мінімум – дібрати обмежену кількість одиниць. При цьому добір повинен здійснюватися відповідно до системно-функціонального підходу: слід обирати лише ті прецедентні феномени, що є найбільш значущими для системи мови, яку опановують іноземці, та які необхідні для успішного міжкультурного спілкування.

Досліджуючи особливості навчання іноземних студентів розумінню прецедентних висловлювань під час читання російської преси, О. Сандрікова пропонує методику, що передбачає 4 етапи: теоретичний, орієнтовно-підготовчий, стереотипно-ситуативний, варіативно-ситуативний [4]. Ці етапи розподілено на 4 заняття та передбачають позааудиторну роботу: теоретичний етап – 1 і 2 заняття, орієнтовно-підготовчий етап – 3 заняття, стереотипно-ситуативний етап – 4 заняття, варіативно-ситуативний етап – позааудиторна робота.

Теоретичний етап передбачає лекцію викладача, на якій студенти-іноземці знайомляться з поняттям «прецедентний феномен», з видами прецедентних феноменів і основними способами їх трансформації. Орієнтовно-підготовчий етап має на меті осмислення матеріалу для подальшого формування мовленнєвих умінь. На цьому етапі студенти вчаться розпізнавати та аналізувати прецедентні феномени. Стереотипно-ситуативний етап спрямований на формуванні вмінь іноземців самостійно добирати матеріали, що містять прецедентні феномени, та визначати функціонально-стилістичну роль останніх. Мета варіативно-ситуативного етапу – вдосконалювати навички та вміння монологічного висловлювання з прецедентними феноменами. Впровадження вищезазначеної методики в процес навчання іноземних студентів ІІ сертифікаційного рівня українській мові як іноземній засвідчив її ефективність.

На заняттях української мови як іноземної, що передбачають роботу над прецедентними феноменами, використовують різні прийоми. Зокрема, перший етап – етап знайомства з прецедентними феноменами – може супроводжуватись переглядом уривків з екранізацій, читанням уривків з газет. При цьому викладач мусить пояснити студентам, чому певні висловлювання стали прецедентними, особливо у випадках з національно маркованими прецедентами, адже лінгвокультурологічний аспект методики викладання передбачає ознайомлення студентів за допомогою засобів мови з культурою, побутом народу-носія мови.

Другий етап, на якому іноземні студенти вчаться розпізнавати та адекватно розуміти зміст прецедентних феноменів, передбачає семантизацію останніх. Ефективними є 2 прийоми семантизації:

контекстуальний (передбачає наявність контексту, що пояснює семантику прецедентного феномену), тлумачення з лінгвокраїнознавчим коментарем.

На третьому етапі, що орієнтований на засвоєння прецедентних феноменів та формування навичок уживати їх у мовленні, можна використовувати такі прийоми роботи.

1. Поєднати прецедентні імена з узагальненою характеристикою

Дон-Жуан	*богатир*
Дон-Кіхот	*висока людина*
Дядя Стьопа	*розпусник, беззаконник*
Микита Кожум'яка	*фантазер, відірвана від реальності особа*

2. Закінчити речення, додавши прецедентне ім'я, що відповідає узагальненій характеристиці, уміщеній у подальшому контексті.

Його називають справжнім … Він завжди вступає в боротьбу з уявним злом і не відчуває, що це викликає насмішки.

3. Установити лексичну структуру прецедентного феномена.

Вогнем і …; мовчання - …; рукописи …; пасти …

4. Обрати слово, що підходить прецедентному висловлювання.

Триматися як воша (голови, кожуха)

Кров людська не (вино, водиця)

Я візьму той рушник, розстелю наче (скатертину, долю)

5. Дібрати прецедентний феномен до кожної ситуації.

Хтось отримав те, чого дуже хотів.

Хтось розраховує не на власні сили, а на чиюсь допомогу.

6. Знайти в тексті прецедентні феномени та встановити їхнє значення.

Хтось думав, що, воюючи проти прем'єр-міністра, відкривають дорогу до влади. Але насправді вийшла піррова перемога!

7. Продовжити речення, розкриваючи значення вжитого в ньому прецедентного феномена.

На двох стільцях не всидіти, я це зрозумів, коли…

Ми називаємо його Микитою Кожум'якою, тому що…

8. Скласти речення з такими прецедентними феноменами.

Пасти задніх, дати зелене світло, кіт у мішку

9. Скласти діалоги за такими ситуаціями, використовуючи прецедентні феномени.

Хтось намагається щось робити, але інші його постійно випереджають.

Хтось намагається перешкодити вам у певній справі.

10. Скласти невеличку розповідь, уживаючи такі прецедентні феномени.

Накивати п'ятами, вовків боятися – у ліс не ходити, не такий страшний чорт, як його малюють.

Робота над прецедентними феноменами під час викладання української мови як іноземної передбачає високу культурологічну компетенцію викладача, який повинен мати великий обсяг знань, бути гідним носієм української культури і враховувати, що студентів він готує до мовленнєвої діяльності не на моноетичному, а на міжкультурному рівні. Одночасно слід пам'ятати, що в процесі вивчення прецедентних феноменів інших мов у студентів виникає інтерес до вивчення таких феноменів у власній мові, тому «важливою складовою вивчення мови є збудження інтересу до власної мови та культури [7, с. 28]».

Підсумовуючи все зазначене вище, зробимо висновки. Прецедентні феномени є одним з основних засобів формування вторинної мовної особистості під час викладання української мови як іноземної. Поєднуючи когнітивний і лінгвістичний рівні в розумінні природи прецедентності, прецедентні феномени визначаємо як інтертекстуальні елементи, що мають надособистісний / масовий характер (тобто відомі широкому загалу представників одного національно-лінгвокультурного співтовариства), неодноразово відтворюються в мовленні й викликають різноманітні асоціації з текстами, що є їхніми джерелами (прототекстами). У сучасному газетному тексті функціонують такі типи прецедентності: ідіоматична, цитатна (масовий тип і афористичний тип), номінативна. Особливу увагу в організації роботи над прецедентними феноменами під час викладання української мови як іноземної слід звернути на національно марковані одиниці, оскільки цей тип прецедентних феноменів студентам-іноземцям відчути складно, а отже й складно зрозуміти імпліцитний план висловлювання, що містить цей прецедентний феномен. У

сучасному українському газетному дискурсі прецеденті феномени досить часто функціонують у трансформованому виді. Основними способами трансформації є поширення або скорочення лексичного складу прецедентних феноменів, зміна лексичних компонентів, зміна комунікативної настанови. Трансформовані прецеденті феномени іноземні студенти сприймають досить складно, адже для їх адекватного розуміння потрібно мати фонові знання, уміти розпізнавати змінені прецеденті феномени та встановлювати їхню первинну форму. Робота над прецедентними феноменами під час викладання української мови як іноземної передбачає 4 етапи: теоретичний (ознайомлення з теоретичними основами вчення про прецедентність), орієнтовно-підготовчий (осмислення матеріалу для подальшого формування мовленнєвих умінь), стереотипно-ситуативний (формування вмінь іноземців самостійно добирати матеріали, що містять прецедентні феномени, та визначати функціонально-стилістичну роль останніх), варіативно-ситуативний (удосконалення вмінь і навичок монологічного висловлювання з прецедентними феноменами). Кожен з окреслених етапів передбачає застосування певних прийомів роботи над прецедентними феноменами, специфіку яких визначає мета етапу. Перспективу подальших розвідок вбачаємо в удосконаленні методики роботи над прецедентними феноменами під час викладання української мови як іноземної, укладанні мінімумів прецедентних феноменів, що мають опанувати іноземні студенти, укладанні спеціального словника національно маркованих прецедентних феноменів, що повинні засвоїти іноземці, розробці лінгвокраїнознавчих курсів та укладанні навчальних і навчально-методичних посібників для іноземців, що вивчають українську мову.

Література

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика : [учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранного языка высших педагогических учебных заведений] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. –336 с.

2. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Гудков Д.Б. – М. : Гнозис, 2003. – 286 с.

3. Кондратенко Н.В. Прецедентні компоненти в заголовках публіцистичних текстів (на матеріалі газетних статей) / Н.В. Кондратенко // Мова і культура. – К. : Видавничий Дім Дмитра Бурого, 2004. – Вип. 7. – Т. IV. – Ч. 1. – С. 162–166.

4. Сандрикова Е.А. Обучение иностранных студентов пониманию прецедентних высказываний при чтении российской прессы (на примере газетных заголовков) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный, уровень профессионального образования)» / Е.А. Сандрикова. – Санкт-Петербург, 2005. – 21 с.

5. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / Халеева И.И. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.

6. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И.И. Халеева // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность : сборник статей. – М. : Институт русского языка РАН, 1995. – С. 280–287.

7. Dziváková M. Jazykové problémy v postsovietskom priestore, in: LINGVISTIKA A LINGVODIDAKTIKA V / M. Dziváková // Zborník vedeckých prác. – Bratislava, 2009. – P. 25–31.

Стаття рекомендована до друку
доктором пед. наук, доцентом, першим проректором з навчальної та навчально-методичної роботи ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
Копусь О.А.

Стаття надійшла до редакції 17 червня 2014 року

УДК 378.147:81'243:388.6

Наталя Ленюк
(м. Херсон, Україна)

МЕТОДИ ТА ЗАСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У НАВЧАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано доцільність використання комунікативного та системно-комунікативного методів, технологій проблемного навчання, проектних, інформаційно-комунікаційних технологій і технологій «портфоліо» в організації самостійної роботи студентів технічних спеціальностей; визначено напрями, за якими проводяться сучасні дослідження самостійної роботи як методичної проблеми в процесі навчання іноземної мови; розглянуто особливості організації самостійної роботи студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій навчання з урахуванням сучасних вимог і умов суспільства.

Ключові слова: *самостійна робота, студенти технічних спеціальностей, німецька мова, метод, технологія, е-навчання, Інтернет.*

В статье обоснована целесообразность использования коммуникативного и системно-коммуникативного методов, технологии проблемного обучения, проектных, информационно-коммуникационных технологий и технологий «портфолио» в организации самостоятельной работы студентов технических специальностей; определены направления, по которым проводятся современные исследования самостоятельной работы как методической проблемы в процессе обучения немецкому языку; рассмотрена специфика организации самостоятельной работы студентов средствами информационных технологий обучения с учетом современных требований и условий общества.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, студенты технических специальностей, немецкий язык, метод, технология, е-обучение, Интернет.*

The necessity to use the communicative and systematic-communicative methods, problem-solving, project, information technologies and technology of portfolio in organization of autonomous learning on technical specialties have been grounded in the article. The article identifies the ways in which modern research conducted autonomous learning as methodological problem in learning a foreign language. The article focuses on the matter and problems of the students' autonomous learning organization by means of the educational information technologies within the modern society conditions.

Key words: *autonomous learning, students of technical specialties, foreign language, method, technology, i-learning, Internet.*

На етапі інтеграції України в єдиний європейський освітній і науковий простір зростають вимоги до рівня знань студентів, відображені в Законі України «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній доктрині розвитку освіти України, Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти. Однією з важливих умов забезпечення високої якості підготовки майбутніх фахівців, які прагнуть постійного професійного зростання, є посилення ролі самостійної роботи (далі: СР), частка якої в кредитно-модульному навчанні складає більше 40%. У зв'язку з цим виникла необхідність змінити ставлення до змісту СР, її місця в навчально-професійному навчанні, що, відповідно, вимагає реорганізації навчального процесу у ВНЗ, створення умов для розвитку й самореалізації кожного студента.

Сучасний соціально-економічний розвиток України ставить перед вищою школою завдання підготувати фахівців, здатних самостійно і творчо розв'язувати практичні завдання в майбутній професійній діяльності. Забезпечення цих завдань у сфері підготовки спеціалістів технічного напряму можливе за умови відповідно організованої самостійної навчальної діяльності, яка враховує інтереси студентів і спрямована не лише на розвиток їхньої німецькомовної компетенції, але й мотиваційної сфери, автономії. Ефективна організація СР спеціалістів технічного напряму в навчанні німецької мови вимагає використання сучасних методів та засобів, які повинні забезпечити реалізацію сучасних принципів та цілей навчання.

На сучасному етапі питання організації СР перебуває в центрі уваги багатьох науковців (І. Дроздова, Б. Єсипов, І. Лернер, Л. Онучак та ін.), що зумовлюється посиленням уваги до значення СР в оволодінні студентами технічних спеціальностей німецькомовною компетенцією.

У дидактичній та методичній літературі СР розглядають як:

− вид чи форму навчальної діяльності, організовану без безпосереднього керівництва з боку викладача [6, с. 14];

− засіб організації навчального чи наукового пізнання студента, керівництва пізнавальною діяльністю студентів, їхнього залучення до самостійної діяльності [1];

− метод навчання (Ю. Бабанський, В. Буряк, Л. Жарова), під час здійснення якого студенти під керівництвом викладача самостійно вирішують пізнавальні завдання, демонструючи зусилля та активність [2, с. 17].

Проблему організації СР студентів у навчанні іноземної мови (ІМ) досліджували Н. Коряковцева, Ю. Пассов, І. Зимня, Л. Дікінсон, Д. Літтл та ін. Однак, питання використання ефективних методів та засобів СР у навчанні студентів технічних спеціальностей німецької мови не стало предметом спеціального дослідження науковців.

Мета статті − виділити та схарактеризувати методи та засоби, які доцільно використовувати в організації СР студентів технічних спеціальностей під час навчання німецької мови.

Головні цілі СР з іноземної мови в технічному ВНЗ – формування мовленнєвої, навчальної, професійної компетенції, розвиток самостійності як риси особистості. Особливість дисципліни «Іноземна мова за фаховим спрямуванням» полягає в тому, що в процесі її вивчення формуються вміння й навички користуватися ІМ як засобом спілкування, отримувати нову, професійно значущу інформацію.

У немовному (технічному) вищому навчальному закладі всі зусилля необхідно спрямувати на досягнення рівня професійної комунікативної достатності щонайменше в головних напрямах майбутньої фахової німецькомовної діяльності.

Термін «метод навчання» інтерпретується в методичній літературі так: «Метод навчання − це сукупність прийомів, операцій у процесі засвоєння певної галузі практичного чи теоретичного знання, тієї чи іншої діяльності; спосіб взаємозв'язаної діяльності викладачів і студентів, спрямованої на вирішення комплексних завдань навчального процесу [8, с. 66]».

«Метод навчання – це напрям, що визначає цілі та завдання, а також шляхи і способи досягнення визначеної мети згідно з умовами й етапом занять [5, с. 7]». Із поданих визначень зрозуміло, що метод навчання дає уявлення про загальну стратегію навчання, про домінуючі ідеї розв'язання основного методичного завдання.

Обраний метод повинен стимулювати студента вдосконалювати рівень володіння німецькомовною компетенцією; прагнути до навчання; розвивати творчість, самостійність. За допомогою відповідних методів викладач має можливість активізувати мовленнєво-мисленнєву, комунікативну та інтелектуальну діяльність студентів у процесі СР; передбачати поєднання індивідуальних і групових форм роботи, різноманітних прийомів навчальної діяльності, що сприятиме підвищенню інтересу студентів до самостійного оволодіння німецькомовною компетенцією та забезпечуватиме оволодіння різними аспектами мови й видами мовленнєвої діяльності.

Усі перелічені вище вимоги реалізуються в *комунікативному методі*, який ми використовуємо в організації СР студентів технічних спеціальностей у процесі оволодіння ними німецькомовною компетенцією. Актуальність його положень (а саме: мовленнєва спрямованість навчання, мовленнєво-мисленнєва активність студентів, ситуативність процесу навчання, яку розглядають як спосіб мовленнєвої стимуляції й умову розвитку мовленнєвих умінь, та проблемність як спосіб організації і презентації навчального матеріалу) реалізується під час навчання німецької мови в процесі СР студентів [4, с. 45].

Актуальним є використання *системно-комунікативного методу* навчання ІМ в організації СР студентів, оскільки його кінцева мета − становлення комунікативних умінь говоріння, читання й письма. Завдяки системно-комунікативному методові організація СР студентів у навчанні німецької мови сприяє розвиткові комунікативних умінь, що ґрунтуються на спеціально пристосованих до психофізіологічних можливостей більшості студентів специфічних умовах процесу навчання та базуються на принципах, що реалізуються через взаємопов'язану систему методів викладання й методів навчання [7, с. 10].

В організації СР студентів технічних спеціальностей перевага надається *методу професійної спрямованості вправ* [8]. Упровадження цього методу сприяє формуванню професійно спрямованої німецькомовної компетенції, передбачає створення системи вправ, яка відповідає таким критеріям: комунікативність, умотивованість, спрямованість вправ на сприймання та передачу інформації, керування мовленнєвою діяльністю студентів, а також критерій професійної спрямованості. Така система містить комунікативні та умовно комунікативні вправи, у яких кількість некомунікативних завдань зведена до мінімуму.

Навчання німецької мови за комунікативним, системно-комунікативним методами та методом професійної спрямованості вправ успішне для більшості студентів технічного ВНЗ й активно впроваджується в освітній процес.

Проаналізувавши низку публікацій, у яких розглядаються сучасні методи і засоби навчання іноземних мов [6, с. 7], і беручи до уваги особливості СР студентів технічних спеціальностей у процесі оволодіння німецькою мовою, ми дійшли висновку про необхідність використання розглянутих вище методів в організації СР.

Реалізація технології проблемного навчання передбачає залучення комунікативно-пошукових, пізнавально-пошукових, пізнавально-дослідницьких завдань, що є системою взаємопов'язаних проблем із постійно зростаючою мовленнєво-мисленнєвою, інтелектуальною і комунікативною складністю, які повинні проходити через усі аспекти навчання німецької мови і мають бути спрямовані на стимулювання творчої діяльності студентів [10, с. 127–128].

Використання технології проблемного навчання СР в процесі навчання німецької мови стимулює пошукову, дослідницьку діяльність студентів, сприяє активній мисленнєвій діяльності, яка забезпечує краще оволодіння мовною, мовленнєвою, лінгвосоціокультурною компетенціями, розвиває механізми мислення, уміння визначати цілі, планувати, приймати рішення, прогнозувати (результати, зміст), вибирати, комбінувати, конструювати, аналізувати [10, с. 142].

Спираючись на сучасні дослідження [10; 11 та ін.], ми розглядаємо проблемне навчання в процесі СР під час оволодіння німецькою мовою як діяльність студентів з оволодіння німецькомовними знаннями, мовленнєвими вміннями й навичками, лінгвосоціокультурними знаннями, вміннями й навичками в комплексі з уміннями творчої індивідуальної й колективної навчальної діяльності за допомогою систематичного вирішення комунікативно-пошукових, пізнавально-пошукових культурознавчих, пізнавально-дослідницьких завдань.

Упровадження технології проблемного навчання СР студентів технічних спеціальностей забезпечує активну мовленнєво-мисленнєву та пошукову діяльність, автономне виконання проблемних завдань шляхом самостійної постановки проблеми, визначення шляхів її вирішення та аналізу результатів власної пошукової діяльності.

У власній практиці під час упровадження технології проблемного навчання ми пропонуємо: 1) використовувати проблемний виклад навчального матеріалу, яким студенти повинні оволодіти самостійно; 2) проблемно-пошукову діяльність студента з оволодіння знаннями зі спеціальності; 3) проблемний характер завдань.

Ефективними в організації СР студентів технічних спеціальностей під час навчання німецької мови є проектні технології. Їх трактують як спосіб досягнення дидактичної цілі через детальну розробку проблеми (технологію), яка повинна завершитися реальним практичним результатом, оформленим тим чи іншим способом [8, с. 66].

Метод проектів має чималі педагогічні можливості, які виявляються під час автономного навчання. Завдяки методу проектів забезпечується по-перше, успішна підготовка студентів до активної й результативної самостійної навчальної діяльності, самоосвіта на користь їхньої успішної адаптації до сучасних умов життя і професійної діяльності; по-друге, формуються здібності студентів до самостійної постановки цілей оволодіння мовою, що вивчається; по-третє, створюються умови успішного оволодіння культурою і мовою народу, розвитку особистих якостей (самостійності, цілеспрямованості, організованості, наполегливості, відповідальності) і здібностей до їх самореалізації в сучасному соціальному середовищі.

Використання методу проектів у власній практиці засвідчило, що підвищується мотивація студентів, їх самореалізація, розвивається автономія (студентам надається більша самостійність у виборі типу, тематики та реалізації проекту), набуваються вміння використовувати технології, які студенти зможуть застосовувати в подальшій професійній діяльності. У результаті виконання проектів (інформаційних, дослідницьких, творчих тощо) студенти не лише вдосконалили рівень німецькомовної компетенції, але й створили практичний продукт, який можна використати (наприклад, тематичний словник до теми «der Computer»).

Використання «технології портфоліо», яка в СР реалізується за допомогою мовного портфеля, є перспективним на сьогоднішній день. Завдяки впровадженню технології мовного портфеля в навчання німецької мови підвищилася мотивація студентів технічних спеціальностей до вдосконалення рівня німецькомовної компетенції та набула розвитку їхня автономія шляхом постановки власних навчальних цілей внаслідок аналізу поданих у портфелі дескрипторів умінь.

Стрімкий розвиток науки й техніки зумовлює доцільність застосування в СР студентів технічних спеціальностей *інформаційно-комунікаційних технологій*, які базуються на використанні комп'ютерних та телекомунікаційних засобів, аудіо- й відеотехніки тощо, що забезпечують операції зі збирання, продукування, нагромадження, збереження, обробки й передачі інформації [3, с. 321].

Інтенсивно використовуються комп'ютерні технології, що передбачають застосування в навчальному процесі комп'ютерних програм, електронних посібників, електронних словників, електронних енциклопедій, ресурсів Інтернет тощо.

Завдяки реалізації можливостей Інтернету студенти технічних спеціальностей отримали різноманітні матеріали для вивчення німецької мови, сформували вміння й удосконалили навички: а) читання (з використанням матеріалу різного рівня складності); б) аудіювання (на основі автентичних аудіотекстів мережі Інтернет); в) писемного мовлення (листуючись через електронну пошту).

Інформаційно-комунікаційні технології передбачають е-навчання – інтерактивне навчання, під час якого навчальний матеріал доступний в діалоговому режимі, і яке забезпечує автоматичний зворотний зв'язок з навчальною діяльністю студента [11, с. 59].

Значною мірою розширюють можливості СР студентів і різноманітні сучасні засоби навчання. Засоби навчання визначають як комплекс навчальних посібників і технічних пристроїв, за допомогою яких здійснюється управління діяльністю викладача й діяльності студентів з оволодіння мовою [3, с. 221].

У контексті нашого дослідження мова йде про засоби, з якими студенти самостійно працюють у процесі навчання німецької мови. У власній практиці ми використовуємо можливості мережі Інтернет, електронні словники (напр., ABBY Lingvo, Langescheidt), електронні енциклопедії (напр., ENCARTA, Meyers Lexicon online, Wissen.de, Wikipedia). Отже, використання інформаційних технологій у СР дозволяє не тільки інтенсифікувати навчальний процес, але й закладає основи подальшої самоосвіти.

Отже, організація СР студентів технічних спеціальностей, упроваджена нами в процес навчання німецької мови, базувалася на комунікативному та системно-комунікативному методах, методі професійної спрямованості вправ, технології проблемного навчання, проектних, інформаційно-комунікаційних технологій і технології «портфоліо».

Завдяки впровадженню комунікативного та системно-комунікативного методів у СР студентів під час навчання німецької мови ми розвинули мовленнєві вміння та мовленнєво-мисленнєву активність студентів, забезпечили оволодіння різними аспектами мови і видами мовленнєвої діяльності. Використовуючи метод професійної спрямованості вправ, ми створили систему вправ, яка відповідає таким критеріям як комунікативність, умотивованість, професійна спрямованість.

Завдяки використанню технології проблемного навчання в СР студентів під час навчання німецької мови ми забезпечили краще оволодіння мовною, мовленнєвою, лінгвосоціокультурною компетенціями, розвинули механізми мислення, уміння визначати цілі, планувати, приймати рішення.

Використовуючи технологію мовного портфеля, ми підвищили мотивацію студентів технічних спеціальностей до вдосконалення рівня німецькомовної компетенції та розвинули їхню автономію шляхом постановки власних навчальних цілей унаслідок аналізу поданих у портфелі дескрипторів умінь.

Завдяки використанню комп'ютерних технологій та впровадженню можливостей мережі Інтернет ми отримали різноманітні матеріали для вивчення німецької мови, удосконалили вміння аудіювання на основі автентичних аудіотекстів, удосконалили навички читання та писемного мовлення через електронне листування, а також інтенсифікували навчальний процес і заклали основи подальшої самоосвіти.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в дослідженні проблеми використання засобів навчання у формуванні компонентів німецькомовної компетенції студентів технічних спеціальностей.

Література

1. Белкин Е.Л. Самостоятельная работа студентов в вузе : методичні рекомендації / Белкин Е.Л. – Орел : [б.и.], 1985. – 132 с.

2. Жарова Л.В. Учить самостоятельности : [книга для учителя] / Жарова Л.В. – М. : Просвещение, 1993. – 205 с.

3. Задорожна І.П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння ангомовною комунікативною компетенцією : дис. … доктор пед. наук : 13.00.02 / Задорожна Ірина Павлівна. – К., 2012. – 470 с.

4. Капитонова Т.И. Современные методы обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, А.Н. Щукин. − М. : Просвещение, 1987. − 415 с.

5. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / Колесникова И.Л. – М. : Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»», Cambridge University Press, 2001. – 224 с.

6. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : [пособие для учителя] / Коряковцева Н.Ф. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.

7. Мартинова Р.Ю. Дидактико-методические основы письма в системно-коммуникативной методике / Р.Ю. Мартинова // Обучение иностранным языкам в учебных заведениях Украины : сб. статей. – Одесса : ИМОИЯ АПН Украины, 1998. – Вып. 1. – С. 12−17.

8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / [Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е.] ; под ред. Е.С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. − 272 с.

9. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Пассов Е.И. − М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

10. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Сафонова В.В. − Воронеж : ИСТОКИ, 1996. – 237 с.

11. Шуневич Б.І. Теоретичні основи дистанційного навчання / Шуневич Б.І. − Львів : Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2006. – 244 с.

Стаття рекомендована до друку
доктором пед. наук, професором, завідувачем кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету
Заболотською О.О.

Стаття надійшла до редакції 17 червня 2014 року

УДК [373.5.16:811.161.2]:808.5(043)

Володимир Нищета
(м. Бердянськ, Україна)

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається проблема дослідження психологічних засад формування риторичної компетентності учнів основної школи, психологічних механізмів психічних процесів школярів у зв'язку з мовленням і мовленнєвою діяльністю. Подано визначення риторичної особистості й риторичної компетентності як результатів шкільної мовної освіти. Обґрунтовано необхідність розгляду розвитку пізнавальних психічних процесів (відчуттів, сприймання, пам'яті, уяви, уваги, мислення) через призму навчальної діяльності, оскільки вони детерміновані соціально й пов'язані із засвоєнням соціального досвіду.

Ключові слова: *риторична особистість, риторична компетентність, мовлення, мовленнєва діяльність, психічний процес, відчуття, сприймання, пам'ять, уява, увага, мислення.*

В статье рассматривается проблема исследования психологических основ формирования риторической компетентности учащихся основной школы, психологических механизмов психических процессов школьников в связи с речью и речевой деятельностью. Дано определение риторической личности и риторической компетентности как результатов школьного языкового образования. Обоснована необходимость рассмотрения развития познавательных психических процессов (ощущений, восприятия, памяти, воображения, внимания, мышления) через призму учебной деятельности, поскольку они детерминированы социально и связаны с усвоением социального опыта.

Ключевые слова: *риторическая личность, риторическая компетентность, речь, речевая деятельность, психический процесс, ощущение, восприятие, память, воображение, внимание, мышление.*

The article deals with the problem of research of the psychological basis of rhetorical competenceof forming of general school pupils, psychological mechanisms of pupils' inner process in connection with speech and speech activity. The definition of rhetorical personality and rhetorical competence as a result of school language education

has been viewd. The necessity of consideration of the development of cognitive mind process (feeling, perception, memory, imagination, attention, thinking) through the prism of educational activity has been grounded as they are determined socially and connected with the mastering of the social experience.

Key words: *rhetorical personality, rhetorical competence, speech, speech activity, inner process, feeling, perception, memory, imagination, attention, thinking.*

У сучасному інформаційному суспільстві спостерігається позитивна тенденція: до риторики як науки й мистецтва слова та до проблематики риторичної освіти зростає інтерес. Сьогодні в дослідженнях науковців і фахівців-практиків утверджується думка, що риторика належить кожній людині – кожному, хто говорить. І це попри те, що під риторикою, на жаль, часто розуміють демагогію, краснобайство, «болтологію»; риторику вважають наукою, мистецтвом, ораторською майстерністю переважно в академічних й окремих професійних колах, а у свідомості пересічної людини риторика, набуваючи одіозного відтінку пихатого пустослів'я, здебільшого асоціюється з пустим, малозмістовним і зовсім беззмістовним мовленням.

Можливо, саме тому сьогодення, на думку Н. Голуб, М. Пентилюк, О. Чувакіна, позначається кризою мовленнєвої комунікації й риторичної культури особистості, а будь-яка криза – це криза людини (А. Сахаров). Подолати означену кризу, на наше переконання, спроможна шкільна риторика – риторика у формативні роки (І. Єрмаков). Учнівській молоді потрібна риторика для того, хто говорить, пов'язана з повсякденною мовленнєвою практикою, яка навчить не скільки «мистецтву говорити красиво», стільки «мистецтву говорити» – риторика нащодень, яка допоможе кожному сягнути не вершин красивого мовлення, а глибин мовлення осмисленого й ефективного. Отже, вважаємо звернення до проблематики шкільної риторичної освіти питанням актуальним і своєчасним.

У процесі навчання української мови в основній школі завдяки запровадженню риторизованих технологій (технологій риторизації) передбачається формування в школярів риторичної особистості та риторичної компетентності. На підставі напрацювань Н. Безгодової, Я. Білоусової, А. Габідулліної, Н. Голуб, Н. Іпполітової, Л. Клобукової, С. Коваленка, Л. Колесникової, А. Курінної, С. Мінєєвої, О. Марченко, О. Мітусової, А. Нікітіної, І. Ніколаєнко, М. Пентилюк, Г. Сагач, К. Сєдова, Л. Синельникової, О. Сиротініна, М. Хлєбнікової під риторичною особистістю, що оцінюється за етичними, інтелектуальними й естетичними критеріями, розуміємо володіння комунікативною компетентністю, риторичними прийомами спілкування, відповідальністю за мовленнєву поведінку, готовністю переконувати та впливати словом, відстоювати власні позиції, поважно ставитися до інших людей з їх цінностями й інтересами. У результаті аналізу доробків науковців (С. Антонова, Л. Ассуїрова, О. Бабкіна, Л. Баландіна, Н. Болотнова, О. Ворожбітова, І. Вяткіна, Н. Гаріфулліна, Н. Голуб, Л. Горобєц, Н. Душкова, І. Іванчук, О. Кісенко, Г. Кураченкова, Т. Ладиженська, Н. Лимар, Г. Онуфрієнко, Н. Отводенко, О. Симакова, Л. Синельникова, О. Чувакін) риторичну компетентність учнів основної школи позиціонуємо як вищий рівень комунікативної компетентності; володіння риторичними знаннями, уміннями та навичками, якостями особистості, що визначають здатність і готовність до ефективного та оптимального спілкування, реалізовані й закріплені в досвіді комунікативної та риторичної діяльності. Смисловими центрами риторичних результатів шкільної мовної освіти – риторичної особистості та риторичної компетентності – визначаємо вплив словом, ефективність та оптимальність мовлення, толерантність, відповідальність, досвід діяльності. Проте смислоутворювальну роль відіграють мовлення й мовленнєва діяльність.

Теоретико-методологічна розвідка освітніх процесів закономірно передбачає висвітлення психологічних механізмів, отже, мета статті – дослідження психологічних засад процесу формування риторичної компетентності учнів основної школи, зокрема, психологічних механізмів психічних процесів школярів у зв'язку з мовленням і мовленнєвою діяльністю.

Педагогіка й психологія як наукові дисципліни тісно пов'язані між собою типологією вищої нервової діяльності, яка, за висловом Б. Ананьєва, «відкрила епоху в пізнанні природних особливостей особистості [2, с. 25]». Б. Бадмаєв зазначав: «Якщо предмет психології – це закономірність розвитку психіки дитини, то педагогічний процес є умовою цього розвитку. Якщо предмет педагогіки складають специфічні закономірності навчання й виховання, то психічні процеси … виступають як умови, які повинні враховувати педагоги [3, с. 9]». Отже, розвиток психічних процесів необхідно розглядати через призму навчальної діяльності, оскільки вони детерміновані соціально й пов'язані із засвоєнням дитиною соціального досвіду. Безумовним слід вважати факт, що в процесі здобуття освіти людина змінює саму себе, адже відбуваються зміни її психічних властивостей і поведінки [10, с. 45].

До попередніх зауваг варто віднести думку про те, що зазначені вище результати шкільної риторичної освіти безпосередньо пов'язані з феноменом особистості. Не маючи на меті в межах цієї статті детально досліджувати окреслений аспект, звернемося до класичних потрактувань особистості О. Леонтьєва. На думку науковця, особистість пов'язується із суб'єктністю, свідомістю й самосвідомістю [9, с. 211, с. 254]; становлення особистості відбувається з появою в людини-індивіда смислоутворювальних мотивів діяльності [9, с. 290, с. 301] і власного «я» [9, с. 327]; особистість є психологічним новоутворенням – особистістю стають [9, с. 245–246]. І стає людина особистістю, що особливо важливо для нашого дослідження, у процесі включення в систему суспільних відносин у результаті інтеріоризації та вербалізації всіх процесів, що відбуваються у свідомості [9, с. 134]. Отже, О. Леонтьєв установив залежність особистісного становлення людини від мови, мовлення та його розвитку. На думку О. Рибалко, формування людини як особистості є соціальним розвитком, соціалізацією й найбільш активно відбувається в шкільний період [12, с. 37].

Відчуття як психічний процес – це «побудова образів окремих властивостей предметів зовнішнього світу в процесі безпосередньої взаємодії з ними; … перетворення енергії зовнішніх подразників у факти свідомості, в інформацію [7, с. 303]». Для розвитку мовлення в контексті шкільної риторики особливо важливі екстероцептивні (зорові й слухові) та пропріоцептивні (кінестетичні та статичні) відчуття [11, с. 113–114, с. 118], особливо їх синестезія (Д. Узнадзе), у результаті чого відбувається інтеграція вербальної й невербальної сторін мовленнєвої діяльності в єдиний образ.

У системі відношень людини з дійсністю комплексна дія відчуттів перетворюється на сприймання: «Дійсність не відчувається, а сприймається», – зазначав Д. Узнадзе [13, с. 197]. Відчуття та сприймання діють комплексно й у структурі особистості: на думку С. Головіна, усвідомлення власного Я відбувається завдяки відчуттю й сприйманню людини себе [7, с. 68].

Сприймання є пізнавальним психічним процесом, який виявляється «у цілісному відображенні предметів, ситуацій і явищ, що виникають при безпосередньому впливові подразників на рецепторні поверхні органів відчуттів [11, с. 139]». Для позначення сприймання науковці вживають термін «перцептивна діяльність суб'єкта». У психологічній літературі виділяють різновиди сприймання: довільне й мимовільне; інтелектуальне, емоційне й естетичне. У теорії мовленнєвої діяльності важлива складова сприймання людини людиною – соціальна перцепція, оскільки через зовнішні ознаки проявляються внутрішні характеристики особистості, зокрема її думки, почуття, бажання, емоційні переживання [11, с. 141]. Оскільки функціональні механізми сприймання через свою полімодальність і системність «поступово й послідовно складаються в процесі накопичення й узагальнення індивідуального досвіду [2, с. 197]», можна передбачити, що соціальна перцепція в процесі мовленнєвої діяльності буде запорукою набуття людиною досвіду мовленнєвої діяльності.

Для сприймання характерна така властивість, як структурність: сприймання «не є проекцією миттєвих відчуттів і їх простою сумою [11, с. 142]». Отже, людина сприймає мовлення як реальність, а не окремі мовні одиниці, з іншого боку, – не окремі мовленнєві акти, а людину в процесі мовленнєвої діяльності в цілому в системі її мовленнєвої поведінки. Варто зауважити, що навмисне, методичне, певним чином сплановане сприймання є спостереженням, і спостерігати може лише людина [13, с. 221]. Це положення Д. Узнадзе в контексті нашого дослідження є важливим, адже спостереження за чужим і особливо за власним мовленням – необхідна умова досягнення результатів у мовленнєвій діяльності.

Л. Виготський наголошує на стійкості, ортоскопічності та осмисленості сприймання, що поєднує його (безпосереднє сприймання) з наочним мисленням (категоріальним сприйманням). На думку психолога, сприймання предмета невіддільне від смислу предмета: предмет поєднується з мовленням, отже, варто розглядати «сприймання через призму мовлення [6, с. 380]». Осмислене сприймання також має зв'язок із попереднім досвідом (аперцепція), існує на рівні свідомості – це свідчить про «особистісний рівень сприймання [11, с. 142]».

На стику сприймання, мислення й досвіду логічно «розташувати» уяву – психічний процес, здатність людини до побудови нових образів предметів чи ситуацій шляхом переробки й перебудови уявлень та образів з минулого досвіду [7, с. 65]. Уява в пізнанні й діяльності може виступати засобом антиципації, що «виражається в передбаченні результату обговорюваного положення, наступного способу дії, учинку, а в мовному плані – в уявній побудові фрази, зверненої до співрозмовника й у слуханні [11, с. 165]». Проте найважливішими ознаками уяви є активність (довільність) і творчий характер, що зумовлює її пізнавальну функцію і є неодмінним психологічним фактором пошукової

творчої діяльності. Уява, на переконання Д. Узнадзе, дає людині можливість не обмежуватися реальною дійсністю, а створювати нову дійсність [13, с. 368], а основна умова розвитку уяви особистості – залучення її до різносторонньої діяльності; чим «більше вона бачить, чує, переживає, тим продуктивнішою буде активність її уяви [11, с. 177]». Психологи засвідчують, що гра й творчий процес упливають на розвиток уяви, а розвинена уява є запорукою успішності особистості в грі та творчості.

За свідченням Л. Виготського, «потужний крок у розвитку дитячої уяви здійснюється саме в безпосередньому зв'язку із засвоєнням мови, … затримані в мовному розвитку діти виявляються надзвичайно відсталими і в розвитку уяви [6, с. 446]». Науковець стверджує, що розвиткові уяви дитини слугує також її життєдіяльність, наприклад, школа, «де дитина може ретельно обдумувати щось в уявній формі, перш ніж зробити; протягом шкільного віку закладаються … можливості й здатності більш-менш свідомо віддаватися відомим розумовим побудовам [6, с. 446]». І все-таки, на думку психолога, як у розвитку дитячого мислення, так і в розвитку уяви «основний зламний пункт збігається з появою мовлення [6, с. 452]».

Творча уява, яка певною мірою має відтворювальний характер, має розглядатися як особлива діяльність, що являє собою своєрідний вид діяльності пам'яті [6, с. 440]. Пам'ять – це психічний процес, який полягає в закріпленні, зберіганні та подальшому відтворенні людиною її попереднього досвіду [11, с. 204]; процеси запам'ятовування, організації, збереження, відновлення та забування досвіду, що дозволяють повторно використовувати його в діяльності або повернути у сферу свідомості [7, с. 305]. Виділяють такі види пам'яті: емоційна, словесно-логічна, ейдетична (образна високого рівня розвитку), довільна, довготривала, короткочасна, оперативна [11, с. 204–207], когнітивна [7, с. 308], іконічна, ехоїчна, семантична [4, с. 115–185], безпосередня [13, с. 229]. Пам'ять психологічно пов'язана практично з усіма іншими психічними процесами, зокрема, із мовленням.

Так, емоційна пам'ять, як зазначає С. Головін, − зберігання у свідомості переживань і почуттів – є передумовою комунікативних рис характеру людини [7, с. 309]. Відповідно до висновків Б. Величковського, інформація в короткочасній пам'яті зберігається у формі акустичного і/чи артикуляційного коду, а в довготривалій – у формі семантичного коду [4, с. 85–86]. Без мислення й пам'яті неможливе було б спілкування, і цей факт Д. Узнадзе пояснює так: «Коли наш співрозмовник вимовляє останнє слово якогось речення, попередні слова ним уже сказані. Отже, вони належать минулому. Попри це, для нас ці слова зовсім не втрачені, вони продовжують існувати в нашій свідомості так, ніби все ще лунають. Але тільки-но речення завершиться й сказане буде осмислене, ми ці слова негайно ж забуваємо, бо вони для нас втрачають практичне значення. Дія подразника припиняється, однак психічно він продовжує існувати, допоки має для нас практичне значення [13, с. 229]».

Л. Гримак окреслив феномен спілкування в пам'яті. Цей вид спілкування, на думку науковця, має два варіанти: 1) людина «спілкується» зі своїми думками; 2) спілкування з актуалізованими образами інших людей. «Поняття й судження, різного роду умовиводи, теорії, весь зміст духовного світу людини, світоглядні конструкції, особисті переконання, сама здатність «мислити про свої думки» – результат спілкування в пам'яті, – засвідчує психолог. – Саме пам'ять допомагає людині накопичувати знання й досвід, виробляти певні цінності, установки, а тому мати прояви почуттів і думок [8, с. 165]».

Пам'ять дитини, а не мислення є визначальним моментом на початку розвитку, проте протягом шкільних років відбуваються зрушення в протилежному напрямку. «… якщо для дитини раннього віку мислити − значить згадувати, то для підлітка згадувати − значить мислити, − писав Л. Виготський. − Його пам'ять настільки логізована, що запам'ятовування зводиться до встановлення та знаходження логічних відносин, а пригадування полягає в пошуку того пункту, який має бути знайдений [6, с. 394]».

Мислення – пізнавальний психічний процес, що характеризується узагальненим та опосередкованим відображенням дійсності й дозволяє встановлювати зв'язки і відношення між предметами та явищами [11, с. 268]; один з вищих проявів психічного, процес пізнавальної діяльності індивіда, процес моделювання невипадкових відносин зовнішнього світу, для якого характерне узагальнене й опосередковане відображення дійсності [7, с. 246]. З усіх різноманітних видів мислення маємо виділити словесно-логічне, представлене у формі понять, суджень та умовиводів, яке розвивається й функціонує на основі мовлення й у відповідності до правил логіки

[11, с. 274]. А Б. Айсмонтас вирізняє когнітивний тип навчання, пов'язаний із засвоєнням учнями понять, що відображають суттєві відношення реальності й закріплені в словах і словосполученнях [1, с. 37].

Проблематика єдності мови й мовлення має стати предметом окремого дослідження. Проте висловимо з цього приводу певні зауваги: 1) у навчальній діяльності інтенсивно розвиваються процеси мислення й мовлення, і не кожен окремо, а у взаємному зв'язку, адже школяр учиться усно викладати свої думки – учиться мислити в мовній формі [3, с. 39]; 2) міжособистісні відносини є по суті міжособистісним пізнанням і включають у себе «формування уявлень про образ думок інших людей, стилі їх мислення; про те, що інша людина думає про суб'єкт мислення, і про те, що він думає з приводу того, що суб'єкт думає про нього самого [7, с. 246]»; 3) образне мислення знаходить своє об'єктивне вираження в слові, у мовленні, і завдяки слову воно доступне для інших, дозволяючи самому суб'єкту і стежити за власною думкою, і вносити до неї за потреби відповідні зміни [13, с. 308]; 4) мовленнєве мислення – це осмислене мовлення, оскільки окрім фізичного (вербального) мовлення має семіотичний (семантичний) – смисловий контекст, який полягає в наповненні змістом того, що людина говорить, чує, читає [6, с. 409]. «Школа в процесі навчання, – стверджував Л. Виготський, – повинна висувати перед учнями такі ускладнення, які пробуджували б в учнів думку, учили б їх мислити, і саме в необхідному для перебігу педагогічного процесу напрямі [5, с. 210]».

Окреслені вище психічні процесі в психології вважаються пізнавальними, і всі ці процеси об'єднує увага – «динамічна сторона свідомості, яка характеризує ступінь її спрямованості на об'єкт і зосередження на ньому з метою забезпечення його адекватного відображення протягом часу, потрібного для виконання певного акту діяльності або спілкування [7, с. 56]». Посідаючи особливе місце серед психічних процесів, увага спрямовує практичну діяльність і процеси пізнання. Подібні думки висловлює Л. Гримак, стверджуючи, що увага є специфічною формою активності й основою будь-якої пізнавальної діяльності [8, с. 232]. Аналогічно, Д. Узнадзе вважає, що увага має вибірковий характер, і зазначає: «Енергія людини може бути задіяна лише в певному напрямі, і стан уваги – це той стан, коли наша енергія мобілізується в цьому певному напрямі [13, с. 343]»; «першочерговою умовою будь-якого навчання цілком справедливо вважається увага [13, с. 361]».

У психологічній літературі виділяють види й властивості уваги, з-поміж яких виокремлюємо довільну увагу – саме вона, на думку С. Головіна, вирізняється усвідомленістю, цілеспрямованістю, активним характером, нерозривно пов'язана з мовленням, адже «опосередкована соціально виробленими способами організації поведінки та комунікації [7, с. 58]».

Наголошуючи на величезному впливі уваги на психічну активність людини, Д. Узнадзе вважає її найважливішою умовою плідної діяльності. Психолог, зокрема, виділяє інтелектуальну увагу, яка, на його думку, являє собою культурне досягнення людини, виділившись у «самостійну форму поведінки у вигляді розумової праці [13, с. 346]». Деякі форми роботи пам'яті, наприклад, мимовільна пам'ять, за твердженням науковця, «настільки тісно пов'язані з увагою, що важко розрізнити, з чим маєш справу – із процесом уваги або пам'яті [13, с. 360]».

Для організаторів педагогічного процесу будуть корисними змістовні судження Л. Виготського про те, що варто однаково турботливо ставитися як до уваги, так і до неуважності школярів: «Глибоко помиляється той учитель, який у неуважності бачить свого найголовнішого ворога й не розуміє тієї простої істини, що найбільш уважним може бути саме той, хто найбільш неуважний у нього в класі [5, с. 149]». Психолог пропонує переносити інтерес з одного предмета на інший, пов'язувати предмети, «переводити стрілки уваги» − подібна робота з розвитку уваги необхідна задля перетворення зовнішньої уваги в довільну.

Отже, людина стає особистістю в процесі включення в систему суспільних відносин в результаті інтеріоризації та вербалізації всіх процесів, що відбуваються у свідомості. Розвиток психічних процесів необхідно розглядати через призму навчальної діяльності, оскільки вони детерміновані соціально й пов'язані із засвоєнням дитиною соціального досвіду. У процесі здобуття освіти людина змінює саму себе, адже відбуваються зміни її психічних властивостей і поведінки. Формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови логічно розглядати під кутом зору розвитку пізнавальних психічних процесів школярів.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо в дослідженні дидактичного потенціалу емоційно-вольової сфери та мисленнєво-мовленнєвої діяльності в контексті психолінгвістики.

Література

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология : схемы и тесты / Айсмонтас Б.Б. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 208 с.

2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания : избранные психологические труды / Ананьев Б.Г. – М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 384 с.

3. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя : у 2 кн. / Б.Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС, 2000. − Кн. 1 : Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания. − 240 с.

4. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология : [монография] / Величковский Б.М. – М. : Из-во Московского университета, 1982. – 336 с.

5. Выготский Л. Педагогическая психология / Лев Выготский. – М. : АСТ ; Астрель ; Хранитель, 2008. – 671 с.

6. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2 : Проблемы общей психологии. – 368 с.

7. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / [сост. С.Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1998. – 622 с.

8. Гримак Л.П. Общение с собой : начала психологии активности / Гримак Л.П. – [3-е. изд.]. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 336 с.

9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. – М. : Смысл, Академия, 2005. – 352 с.

10. Нестерова О.В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах : [учебное пособие для вузов] / Нестерова О.В. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 112 с.

11. Основи загальної психології : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів III–IV рівня акредитації : у 2 т. / [О.В. Полозенко, Л.М. Омельченко, С.В. Яшник та ін.]. – К. : НУБіП, 2009. – Т. 1. – 322 с.

12. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология : [учебное пособие] / Рыбалко Е.Ф. − СПб. : Питер, 2001. − 224 с.

13. Узнадзе Д.Н. Общая психология : учебник / Узнадзе Д.Н. ; [пер. с грузин. Е.Ш. Чомахидзе ; под ред. И.В. Имедадзе]. − М. : Смысл ; СПб. : Питер, 2004. − 413 с.

Стаття рекомендована до друку
доктором пед. наук, професором кафедри української мови та методики викладання фахових дисциплін
Бердянського державного педагогічного університету
Загородновою В.Ф.

Стаття надійшла до редакції 23 липня 2014 року

УДК 81’42

Людмила Овсієнко
(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)

ТЕКСТ В АСПЕКТІ ДОСЛІДЖЕНЬ ФІЛОСОФСЬКОЇ ГЕРМЕНЕВТИКИ

У пропонованій статті робиться спроба визначити змістове навантаження поняття «текст» з погляду філософської герменевтики. Особлива увага звертається на проблему його розуміння як багатоаспектного явища. Автор робить висновок про те, що з погляду філософської герменевтики текстом є фактично все існуюче у світі. Його розуміють як «об’єктивну, реальну самостійність» стосовно будь-якого суб’єкта, включаючи автора та інтерпретатора. Глибина і повнота розуміння тексту безпосередньо пов’язана із входженням його в герменевтичне коло, яке є основним принципом розуміння тексту, заснованого на взаємозв’язку частин і цілого. Розуміння цілого складається із розуміння окремих частин, а для розуміння частин необхідним є розуміння цілого. Текст є частиною всієї творчості автора, яка, своєю чергою, є частиною певного жанру чи літератури загалом, а також – частиною духовного життя й біографії автора.

Ключові слова: *філософія, герменевтика, філософська герменевтика, феноменологія, феномен, текст, розуміння, герменевтичне коло, герменевтичний трикутник.*

В предлагаемой статье делается попытка определить значение понятия «текст» с точки зрения философской герменевтики. Особое внимание обращается на проблему его понимания как многоаспектного явления. Автор делает вывод о том, что с точки зрения философской герменевтики текстом является

фактически все существующее в мире. Его понимают как «объективную, реальную самостоятельность» относительно любого субъекта, включая автора и интерпретатора. Глубина и полнота понимания текста непосредственно связана с вхождением его в герменевтический круг, который является главным принципом понимания текста, основанного на взаимосвязи частей и целого. Понимание целого состоит из понимания отдельных частей, а для понимания частей необходимо понимание целого. Текст является частью всего творчества автора, которое, в свою очередь, является частью определенного жанра или литературы в целом, а также – частью духовной жизни и биографии автора.

Ключевые слова: *философия, герменевтика, философская герменевтика, феноменология, феномен, текст, понимание, герменевтический круг, герменевтический треугольник.*

The proposed article tries to determine the content of the term «text» from the view point of philosophical hermeneutics. Special attention is paid to the problem of its understanding as a multi-aspect phenomenon. The author infers that from the point of view of the philosophic hermeneutics text is everything that exists in the world. It is understood as «objective, real independence» according to any subject, including the author and the interpreter. Depth and fullness of the text understanding are directly connected with its entry to the hermeneutic circle, which is the main principle of text understanding based on the interconnection of its parts and its whole. The understanding of the whole consists of the understanding of its separate parts, and for the understanding of the parts the understanding of the whole is needed. Text is a part of the whole author's creation, which in its turn is a part of the certain genre or literature and also a part of author's inner state and biography.

Key words: *philosophy, hermeneutics, philosophy hermeneutics, phenomenon, text, understanding, hermeneutic circle, hermeneutic triangle.*

З появою так званих герменевтичних ситуацій у сучасній філософській науці активного розвитку набув такий напрям, як філософська герменевтика (з давньогрецької мови перекладається як роз'яснення, тлумачення). Пояснюється це тим, що труднощі пошуку істинного смислу людського буття та шляхи вирішення протиріч сучасного світу ця філософія замінила пошуком інтерпретацій з активним використанням при цьому конвенціоністської семантики.

Найчастіше предметом досліджень у герменевтиці виступає текст. Фактично текст перетворився в альфу і омегу філософської герменевтики.

Герменевтика тексту вивчає тлумачення його глибинного змісту, його перекладу шляхом досліджень структури й семіотичної природи мови, аналізу історичних, філософських, релігійних та інших даних, пов'язаних із конкретним літературним твором [10]. «Сучасна герменевтика ґрунтується на положенні про розуміння тексту як багатоаспектного процесу, що забезпечує пізнавально-креативну сутність інтерпретаційної діяльності людини, зануреної в багатовекторну діалогічність із мовою, культурою та ін. Вона залучає до інтерпретації тексту і цілісний текст, і особистість інтерпретатора, і культурну традицію [5, с. 35]». Однак, якщо згадати історію та розвиток поняття «текст», то можна з упевненістю стверджувати, що єдиного його визначення не існує й до сьогодні.

Спочатку текст ототожнювали з мовою, пізніше з літературою, потім – із штучною універсальністю знакової системи. Ця ситуація склалася завдяки філософським напрямам (герменевтиці, структуралізму), які спочатку розуміли текст досить однобічно – лише через певний його втілений варіант. Потім його почали розглядати як багатоаспектне явище усіх галузей науки.

Ще в Середні віки філософи приділяли значну увагу цій проблемі, оскільки мали на меті розкрити духовну глибину релігійних текстів, уникнувши двозначностей у поясненнях. Але спроба продемонструвати історичну динаміку тексту через його включення в широке поле пізнавального досвіду стала одним із головних досягнень філософії мови, металінгвістики, семіотики лише у XX столітті.

Ця проблема частково вивчалася Л. Єльмслєвим, Ф. де Сосюром, П. Хартманом, Р. Якобсоном та ін.

В аспекті дослідження «філософії тексту» варто відзначити роботи В. Руднєва, Г. Косикова, М. Фуко, Е. Бенвеніста, Р. Барта, Ю. Крістевої, у яких визначаються основні ознаки тексту, дискурсу і твору, їхні спільні й відмінні риси.

Феномен тексту і пов'язане з ним коло питань досить широко аналізувалися й у вітчизняній філософській літературі. Зазвичай цей аналіз зосереджувався на проблемах розуміння, інтерпретації, смислоутворення та функціонування в соціокультурному контексті (С. Васильєв, В. Горський).

У нашій країні однією з ключових ідей розуміння тексту як особливого смислового осередку завжди була думка про те, що текст має синтагматичну побудову і є матеріалізацією певного фрагмента свідомості. Об'єктивність та однозначність наукового чи філософського тексту досягались завдяки використанню понять у директивному предметно-логічному значенні, тому проблема

полісемантичності зазвичай ігнорувалася. Разом з тим, у радянській та українській філософії текст часто розглядався як одна зі складових динаміки співвідношення мова–текст–культура (В. Іванов), а також як елемент логіко-лінгвістичного (Р. Павільоніс, М. Попович) та семіотичного підходів (Ю. Лотман) [11].

З огляду на вищезазначене, потрібно виокремити той факт, що вчені-філософи до цього часу по-різному трактують означене поняття. Тому метою нашої розвідки є визначення змістового навантаження поняття «текст» з погляду філософської герменевтики.

В аспекті текстової діяльності лежать інтереси багатьох природничих і гуманітарних наук. Усі вони, спираючись на власну специфіку та «… жанрові особливості тих текстів з якими мають справу [1, с. 53]», намагаються визначити сутнісні текстові характеристики.

Текст є основою всього гуманітарно-філософського мислення і «… тією безпосередньою дійсністю, з якої виходить і це мислення, і корпус усіх гуманітарних дисциплін [12, с. 52]».

У другій половині XX століття філософська наука почала досліджувати текст як проблему середовища, яке є творцем наукових понять і теорій.

Так, в історії філософії текст розуміють як «уречевлення мови, когерентну послідовність мовних одиниць, що мають спільну сферу застосування [11, с. 53]».

В. Подорога характеризує це поняття як результат, а не як процес чи подію [7].

С. Васильєв зазначає, що «…текст є найбільш звичним феноменом людської життєдіяльності, можливо саме тому виникає уявлення, що він є чимось само собою зрозумілим, цілком безпроблемним [1, с. 53]».

У класичному розумінні текст є феноменом орієнтованим на сприйняття закладеного в ньому змісту. Водночас феномен не знаходиться на поверхні – це твір зрозумілий не кожному і його сенс не можна передати іншим людям у готовому вигляді (предмети, знаки, тексти, символи є лише засобами транслювання сенсу) [5, с. 35].

«Повнота й завершеність тексту як цілого породжує розуміння його не тільки як репрезентанта легітимних образів, а і як носія певної ієрархічної впорядкованості [11]».

На думку вчених, поняття «текст» є досить абстрактним, у ньому прихована значна кількість конкретних явищ, які «піддають сумніву необхідність ототожнювати ці явища актом підведення їх під одне поняття [1, с. 53]».

Пошук інваріанта веде до герменевтики – філософського методу аналізу тексту; мистецтва розуміння і тлумачення текстів, практичного застосування значення тексту до життя сучасного читача і слухача; теорії «операцій розуміння в їх співвідношенні з інтерпретацією [8]».

Німецький філософ Г. Гадамер трактує герменевтику не просто як метод гуманітарних наук, а як вчення про буття. Він надав цій науці універсального значення, а проблема розуміння стала головною у філософії.

Г. Гадамер стверджує, що об’єктом розуміння у філософській герменевтиці виступає не втілена в тексті суб’єктивність, а незалежний від чиїхось суб’єктивних намірів смисловий зміст. Останнє він іменує «наочністю», або «речовинністю» тексту. Інтерпретаційна активність повинна бути спрямована перш за все на той «предмет», про який ідеться в тексті [3, с. 317].

Таким чином, провідною проблемою герменевтики є розуміння, витлумачення, інтерпретація тексту. Як вважав Ф. Шлейермахер, основним у герменевтиці є розуміння не наочного «вмісту», вираженого в думці, а мислячих індивідів, що створили той чи інший текст [15, с. 56]. Він переконував, що головна мета порозуміння в тому, щоб зрозуміти автора тексту.

Розуміння тексту має об’єктивну і суб’єктивну сторони. Вираженням об’єктивної сторони розуміння є граматична інтерпретація, суб’єктивної – психологічна. Німецький філософ надавав великого значення з’ясуванню характеру та психології автора тексту. Він сформулював основну мету методу герменевтики: «Зрозуміти автора і його працю краще, ніж він сам її розумів [15, с. 57]».

Відомий філософ В. Дільтей теж зробив значний внесок у розвиток філософської герменевтики, схарактеризувавши текст як культурно-історичне явище, і розробив власну концепцію його розуміння [13].

На даному етапі розвитку герменевтики поняття «текст» розглядається досить широко: від письмової форми в рамках природної мови до запису тексту в будь-якій знаковій системі; від форми живого висловлення до вираження почуттів і емоцій, відображених у формі вигуків.

У герменевтиці будь-який текст розуміється як багатошаровий витвір. А в процесі розуміння та інтерпретації важливим є його розгортання у часі.

Як слушно зазначає В. Васильєва, зрозуміти текст – це означає зробити його своїм «власним», присвоїти собі його авторство, створити власний текст. Але як зробити, запитує дослідниця, якщо не тільки мова тексту, а й реалії, якими оперує автор, є чужими? З чого почати інтерпретатору створення власного тексту? [2].

Предметом герменевтики є феномени розуміння, що знаходяться в основі духовно-практичних ситуацій особистості, яка живе в суспільстві.

У XX ст. велику увагу цій проблемі приділяв М. Гайдеггер. Вчений-філософ по-новому поставив проблему герменевтики. Вона для нього – феноменологія людського буття. Герменевтика виявляє умови, завдяки яким людське буття може бути тим, чим воно є [14, с. 223].

У герменевтиці «текст» – це певне письмове джерело (письмова фіксація звукової мови, якій властиві смисл, значення, цінність), первинна даність (реальність) і початкова точка всякої гуманітарної дисципліни. А у феноменології – це зміст і сама структура свідомості, фундаментальна освіта, що дозволяє мислити про об'єкти, що потрапляють у центр дослідження. Поняття «текст» є об'єднуючим явищем для феноменології і герменевтики [4, с. 123].

Феноменологічна герменевтика зосередила увагу на проблемі пошуку авторського задуму і, по суті, трактувала текст як твір.

Текст і твір репрезентують дві сторони знакової реальності (наратива), залежної від напрямку процесу герменевтики. Коли розуміння спрямоване на твір, то погляд дослідника фокусується на авторській ідеї, основній «думці» художнього твору. Коли ж воно спрямоване на текст, відбувається децентрація точки зору автора і текст стає відкритим дискурсивним полем діяльності. Але, слід відзначити, що не існує Тексту без Твору і Твору без Тексту [15].

Із погляду герменевтики, текст має такі властивості:

1. Структурність (структура тексту кожного разу може бути організована різними способами).

2. Нелінійність (усі елементи тексту представлені не в лінійній послідовності, а як система усіх можливих переходів і зв'язків між ними. У такому випадку матеріал можна читати в будь-якій послідовності, утворюючи різні лінійні тексти (принцип гіпертексту)).

3. Розуміння (читач сприймає лише частину змісту авторського тексту, адже рівень його сприйняття обмежений соціально-історичним контекстом, освітою, епохою, культурою, віком тощо). «Частина змісту тексту завжди вислизає від розуміння [9]».

4. Змістовність (текст здатний нагромаджувати зміст, тобто в цьому випадку реципієнт розуміє більше, аніж було закладено автором).

У герменевтиці текстом вважають не тільки рукописні твори авторів, але й твори мистецтва, історичні події та інші об'єкти, що «піддаються» розумінню. Процес розуміння ця наука характеризує як рух по «герменевтичному колу», тобто, з одного боку, текст розглядають як продукт певної епохи, літературного жанру, з іншого, – він є духовним життям автора, яке є невід'ємною частиною даної історичної епохи. Репрезентація тексту у двох зазначених аспектах, перехід від загального до конкретного та навпаки і є рухом по «герменевтичному колу». Це правило було вироблено античною риторикою, а герменевтика Нового часу репрезентувала його на мистецтво розуміння. Риторично-герменевтичне правило – «частини стають зрозумілими завдяки цілому, а ціле – виходячи з частин» – до внутрішнього світу «Я», – вперше було застосовано Ф. Шлейєрмахером.

Подібно до «герменевтичного кола» текст досліджують як об'єкт так званого «герменевтичного трикутника». Як зазначає В. Касьян, «у «герменевтичному трикутнику» в ролі об'єкта (о) виступає текст або мова, перший суб'єкт (1с) – автор цього тексту, другий суб'єкт (2с) – автор-інтерпретатор. Відповідно до наведеного зв'язку, основне питання філософії набуває такого вигляду: що первинне – текст чи його значення у свідомості суб'єкта. Другий суб'єкт (2с) у такій герменевтичній ситуації виступає на перший план як джерело смислу [6, с. 214]». На думку вченого, під змістом тексту варто розуміти той сенс, який заклав у нього автор, а під значенням – значення тексту як для автора, так і для сучасного читача.

Поняття «герменевтичного трикутника» було введено італійським філософом Е. Бетті, який запропонував низку процедур і правил витлумачення текстів. Кожний автор, на його думку, повинен шанобливо ставитись до змісту текстового простору, не порушувати іманентне інформаційне поле і не привносити до нього певний смисл із зовні; під час реконструкції тексту інтерпретатору варто зважати на цілісність його іманентних зв'язків (не слід текст тлумачити у відриві від контексту); реконструйований інтерпретатором текст не може не піддаватись неминучій суб'єктивізації; інтерпретатор, щоб відтворити смисл тексту, повинен заздалегідь володіти здатністю його розуміння [13].

У сучасній герменевтиці текст розуміють як багатоаспектний процес, що забезпечує пізнавально-креативну сутність інтерпретаційної діяльності людини, зануреної в багатовекторну діалогічність із мовою, культурою тощо. Герменевтика тексту залучає до його інтерпретації і цілісний текст, і особистість інтерпретатора, і культурну традицію [5, с. 35].

Отже, з погляду філософської герменевтики текстом є фактично все існуюче у світі. Його розуміють як «об'єктивну, реальну самостійність» стосовно будь-якого суб'єкта, включаючи автора та інтерпретатора. Глибина і повнота розуміння тексту безпосередньо пов'язана із входженням його в герменевтичне коло, яке є основним принципом розуміння заснованого на взаємозв'язку частин і цілого тексту. Розуміння цілого складається із розуміння окремих частин, а для розуміння частин необхідним є розуміння цілого.

Текст є частиною всієї творчості автора, яка, своєю чергою, є частиною певного жанру або літератури загалом, а також – частиною духовного життя і біографії автора.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в дослідженні тексту як об'єкта вивчення стилістики, риторики, журналістики тощо.

Література

1. Васильев С. Синтез смысла при создании и понимании текста / Васильев С. – К. : Наукова думка, 1988. – 240 с.

2. Васильева В. Понимание поэтического текста (А.С. Пушкин «Бесы») [Электронный ресурс] / В. Васильева // Герменевтика в России. – 1999. – Т. 3. – Вып. 1. – С. 23–44.

3. Гадамер Г. Истина и метод / Гадамер Г. – М. : Прогресс, 1988. – С. 317.

4. Грицаєнко П. Гуманітарне пізнання : сутність та особливості поняття / П. Грицаєнко // Філософія. Політологія. – 2007. – Вип. 84–86. – С. 121–124.

5. Єщенко Т. Лінгвістичний аналіз тексту : [навчальний посібник] / Єщенко Т. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 264 с.

6. Касьян В. Філософія : [навчальний посібник] / Касьян В. – К. : Знання, 2008. – 347 с.

7. Подорога В. Философские произведения как событие / В. Подорога // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 3–16.

8. Рикер П. Герменевтика и метод социальных наук [Электронный ресурс] / П. Рикер. – Режим доступа : http://www.philosophy.ru/library/ricoeur/social.html.

9. Рикер П. Парадигма перевода [Электронный ресурс] / П. Рикер. – Режим доступа : http://www.quebec.ru/Translation/Page1.htm.

10. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми / Селіванова О. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.

11. Стояцька Г. Особливості дослідження тексту : історико-філософські версії та деконструктивістський підхід : дис... кандидата філос. наук : 09.00.05 / Стояцька Ганна Михайлівна. – К., 2001. – 170 с.

12. Стояцька Г. Текст як осередок мисленнєвої діяльності : історико-філософський аналіз розвитку / Г. Стояцька // Філософія. Культура. Життя : міжвузівський зб. наук. праць. – Дніпропетровськ : Дніпропетровська державна фінансова академія, 2009. – Випуск 32. – С. 51–59.

13. Философия XX века / [рук. авт. кол. В. Добрынина]. – М. : [б.и.], 1997. – 672 с.

14. Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет / Хайдеггер М. – М. : Гнозис, 1993. – С. 222–231.

15. Шлейермахер Ф. Герменевтика / Шлейермахер Ф. – СПб. : «Европейский Дом», 2004. – 242 с.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом пед. наук, професором, завідувачем кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ
«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»
Потапенком О.І.

Стаття надійшла до редакції 28 квітня 2014 року

УДК 371.3:811.162.2:81'366

Сергій Омельчук
(м. Херсон, Україна)

РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ СКЛАДНИК ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МОРФОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПІДХОДУ: КРИТЕРІЇ Й ПОКАЗНИКИ ВИМІРЮВАННЯ

У статті схарактеризовано результативний складник змісту навчання морфології української мови в основній школі на засадах дослідницького підходу. Запропоновано трирівневу модель критеріїв вимірювання навчальних досягнень учнів з морфології – знаннєвий, когнітивний і операційно-діяльнісний критерії, що відповідають критеріям оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти. Виокремлено чотири рівні – високий, достатній, середній та низький, відповідно до кожного з яких розроблено показники оцінювання. Запропоновані рівні визначали за певними методами педагогічного вимірювання – усне й письмове опитування, письмові контрольні роботи, комп'ютерне тестування, педагогічне спостереження, анкетування.

Ключові слова: *критерії вимірювання (знаннєвий, когнітивний, операційно-діяльнісний), об'єкти вимірювання, показники вимірювання, рівні вимірювання (високий, достатній, середній, низький), методи вимірювання.*

В статье охарактеризирован результативный компонент содержания обучения морфологии украинского языка в школе на основе исследовательского подхода. Предложено трехуровневую модель критериев измерения учебных достижений учащихся по морфологии – знаниевый, когнитивный и операционно-деятельностный критерии, соответствующие критериям оценивания учебных достижений в системе общего среднего образования. Выделены четыре уровня – высокий, достаточный, средний и низкий, соответственно к каждому из которых разработаны показатели оценки. Предложенные уровни определяли на основе определенных методов педагогического измерения – устный и письменный опрос, письменные контрольные работы, компьютерное тестирование, педагогическое наблюдение, анкетирование.

Ключевые слова: *критерии измерения (знаниевый, когнитивный, операционно-деятельностный), объекты измерения, показатели измерения, уровни измерения (высокий, достаточный, средний, низкий), методы измерения.*

The effective part of complex studying of the Ukrainian language morphology at compulsory school according to research approach is characterized in the given article. The threelevel model of students' morphological studying achievements – knowledgeable, cognitive and operative and active criteria is offered in the work. Four levels – high, satisfactory, intermediate and low were distinguished with necessary valuing indicators for them. The given levels defined up to certain methods of pedagogical measuring – papers, computer testing, pedagogical observation, questioning.

Key words: *measuring criteria (knowledgeable, cognitive, operative and active), measuring objects, measuring indicators, measuring levels (high, satisfactory, intermediate, low), methods of measuring.*

Упровадження дослідницького підходу до навчання морфології української мови в основній школі передбачає розроблення не тільки змістового складника та його переструктурування, а й результативного компонента змісту навчання – обов'язкових результатів опанування морфології. З огляду на це навчання морфології на засадах дослідницького підходу орієнтоване на практичні результати, зокрема: усвідомлення учнями морфологічних знань як продукту засвоєння морфологічних фактів, понять, закономірностей, граматичних правил; сформованість усіх видів морфологічних умінь і навичок; готовність реалізовувати різні способи навчальної діяльності з морфологічними явищами. Отже, результати навчальної діяльності учнів з морфології не обмежуємо лише морфологічними знаннями (знаннєвий критерій), морфологічними вміннями й навичками (когнітивний критерій), але й ураховуємо операційно-діяльнісний критерій – сформованість мовних навчально-дослідницьких умінь, що реалізуються в здатності до раціональної продуктивної (творчої) діяльності (табл.).

Таблиця

Складники вимірювання навчальних досягнень учнів з морфології

Критерії	Об'єкти	Показники критеріїв	Методи
Знаннєвий (базовий)	Теоретичні знання з морфології	– *усвідомлення морфологічних знань* як продукту засвоєння морфологічних фактів, понять, закономірностей, граматичних правил про частини мови, лексичне і граматичне значення слів, їхні морфологічні категорії, лексико-граматичні розряди слів, морфологічну форму слова (його словозміну)	Опитування (усне й письмове)
Когнітивний	Морфологічні вміння й навички	– *класифікаційні морфологічні вміння* визначати граматичні ознаки самостійних і службових частин мови; – *розпізнавальні морфологічні вміння* відрізняти частини мови; – *морфолого-орфографічні вміння* відмінювати й дієвідмінювати самостійні частини мови; – *морфолого-словотвірні вміння* утворювати частини мови різними способами; – *продуктивні морфологічні вміння* правильно й доречно використовувати морфологічні одиниці (граматичні категорії) в мовленні; – *граматико-стилістичні вміння* вибирати з ряду співвідносних (варіантних) морфологічних форм найдоцільніші, відповідні до умов мовленнєвої комунікації, цілей, змісту та мети висловлювання	Письмові контрольні роботи
Операційно-діяльнісний	Мовні навчально-дослідницькі вміння	– *уміння формулювати проблеми*, створювати навчальну проблемну ситуацію, що забезпечує виникнення питання; – *уміння шукати розв'язання проблеми*, проводити навчальні дослідження з поетапним контролем і корекцією результатів; – *уміння викладати результати* навчального дослідження, формулювати нове знання	Комп'ютерне тестування, педагогічне спостереження, анкетування суб'єктів експерименту (учнів і вчителів)

У процесі розроблення моделі вимірювання навчальних досягнень з морфології аналізові підлягали:

– характеристики відповіді учня (цілісність, повнота, логічність, правильність, обґрунтованість);

– якості морфологічних знань (осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність);

– ступінь сформованості морфологічних умінь і навичок;

– рівень володіння мовними навчально-дослідницькими вміннями (з одного боку, оперування розумовими операціями – уміння абстрагувати, аналізувати, синтезувати, класифікувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки; з іншого – досвід творчої діяльності – уміння виявляти проблеми, формулювати гіпотези, розв'язувати проблеми).

Ці орієнтири покладено в основу виокремлення чотирьох рівнів навчальних досягнень учнів з морфології – високого, достатнього, середнього та низького, відповідно до кожного з яких розроблено критерії й показники вимірювання. Запропоновані рівні визначено за певними методами педагогічного вимірювання – усне й письмове опитування, письмові контрольні роботи, комп'ютерне тестування, педагогічне спостереження, анкетування тощо.

Знаннєвий (базовий) критерій вимірювання навчальних досягнень учнів з морфології (перевіряється рівень усвідомлення морфологічних знань як продукту засвоєння морфологічних фактів, понять, закономірностей, граматичних правил):

− ***високий рівень*** – учень має системні, міцні, глибокі морфологічні знання про частини мови, лексичне і граматичне значення слів, їхні морфологічні категорії, лексико-граматичні розряди слів, морфологічну форму слова (його словозміну); усвідомлено і продуктивно використовує їх у практичній діяльності, стандартних та нестандартних ситуаціях;

− ***достатній рівень*** – морфологічні знання про частини мови, лексичне і граматичне значення слів, їхні морфологічні категорії, лексико-граматичні розряди слів, морфологічну форму слова (його словозміну) є достатніми; учень знає основоположні теоретичні відомості й факти, уміє наводити окремі власні приклади на підтвердження певних думок; застосовує вивчений теоретичний матеріал у стандартних ситуаціях; відповідь логічна, хоча й має неточності;

− ***середній рівень*** – учень з допомогою вчителя відтворює основний навчальний матеріал про частини мови, лексичне і граматичне значення слів, їхні морфологічні категорії, лексико-граматичні розряди слів, морфологічну форму слова (його словозміну); здатний з помилками й неточностями дати визначення морфологічних понять, сформулювати правило; відповідь правильна, але недостатньо осмислена; уміє застосовувати морфологічні знання, виконуючи завдання за зразком;

− ***низький рівень*** – учень фрагментарно розрізняє частини мови, має нечіткі уявлення про їхні морфологічні категорії, лексико-граматичні розряди слів; з допомогою вчителя виявляє здатність елементарно формулювати морфологічне правило.

Когнітивний критерій вимірювання навчальних досягнень учнів з морфології (перевіряється рівень сформованості класифікаційних, морфолого-орфографічних, морфолого-словотвірних, продуктивних та граматико-стилістичних умінь):

− ***високий рівень*** – учень самостійно і правильно визначає граматичні ознаки самостійних та службових частин мови, відрізняє омонімічні слова, що належать до різних частин мови, відмінює й дієвідмінює слова, утворює частини мови різними способами; доречно використовує морфологічні одиниці (граматичні категорії) в мовленні, вибирає з ряду співвідносних (варіантних) морфологічних форм найдоцільніші, відповідні до умов мовленнєвої комунікації, цілей, змісту та мети висловлювання, використовує різні стилістичні засоби вираження морфологічних одиниць, визначає стилістичну доцільність морфологічних одиниць (варіантних форм частин мови) у текстах різних стилів і форм вияву;

− ***достатній рівень*** – учень здебільшого правильно визначає граматичні ознаки самостійних і службових частин мови; вибірково відрізняє омонімічні слова, що належать до різних частин мови; відмінює й дієвідмінює слова, допускаючи незначні помилки у складних випадках написання; утворює частини мови різними способами на основі словотворчих схем-моделей; загалом доречно вживає морфологічні одиниці (граматичні категорії) в мовленні; користуючись різноманітними джерелами інформації, вибирає з ряду співвідносних (варіантних) морфологічних форм найдоцільніші, відповідні до умов мовленнєвої комунікації, цілей, змісту та мети висловлювання; переважно використовує різні стилістичні засоби вираження морфологічних одиниць; з допомогою вчителя визначає стилістичну доцільність морфологічних одиниць (варіантних форм частин мови) у текстах різних стилів і форм вияву;

− ***середній рівень*** – учень, допускаючи певні неточності, визначає граматичні ознаки самостійних і службових частин мови; частково відрізняє омонімічні слова, що належать до різних частин мови; відмінює й дієвідмінює слова, допускаючи орфографічні помилки в написанні словоформ; утворює частини мови не всіма (елементарними) способами словотвору; загалом доречно вживає морфологічні одиниці (граматичні категорії) у мовленні; вибирання з ряду співвідносних (варіантних) морфологічних форм найдоцільніших, відповідних до умов мовленнєвої комунікації, цілей, змісту та мети висловлювання, викликає певні труднощі; частково використовує різноманітні стилістичні засоби вираження морфологічних одиниць; з допомогою вчителя визначає стилістичну доцільність окремих морфологічних одиниць (варіантних форм частин мови) у текстах різних стилів і форм вияву;

− ***низький рівень*** – учень з допомогою вчителя визначає лише окремі граматичні ознаки самостійних і службових частин мови; не відрізняє омонімічні слова, що належать до різних частин мови; відмінює й дієвідмінює слова, допускаючи значну кількість орфографічних помилок у написанні словоформ; не спроможний утворювати частини мови різними способами словотвору; недоречно використовує морфологічні одиниці (граматичні категорії) у мовленні; фрагментарно вибирає з ряду співвідносних (варіантних) морфологічних форм найдоцільніші, відповідні до умов мовленнєвої комунікації, цілей, змісту та мети висловлювання; не використовує різноманітні

стилістичні засоби вираження морфологічних одиниць; з допомогою вчителя частково визначає стилістичну доцільність окремих морфологічних одиниць (варіантних форм частин мови) у текстах різних стилів і форм вияву.

Операційно-діяльнісний критерій вимірювання навчальних досягнень учнів з морфології (перевіряється рівень сформованості мовних навчально-дослідницьких умінь):

− ***високий рівень*** – учень бачить проблему, ставить питання проблемного характеру і дає відповіді на них; висуває гіпотези; асоціативно мислить, тобто формулює можливий варіант розв'язання проблеми, перевіряючи в процесі проведення навчального експерименту; спостерігаючи за морфологічними одиницями і граматичними категоріями, виділяє основні властивості мовних одиниць і явищ та виокремлює їх з-поміж неістотних, другорядних; самостійно аналізує (виявляє, виділяє й пояснює морфологічне явище) і синтезує (пізнає морфологічну одиницю як єдине ціле); проводить лінгвістичний експеримент, тобто самостійно змінює основну модель (або структуру) мовної одиниці, що веде до створення вторинної мовної одиниці; ефективно використовує різні джерела інформації; робить обґрунтовані висновки й умовиводи, у результаті чого на основі наявних знань (досвіду) формулює нове знання; правильно класифікує морфологічні одиниці, тобто розподіляє їх за певними критеріями або принципами поділу; порівнює (установлює схожість і відмінність між мовними одиницями та явищами); оптимально структурує мовний матеріал (самостійно створює модель вивченої теми у формі алгоритмів, схем, таблиць, проектів, фреймів); індуктивним (або дедуктивним) способом вільно доводить чи спростовує теоретичне (або практичне) твердження; обґрунтовує, доводить, аргументує власні судження; установлює причиново-наслідкові зв'язки між мовними фактами; оцінює отримані результати і застосовує їх у нових ситуаціях;

− ***достатній рівень*** – учень переважно бачить проблему, може поставити питання проблемного характеру і сформулювати відповіді на них; з допомогою вчителя висуває гіпотези; за зразком формулює можливий варіант розв'язання проблеми; спостерігаючи за морфологічними одиницями і граматичними категоріями, частково виділяє основні властивості мовних одиниць і явищ та виокремлює їх з-поміж другорядних; загалом аналізує і синтезує; за алгоритмом проводить лінгвістичний експеримент; використовує запропоновані джерела інформації; переважно самостійно робить висновки й умовиводи; класифікує морфологічні одиниці, розподіляючи їх за певними критеріями або принципами поділу; порівнює (установлює схожість і відмінність між мовними одиницями та явищами); структурує мовний матеріал у формі алгоритмів, схем, таблиць; за схемою індуктивним (або дедуктивним) способом доводить чи спростовує теоретичне (або практичне) твердження; в обґрунтуванні й доведенні власних суджень наявні неточності, відсутні переконливі аргументи; з допомогою вчителя встановлює причиново-наслідкові зв'язки між мовними фактами; переважно оцінює отримані результати і творчо застосовує їх;

− ***середній рівень*** – учень бачить проблему лише за керівництва вчителя, формулює питання здебільшого репродуктивного характеру і дає відповіді на них; висуває переважно помилкові гіпотези; обирає один із запропонованих варіантів розв'язання проблеми; спостерігаючи за морфологічними одиницями і граматичними категоріями, частково виділяє основні властивості мовних одиниць і явищ, але не виокремлює їх з-поміж другорядних; намагається аналізувати і синтезувати; проводить елементарний лінгвістичний експеримент; уміє користуватися запропонованими джерелами інформації; фрагментарно робить висновки; класифікує морфологічні одиниці, розподіляючи їх за найпростішими критеріями або принципами поділу; порівнюючи, стикається з певними труднощами під час з'ясування схожості і відмінності між мовними одиницями та явищами; за зразком структурує мовний матеріал у формі схем і таблиць; доводить чи спростовує теоретичне (або практичне) твердження на елементарному рівні; обґрунтування й доведення власних суджень є неточними, відсутні аргументи; з допомогою вчителя встановлює причиново-наслідкові зв'язки між мовними фактами; частково оцінює отримані результати і застосовує їх у стандартних ситуаціях;

− ***низький рівень*** – учень стикається зі значними труднощами щодо визначення проблемної ситуації, не здатний формулювати проблемні питання, може відповідати на запитання лише словами «так» чи «ні»; висуває помилкові гіпотези; фрагментарно розв'язує проблеми; спостерігаючи за морфологічними одиницями і граматичними категоріями, не розрізняє основні й другорядні властивості мовних одиниць та явищ; за керівництва вчителя здійснює елементарний аналіз; частково проводить лінгвістичний експеримент за запропонованим алгоритмом або схемою; не орієнтується в джерелах інформації; робить нечіткі або невдалі висновки; за зразком класифікує морфологічні одиниці, розподіляючи їх за найпростішими критеріями або принципами поділу; порівнюючи,

стикається зі значними труднощами під час з'ясування схожості й відмінності між мовними одиницями та явищами; структурує мовний матеріал у формі простих схем і таблиць; доведення чи спростування теоретичних (або практичних) тверджень має примітивний характер; не здатний обґрунтовувати й доводити власні судження; лише частково встановлює причиново-наслідкові зв'язки між мовними фактами; не може оцінити отримані результати і застосовує їх у стандартних ситуаціях.

Розроблені критерії вимірювання навчальних досягнень учнів основної школи, що відповідають критеріям оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти, та показники оцінювання їх за чотирма рівнями (високий, достатній, середній, низький) було застосовано на констатувальному, формувальному й контрольному етапах експериментально-дослідного навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу в шістнадцяти загальноосвітніх навчальних закладах із навчанням українською мовою Донецької, Кіровоградської, Миколаївської, Полтавської, Рівненської й Херсонської областей та м. Києва.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом пед. наук, доцентом кафедри мовознавства
Херсонського державного університету
Окуневич Т.Г.

Стаття надійшла до редакції 30 квітня 2014 року

УДК 371.26:009

Світлана Паламар
(м. Київ, Україна)

ТВОРЧИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається проблема пошуку шляхів та підходів до створення сучасної високотехнологічної методичної системи навчання гуманітарних предметів, яка спрямована на досягнення високої якості знань в учнів основної школи.

Особлива увага приділяється питанню діалогічно-еврестичного навчання, яке забезпечує творчий підхід до вивчення кожного з предметів гуманітарного циклу, що безпосередньо впливає на формування предметних компетентностей природним шляхом.

Ключові слова: *творчий підхід, ключова компетентність, предметна компетентність, творча уява, творче мислення, творча діяльність, діалогічність, діалогічний підхід, методика навчання.*

В статье рассматривается проблема поиска путей и подходов к созданию современной высокотехнической методической системы обучения гуманитарным предметам, которая направлена на достижение высокого качества знаний у учащихся основной школы.

Особое внимание уделяется вопросу диалогически-эврестичного обучения, которое обеспечивает творческий подход к изучению каждого из предметов гуманитарного цикла, непосредственно влияет на формирование предметных компетентностей естественным путем.

Ключевые слова: *творческий подход, ключевая компетентность, предметная компетентность, творческое воображение, творческое мышление, творческая деятельность, диалогичность, диалогический подход, методика обучения.*

The article deals with the problem of finding ways and approaches to the creation of modern high-technological methodological training system humanities, which aim is to achieve high quality of knowledge in secondary school pupils.

Special attention is given to dialogically-heuristic form of teahing that provides a creative approach to the study of each of the humane subgects , which directly affects the formation of subject competencies naturally.

Key words: *creativity, a key competence, subject expertise, creative imagination, creative thinking, creativity, dialogic, dialogic approach, methodology of teaching.*

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної та методичної науки склалися об'єктивні передумови для розв'язання проблеми вдосконалення методичної системи навчання, спрямованої на досягнення високого рівня навчальних успіхів учнів основної школи у процесі вивчення гуманітарних

предметів. Це зумовлено гострою потребою суспільства у творчих особистостях підростаючого покоління відсутністю в системі гуманітарної підготовки теоретичного і методичного забезпечення розвитку їхньої креативності; творчим характером процесу вивчення літератури як виду мистецтва, пов'язаного з художньою творчістю тощо.

Питання творчого підходу до навчання знаходиться у полі посиленої уваги вітчизняних і зарубіжних науковців. Психолого-педагогічні аспекти теорії творчості висвітлювали Л. Виготський, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, А. Брушлинський, О. Леонтьєв, І. Лернер, В. Моляко, В. Рибалка та інші. Явище творчості досліджували П. Торранс, М. Воллах, Дж. Девідсон, Н. Коган, Дж. Міллер, Д. Фельдман, Д. Харрингтон; Д. Богоявленська, Т. Галкіна, М. Гнатко, Л. Єрмолаєва-Томіна, У. Кала, В. Козленко, Г. Костюк, Г. Щукіна Н. Яковлева, О. Пєхота, М. Бахтін, С. Рубінштейн, Н. Чепелєва та інші.

Підкреслюючи цінність цих досліджень, треба зауважити, що психолого-педагогічна література, присвячена проблемі дослідження творчого мислення, не відтворює загального підходу до вивчення цього психолого-педагогічного явища зокрема щодо навчання гуманітарних предметів. Водночас спрямована навчальна діяльність уможливлює ефективне формування предметної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення гуманітарних предметів, а отже, формування творчої особистості.

Аналіз педагогічних і методичних джерел дає змогу зробити висновки про те, що:

– необхідність упровадження компетентнісного підходу в освіті зумовлена вимогами життя;

– компетентність пов'язана з можливістю використовувати набуті знання та вміння для розв'язання практичних проблем;

– ключові й предметні компетентності формуються як у процесі навчання, так і в ході соціальної взаємодії, обов'язковою умовою їх набуття та реалізації є досвід власної активної, творчої діяльності людини;

– у процесі навчання ключові та предметні компетентності набуваються школярами на основі опанування змістом освіти;

– дидактичне та методичне обґрунтування компетентнісного підходу, механізм його упровадження на сьогодні розроблені недостатньо.

Сучасні науковці сходяться в думці про діалогову природу мислення людини, тому, вивчаючи процес творчого мислення, ми звернули увагу на елементи внутрішнього діалогу, які спостерігаються у процесі розв'язання творчих завдань.

М. Бахтін стверджує, що вже природа людського життя – діалогічна. При цьому єдино адекватною формою її словесного вираження є незавершений діалог. А тому людина сама повинна розкритися в діалозі на основі спілкування. Філософ зауважує, що для того, щоб предметно-змістові відношення стали діалогічними, вони повинні стати словом, висловлюванням, оцінним судженням. Учених М. Буфера і М. Бахтіна єднає передусім висунення діалогічності як універсального філософського принципу – принципу, який знаходить свою реалізацію не лише в галузі словесної культури, але і як визначення цілісного людського буття, у його екзистенціальному аспекті, специфічну комунікативно-творчу напруженість, що виходить за межі будь-якого «теоретизму».

Критичний аналіз психолого-педагогічних і методичних праць дає підстави зробити висновок про те, що в педагогічній науці є певні напрацювання щодо діалогічного підходу до навчання в цілому і гуманітарних предметів зокрема. Учені-методисти лише окреслили це поняття, зосередивши увагу на рівноправних стосунках учителя й учнів, а це можливо за умови організації діалогічної взаємодії на уроках. Сучасна середня загальноосвітня школа перебуває у стадії реформування, яке вимагає створення нової парадигми навчання зокрема гуманітарних предметів, в основі якої лежить діалогічно-евристичне навчання.

Одне з важливих завдань учителя гуманітарних предметів – навчити учня усвідомлювати характер і зміст власної розумової діяльності, а завдання методики навчання – знайти для цього відповідний метод, тобто знайти такий спосіб викладання, який би формував свідомість учня в процесі учіння. Співпраця з учнями дає можливість учителю побудувати роботу з вивчення окремої теми так, щоб учень був причетний до організації навчального процесу і відчував себе його творцем, щоб у школяра виникло відчуття: він вивчає те, що хоче, і так, як хоче, щоб навіть відтінок «примусовості» зник. Сучасне вивчення гуманітарних предметів в школі неможливе без особистої зацікавленості учня у пізнанні життя й людини, в своєму духовному розвитку, у самовдосконаленні.

Аналіз сучасного розвитку стану гуманітарних наук свідчить про те, що поняття «діалогічність» – одне з фундаментальних та інтегративних. З погляду філософії, діалог – це спосіб взаємодії різних суб'єктів культурно-історичного процесу. У педагогічному контексті діалог є специфічною формою педагогічної взаємодії учителя і учнів, і спрямована на обговорення, аргументацію позицій, які у процесі дискусії забезпечують зближення та взаємозбагачення позицій. У контексті гуманітарної освіти діалог стає способом залучення особистості до світу культурних цінностей, у якому ця особистість формується. Із позиції психології – це властивість мислення, завдяки котрої утворюється новий смисл.

Для ефективної організації роботи з формування й розвитку творчого мислення необхідно враховувати механізми, які спонукають до породження нових ідей і забезпечують їх реалізацію [3]. Тому вивчення внутрішнього діалогу як механізму утворення творчого смислу є важливою складовою для розв'язання проблеми мислення й творчості в загальній психології та відкриває нові шляхи до пізнання механізмів творчості й розробки спеціальних методів для її розвитку та реалізації.

Оскільки засобом реалізації внутрішнього діалогу є внутрішнє мовлення, то набуває ваги питання внутрішньомовленнєвих процесів у мисленні. Головною ідеєю в них є така позиція: мислення завжди пов'язане з внутрішнім мовленням людини. Зокрема, через проблему «внутрішнього мовлення» ми підійшли до з'ясування механізмів «внутрішнього діалогу» у творчому мисленні.

Творчість визначається в науці як психічний процес створення нових матеріальних і духовних цінностей. Будучи, по суті, культурно-історичним явищем, творчість має особистісний і процесуальний аспекти. Особистісний передбачає наявність в учня здібностей, мотивів, знань, умінь, сформованих ключових і предметних компетентностей, завдяки яким створюється продукт, що вирізняється новизною, оригінальністю, подеколи унікальністю (креативністю). Вивчення всіх цих властивостей особистості виявило важливу роль уяви, інтуїції, підсвідомих компонентів розумової активності, а також потреби особистості в самореалізації, у розкритті і розширенні своїх творчих можливостей.

У творчості, зокрема навчальній, особливе місце займає творча уява. Поряд з уявою творчість містить у собі інтенсивну роботу мислення, вона пронизана емоційністю і волею. Однак вона не зводиться тільки до однієї уяви, мислення чи одного почуття. Англійський вчений Г. Уоллес виділив чотири стадії процесів творчості: підготовку, дозрівання, осяяння (креативність) і перевірку. Центральним специфічно творчим моментом вважається осяяння. Але не слід розглядати творчість як синонім креативності, як це часто зустрічається в наукових джерелах. У перекладі з латинської мови креативність – це означає створення, тобто здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційного мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Серед інтелектуальних здібностей креативність виділена в особливий тип. Згідно з А. Маслоу, творча спрямованість особистості є вродженою, але вона інколи втрачається під впливом середовища. Факторами креативності є: швидкість, чіткість, гнучкість мислення, чутливість до проблем, оригінальність, винахідливість, конструктивність у їх вирішенні.

Питання про креативність як самостійну, незалежну від інтелекту властивість залишається невирішеним, не знайдені й способи її вимірювання.

Науковці, вивчаючи навчальну творчість, переважно пов'язують її з особливостями мислення людини, яке тісно пов'язано з відкриттям нового. Так, С. Рубінштейн [9] трактує мислення як процес виявлення в об'єкті все нових і нових властивостей шляхом включення його в нові зв'язки і відносини. Він підкреслює цю позицію як основоположну для організації проблемного навчання.

Положення вченого про розподіл проблемної ситуації на відоме і невідоме одержало розвиток у роботах А. Брушлинського [2], який показав, що у процесі розв'язання задачі детермінація мислення виступає як процес у вигляді її переформулювання. Процес мислення, згідно з А. Брушлинським, завжди є формою специфічного прогнозування майбутнього, спочатку невідомого рішення. Таке прогнозування здійснюється як безперервний психічний процес.

Згідно з О. Леонтьєвим, розв'язання творчої задачі складається з двох етапів – віднайдення адекватного принципу вирішення та його застосування. У контексті цього напрямку Я. Пономарьов [7] виявив факт неоднорідності результату розумової дії – наявність у ньому прямого (усвідомлюваного) і побічного (неусвідомлюваного) продуктів.

Предметом дослідження О. Матюшкіна [6] були проблемні ситуації у мисленні і навчанні. На основі аналізу вивчення проблемних ситуацій у різних психологічних напрямках і школах науковцем було запропоновано й послідовно перевірено на практиці їх типологію, в основу якої було покладено принцип невідповідності сущого і належного.

Д. Богоявленська [1] розуміє творчість як вихід суб'єкта за межі заданого, як вияв його активності, ініціативи, самодіяльності особистості Саме аналіз процесу творчості, а не його продуктів, дозволяє провести лінію розподілу між творчими і нетворчимим явищами. Відмінною рисою творчої особистості є діяльність на основі внутрішніх, у тому числі власних пізнавальних мотивів, а не зовнішніх стимулів.

Як бачимо, поглиблення розуміння мислення як творчого процесу здійснювалося за рахунок удосконалення критеріїв творчості. Спочатку в ролі цього критерію розглядалося створення нового продукту, який має суспільну значимість. Далі в ролі такого критерію був введений процесуальний момент зміни домінуючих рівнів у процесі розв'язання задачі. Після цього – вияв суб'єктом інтелектуальної ініціативи. На подальшому етапі вивчення процесу творчого мислення – наявність рефлексивно-особистісної регуляції предметно-операціонального руху думки.

Віддаючи належне зусиллям авторів зазначених робіт, В. Давидов вказує на об'єднувальний недолік – відсутність розробки логіко-психологічних аспектів, які дають змогу розділити мислення на «розсудкове» і розумове. На його думку, розглядати творче мислення, ігноруючи принципове між ними розходження, некоректно. Зокрема, перенесення уваги з активності суб'єкта на дійсність ситуативного характеру у вигляді проблемної ситуації висвітлює іншу сторону глибинних детермінант творчого мислення. Теоретико-методологічне обґрунтування творчого мислення в українській науці ґрунтується на наукових розвідках Г. Костюка, Г. Балла, Ю. Машбіца, В. Андрієвської, В. Моляко, А. Фурмана та інших [6; 9].

Суттєвий внесок у теоретико-методологічне обґрунтування творчого мислення було зроблено А. Фурманом. Його підхід характеризується некласичним теоретико-методологічним змістом та введенням у науковий обіг низки моделей і конструктів, мислесхем і понять, що своєрідно пояснюють «багатоопосередковану неочевидність» розвитку і функціонування будь-якого творчого процесу.

Автор чітко розрізняє:

а) методологічний розв'язок проблеми діалектики співвідношення проблемності і діалогічності у мисленнєвому процесі, що конкретизується у схарактеризуванні такого феномена як проблемно-діалогічна ситуація;

б) концепцію внутрішньої проблемної ситуації, її структурно-функціональну модель та психологічний аналіз її компонентів;

в) класифікацію джерел проблемності (особистісна невизначеність, інтелектуальне утруднення, пізнавально-смислова суперечність);

г) типологію внутрішніх і зовнішніх форм проблемності, в якій знаходить своє місце і «задача», і «діалог».

Продуктом його теоретико-методологічних зусиль стала психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій, суттєвими досягненнями якої є: виділення навчальної проблемної ситуації, як універсального джерела й атрибутивної характеристики творчого мислення; визначення і змістовне наповнення законів і закономірностей функціювання навчальних проблемних ситуацій і двофазовий характер функціювання внутрішньої проблемної ситуації у психічному світі особистості з моменту її виникнення до моменту її зняття у процесі пізнавально-пошукової діяльності.

Творчий підхід до навчання гуманітарних предметів інтенсифікує формування предметних компетентностей учнів основної школи. Зокрема, упровадження діалогічної основи під час роботи з художнім текстом на уроках української літератури сприяє ефективному формуванню предметних компетентностей учнів основної школи. Діалог корелюється із творчим мисленнєвим процесом оброблення інформації, оптимізує інтелектуальну ініціативність учнів, формує власну позицію. Діалогічна взаємодія у процесі навчальної діяльності може мати як колективний, так й індивідуальний характер. Індивідуальна форма навчальної діяльності співзвучна внутрішньому діалогу, який розвиває один суб'єкт. Це спонукає до внутрішнього діалогу, бажання самому розібратися у своїх поглядах, перш ніж їх висловити або поділитися сумнівами, разом відшукати істину. Так внутрішній діалог поступово перетворюється на зовнішній. Діалогічність проявляється в евристичній бесіді, диспуті, дискусії з полемікою і без неї. Опертя на діалогічний принцип у викладанні гуманітарних предметів дає змогу природним шляхом реалізувати особистісний внесок усіх суб'єктів системи гуманітарної освіти.

Література

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Богоявленская Д.Б. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского университета, 1983. – 173 с.

2. Брушлинский А.В. Мышление и общение / А.В. Брушлинский, В.А. Поликарпов. – Минск, 1990. – 212 с.

3. Данильченко І.Г. Організація діалогічної взаємодії на уроках української літератури в старших класах / І.Г. Данильченко // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – Житомир, 2010. – № 20. – С. 347–352.

4. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Матюшкин А.М. – М. : Педагогика, 1972. – 168 с.

6. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности / Моляко В.А. – М. : Машиностроитель, 1983. – 134 с.

7. Пономарев Я.А. Психология творчества / Пономарев Я.А. – М. : Наука, 1976. – 303 с.

8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи / Рубигштейн С.Л. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.

9. Фурман А.В. Психологопедагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій : автореф. дис. доктора психологічних наук / Фурман А.В. – К. : НДІ Психологія МО України, 1994. – 64 с.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом пед. наук, провідним науковим співробітником лабораторії
літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України
Шевченко З.О.
Стаття надійшла до редакції 27 червня 2014 року

УДК 37.04+81’24

Олександра Попова
(м. Одеса, Україна)

ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено проблемі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-філологів в умовах сучасної університетської освіти України. У статті уточнюється специфіка мовної та іншомовної підготовки майбутніх перекладачів-білінгвів / тлумачів-білінгвів; аналізується сутність понять «професійне (фахове) мовлення (мова за професійним спрямуванням)», «перекладацька компетентність», «перекладацька діяльність», «професійно-мовленнєва підготовка перекладачів», «готовність до перекладацької діяльності».

Ключові слова: *професійно-мовленнєва підготовка, перекладачі, професійне (фахове) мовлення, перекладацька компетентність, перекладацька діяльність, готовність до перекладацької діяльності.*

Статья посвящена проблеме профессионально-языковой подготовки будущих переводчиков-филологов в условиях современного университетского образования Украины. В статье уточняется специфика языковой и иноязычной подготовки будущих переводчиков-билингвов (в области устного и письменного перевода); анализируется суть понятий «профессиональная речь», «переводческая компетентность», «переводческая деятельность», «профессионально-языковая подготовка переводчиков», «готовность к переводческой деятельности».

Ключевые слова: *профессионально-языковая подготовка, переводчики, профессиональная речь, переводческая компетентность, переводческая деятельность, готовность к переводческой деятельности.*

The article is devoted to the problem of professional language training intended for the future translators-philologists within the framework of Ukraine’s modern university education. The peculiarities of the language training as well as foreign language training intended for translators-bilinguals / interpreters-bilinguals are specified in the article; the essence of the notions «professional language», «translation competence», «translation activities», «professional language training of translators», «readiness for translation activities» is analyzed.

Key words: *professional language training, translators / interpreters, professional language, translation competence, translation activities, readiness for translation activities.*

Проблема професійної підготовки перекладачів наразі є особливо актуальною, в час, коли наша країна обрала шлях до Європейської інтеграції: розширюються та зміцнюються політичні, економічні, культурні, освітні зв’язки України і європейських держав. Євросоюз розглядає професійну

іншомовну підготовку співвітчизників та іноземних партнерів (з її подальшим вдосконаленням) як один з пріоритетних напрямів підготовки фахівців у цілому.

У системі університетської освіти України та зарубіжних країн провідне місце відводиться професійно-мовленнєвій підготовці фахівців перекладу. Проблемам означеної підготовки присвячуються теоретичні та практичні розробки вітчизняних та зарубіжних учених (Н. Бабич, Е. Бібікова, О. Бігич, А. Богуш, Н. Гарбовский, Д. Джайл, О. Ковязіна, В. Коміссаров, Н. Кострица, Т. Кучай, М. Лісовий, Ю. Найда, С. Ніколаєва, Л. Мацько, Г. Мірам, І. Пахненко, А. Пім, О. Семеног, Л. Черноватий та інші), проте специфіка її реалізації в умовах сучасної університетської освіти України недостатньо висвітлена в наукових джерелах: не існує єдиної системи професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів / тлумачів, немає повного тлумачення понять «перекладацька діяльність» та «готовність до перекладацької діяльності». Такий стан досліджень зумовлює мету вивчення проблеми – специфікація професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-філологів. Досягнення поставленої мети потребує вирішення таких завдань:

1) уточнити компоненти специфіки означеної підготовки, а саме напрямки іншомовної підготовки майбутніх перекладачів-білінгвів;

2) проаналізувати сутність понять «професійне (фахове) мовлення», «перекладацька компетентність», «перекладацька діяльність», «професійно-мовленнєва підготовка перекладачів», «готовність до перекладацької діяльності».

Насамперед, бажано розтлумачити поняття «професійне мовлення» як ключовий компонент терміна «професійно-мовленнєва підготовка фахівців». Тлумачні джерела дають таке визначення: ***професійне (фахове) мовлення*** (мова за професійним спрямуванням) – спілкування людей між собою за допомогою мови в межах певної професійної сфери; мовна діяльність в межах певної професійної сфери.

Науковці (Н. Безгодова, М. Вахницька, Л. Вікторова Н. Гарбовський, Н. Кострица М. Лісовий І. Пахненко, Л. Романова) розглядають ***професійне мовлення*** у різних проекціях, якщо узагальнити зміст вищенаведених тлумачень терміна «***професійне (фахове) мовлення***» / «мова за професійним спрямуванням», то можна вивести універсальне визначення для всіх без винятку професій і трактувати його як вид мовленнєвої діяльності, у процесі реалізації якої актуалізується комплекс професійно спрямованих комунікативних вмінь фахівця (*знання* норм літературної мови, фахової термінології; *уміння* розуміти усні та писемні тексти; *вміння* створювати власні висловлювання професійного характеру в письмовій / усній формі, в офіційній / неофіційній обстановці), які є психологічно й соціально зумовленими; володіння професійним мовленням сприяє здійсненню основної фахової діяльності.

Професійно-мовленнєва підготовка фахівців є значним елементом системи університетської освіти. Проблемам підготовки фахівців з професійного мовлення присвячено чимало досліджень в науці. Учені акцентують важливість ролі формування ***культури професійного мовлення*** для всіх без винятку фахівців – філологів та представників інших професій (Б. Антоненко-Давидович, Н. Бабич, І. Вихованець, С. Караванський, Г. Кацавець, А. Коваль, І. Марунич, М. Пентилюк, М. Пилинський, Л. Паламар, О. Пономарів, С. Шевчук та ін.). Науковці підкреслюють значущість засвоєння й дотримування норм сучасної української літерної мови в межах професійного спілкування, звертають увагу на розробку способів удосконалення професійної мовної компетенції, вільного усного й писемного спілкування поряд зі студіюванням особливостей фахової мови, підвищенням культури мови. Основними комунікативними ознаками культури мовлення вважаються: правильність; точність; логічність; багатство (різноманітність); чистота; доречність; достатність; виразність; емоційність.

Протягом останніх 20 років науковці визнають актуальною проблему розвитку мовної особистості, особливо стосовно філолога-словесника. Енциклопедичні джерела тлумачать поняття «***мовна особистість***» як «індивід, який володіє сукупністю здатностей і характеристик, які зумовлюють створення і сприйняття ним текстів, що різняться рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності. Російській мовознавець І. Сусов зауважує, що саме мовна особистість володіє мовленнєвою ситуацією; вона може піднятись над обставинами спілкування, спрямовувати в необхідному напрямку розвиток дискурсу. Включена в дискурс, вона водночас творить його. Людина входить в комунікацію як особистість з усіма властивими їй рисами». Саме тому актуальність формування мовної особистості охоплює різноманітні наукові сфери: мовознавство, літературознавство, філософію, культурологію, педагогіки, психологію. Зокрема, учені (Г. Богін, А. Богуш, С. Єрмоленко, Ю. Караулов, Л. Паламар, О. Семенюк та ін.) дослідили

та проаналізували національну мовну особистість; специфікували різні аспекти формування мовної особистості майбутніх філологів-педагогів.

Професійна підготовка перекладачів посідає ключове місце в системі сучасної філологічної освіти як України, так і в професійній сфері підготовки майбутніх філологів-перекладачів зарубіжних країн. Наразі переклад набув вагомого значення у сфері реалізації міжмовної та міжкультурної комунікації. Відомо, що в останні роки перекладацька діяльність набуває дедалі більших масштабів і все більшу соціальну значущість. У зв'язку з тим, що професія перекладача стала масовою, в Україні були створені спеціальні навчальні заклади, що готують професійних перекладачів. Кінцевою метою навчання в цих навчальних закладах є набуття студентами вмінь і навичок професійно здійснювати перекладацьку діяльність, що стає можливим завдяки оволодінню необхідними знаннями про закони перекладу, обумовлених його складною і суперечливою природою, про загальні та специфічні вимоги, що висуваються суспільством до перекладу й перекладача. Саме тому, надзвичайно значущим вважається змістове навантаження професійної підготовки майбутніх перекладачів.

У контексті розвитку євроінтеграційних процесів теоретико-методологічним підґрунтям професійної підготовки перекладачів є загальноприйняті та спеціальні концепції сучасної професійної освіти, однак професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів відрізняється від означеної підготовки філологів та лінгвістів-педагогів – її зміст доповнюється додатковими аспектами, пов'язаними зі специфікою професії перекладача / тлумача. Науковці приділяють особливу увагу взаємозв'язку теорії й практики та проводять дослідження в таких проекціях:

1. Фундаментальні підходи до професійної підготовки філологів-перекладачів (О. Ковязіна, А. Козак, В. Комиссаров, Т. Кучай, Л. Латишев, Р. Міньяр-Бєлоручев, Г. Мірам, Я. Рецкер, Л. Черноватий, Ю. Найда, Д. Джайл, А. Пім та інші).

2. Комунікація, сугестія та асоціаціонізм (В. Кашкін, Г. Лозанов, М. Філоненко, І. Халєєва та інші).

3. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів:

− формування перекладацької складової фахової компетентності перекладача (С. Панов, О. Поршнєва, Л. Поліщук, Т. Пушкар, А. Присяжнюк, О. Червінко та інші);

− формування комунікативно-лінгвістичної компетентності майбутніх перекладачів (І. Бахов, З. Підручна, О. Селіванова та інші);

− формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності та з урахуванням лінгвокраїнознавчого аспекту підготовки перекладачів (І. Бахов, Ю. Баканова, Ф. Лімбах, М. Медєтова, В. Фурманова, Ю. Рот та інші).

4. Методики навчання майбутніх філологів-перекладачів специфіки галузевого перекладу (Т. Ганічева, П. Джандоєва, В. Карабан, С. Коломієць, О. Мартинюк, Т. Михайленко, С. Панов та інші).

У своїх дослідженнях науковці виокремлюють питання:

− історії та сучасних тенденцій розвитку освіти перекладачів у світовому контексті (К. Гаращук, О. Семенец, О. Панасьєв, О. Чередниченко та інші);

− психологічних особливостей діяльності перекладачів (Л. Засєкіна, К. Скиба та інші);

− специфіки підготовки майбутніх перекладачів до використання новітніх інформаційних технологій у професійній сфері (Л. Артемчук, П. Асоянц, О. Вадімова, С. Гундоров, Н. Іваницька, Т. Коваль, Ю. Колос, О. Куца, Л. Липська, Р. Олексієнко, Т. Шеремет та інші).

Проаналізовані підходи науковців до професійної підготовки майбутніх перекладачів дають можливість схарактеризувати зміст ключових понять цієї галузі – «***перекладацька діяльність***», «***професійно-мовленнєва підготовка перекладачів***» та «***готовність до перекладацької діяльності***».

Енциклопедично-тлумачні джерела трактують термін «перекладацька діяльність» як дія людей (фахівців) у галузі перекладу; застосування своєї праці в межах теорії і практики перекладу; дії, стосовно перекладу й перекладача. На думку В. Якуніна, здійснення перекладацької діяльності передбачає наявність відповідної компетентності, під якою розуміють «номенклатуру особистісних якостей, здібностей, знань, умінь та навичок, якими необхідно оволодіти, щоб відповідати вимогам, які висуваються до спеціалістів цієї галузі [5, с. 8−9]».

Багато вчених розглядають перекладацьку діяльність як вид міжмовного та міжкультурного посередництва, оскільки під час перекладу відбувається зіткнення не лише лексичних, граматичних систем, а й комунікативно-прагматичних, лінгвопоетичних, соціокультурних уявлень, менталітету мовців (О. Селіванова). Для глибинного розуміння сутності перекладацької діяльності

доцільним вважається дослідження діяльнісної природи, структури і змісту поняття «переклад». Проаналізувавши авторські (Л. Бархударов, В. Віноградов, В. Комісаров, І. Корунець, І. Лєвий, А. Лілова, Л. Черняхівська, А. Швейцер, Дж. Манді, Б. Хатім) визначення поняття «*переклад*», можна дійти висновку, що ***переклад*** – це соціальне, культурне, естетичне, лінгвістичне та історичне явище, яке функціонує як результат перекладацької діяльності, так і репродуктивний та відображувально-творчий процес (в усній, письмовій, комп'ютеризованій/автоматизованій формах); перетворений аналог оригіналу. Саме тому діяльність фахівця в галузі перекладу є багатогранною.

Відтак, під «***перекладацькою діяльністю***» розуміємо інтеграцію та застосування певних лінгвістичних і фонових знань, мовленнєвих і професійних умінь і навичок перекладача/тлумача в процесі міжмовної і міжкультурної комунікації задля відтворення й передачі інформації з однієї мови на іншу через декодування та шифрування оригінального тексту (дискурсу) на мову перекладу в специфічному соціокультурному контексті.

Наявність перекладацької компетентності є необхідної умовою реалізації фахової діяльності, набуття якої передбачено в спеціальній підготовці фахівців перекладу. Така підготовка має багаторівневу структуру, що охоплює всі професійні сфери; у процесі такої підготовки актуалізується тренувальна професійно-спрямована міжмовна та міжкультурна комунікація, поки студент не досягне фахової досконалості. Оскільки професія перекладача / тлумача безпосередньо стосується комунікації, мовленнєва підготовка постає провідною в системі освіти майбутніх перекладачів. Якщо йдеться про підготовку студентів до оволодіння перекладом як особливим видом мовленнєвої діяльності, то можна стверджувати, що подібна діяльність є білінгвальною професійною діяльністю перекладача, пов'язаною з перебудовою артикуляційної, перцептивної системи, розвитком механізму переключення з однієї семантичної системи на іншу [1].

Отже, формування професійно-мовленнєвої компетентності фахівця перекладу означає: формування такої мови, яка не потребує калькування однієї мови на іншу (П. Гальперін); усвідомлення застосування лінгвістичних знань залежно від конкретної ситуації спілкування (лінгвістична компетенція); уміння відтворювати всю гаму типових текстів; уміння конструювати головну ідею прочитаного або прослуханого тексту, виходячи з контексту та застосовуючи фонові та тематичні знання; володіння контекстуальним змістом; усвідомлення того, що саме слово вказує на суть чи явище, а зміст виникає в певній ситуації та контексті; усвідомлення постійного оновлення змісту слів у різних ситуаціях та контекстах [1].

Вищеозначені чинники свідчать про те, що в процесі професійної підготовки перекладача формується перекладацька компетентність, складовими якої є:

− *комунікативна* компетенція, яка розглядається як мовна поведінка, що є специфічною для академічного й професійного середовища на базі лінгвістичної компетенції (мовних умінь та мовних знань);

− *лінгвістична* компетенція складається з *лексичної* компетенції (яка охоплює лексичні елементи, що використаються в дискурсах різної жанрово-стильової спрямованості – художньому, публіцистичному, діловому, науковому, розмовному тощо), *граматичної* компетенції (знання та вміння користуватися граматичними ресурсами іноземної мови – як цілісний механізм виконання комунікативних завдань в рамках певної ситуації), *семантичної* компетенції (здатність користувача усвідомлювати й контролювати організацію змісту, інтегрується в розвиток мовленнєвої комунікативної компетенції); *фонетичної* компетенції (знання системи загальноприйнятих правил про літературну вимову, а саме вимови іншомовних звуків, звукосполучень, словесного (складового) наголосу та інтонування іноземної мови; вміння користуватися фоностилістичними ресурсами іншомовного мовлення), *орфографічної* компетенції (знання правил іноземної мови щодо способів передачі іншомовного мовлення на письмі, тобто правил правопису іноземної мови);

− *соціолінгвокультурна / міжкультурна* компетенція (знання комплексу питань, пов'язаних із суспільною природою іноземної мови, її громадськими функціями, механізмами впливу соціальних чинників на іноземну мову, усвідомленість мови та взаємодії культур);

− *прагматико-текстова* компетенція (сукупність знань щодо побудови іншомовних висловлювань, їх об'єднання у текст (дискурс);

− *інтерпретативна* компетенція (сукупність різнорівневих знань, вмінь і навичок, які уможливлюють адекватне відтворення змісту тексту-оригіналу на мову перекладу).

О. Селіванова [2, с. 161–162] та М. Цвіллінг вважають, що без сформованості означених компетенцій та розвитку неможливо здійснення базових перекладацьких дій, а саме: сприймати та

утримувати в пам'яті зміст повідомлення, виокремлювати його змістовні одиниці, з'єднувати їх в більш інформаційні блоки (семантична компетенція); передавати, формулювати зміст повідомлення на рідній та іноземній мовах, враховуючи дискурсивний контекст; зберігати зміст тексту, його денотативну, конотативну, нормативну, прагматичну та естетичну еквівалентність (текстова компетенція); орієнтуватися в соціокультурному контексті певної комунікативної ситуації, адекватно інтерпретувати зміст мовленнєвої та немовленнєвої поведінки представників різних культур (міжкультурна компетенція) [3].

Семантична, інтерпретативна, текстова та міжкультурна компетенції виокремлюються в особливу групу професійно значущих компетенцій, завдяки розвитку яких можливе здійснення базових перекладацьких функцій – (герменевтичної, інформаційної аналітичної, міжкультурно-посередницької [3, с. 141–150].

Підсумовано, що ***професійно-мовленнєва підготовка перекладачів*** – це цілісний, неперервний процес, який передбачає оволодіння перекладацькою компетентністю, тобто набуття теоретичних знань, практичних умінь і навичок – професійно-мовленнєвих компетенцій у сукупності (комунікативної, лінгвістичної, міжкультурної, прагматико-текстової, інтерпретативної), необхідних для здійснення базових перекладацьких дій в межах виконання професійних завдань з урахуванням специфіки мовного потенціалу, (соціо)культурних і національних особливостей країн, особистісних та фізіологічних характеристик комунікантів, рівня їхнього інтелектуального розвитку, вимог до адекватності та правильності перекладу як професійного продукту відповідно до світових стандартів і міжнародної практики.

Узагальнюючи різні підходи до трактування та тлумачення ключових для започаткованого дослідження понять «готовність», феномен «***готовність до перекладацької діяльності*** майбутніх перекладачів» – це результат професійної підготовки фахівців перекладу; інтенційна спрямованість перекладача / тлумача на якісне виконання професійних завдань на базі сформованої перекладацької компетентності, особистісних й організаційно-професійних характеристик та налаштованість на успішну самореалізацію.

Погоджуючись з О. Шуптою [4], до складових готовності до перекладацької діяльності відносимо такі компоненти:

1) *мотиваційно-вольовий* (позитивна мотивація студента − майбутнього перекладача, поєднана із налаштованістю студентів на реальну перекладацьку діяльність, інтерес до вивчення іноземної мови, теорії та практики перекладу як засобу професійного спілкування, усвідомлене ставлення до вивчення перекладацьких дисциплін як до основних у навчальному процесі);

2) *пізнавально-операційний* (наявність у студентів – майбутніх фахівців перекладу загальнонавчальних і фахових знань, умінь та навичок, усвідомлення студентами практичної значущості професійно-мовленнєвої підготовки);

3) *психофізіологічний* (перелік професійно важливих якостей перекладача: гнучкість мислення, швидкість реакції на отримання, обробку та репродукцію інформації, здатність запам'ятовувати великий обсяг даних інформаційного характеру, комунікативні здібності);

4) *рефлексивний* (самооцінка, самоконтроль, самокорекція студентами власної практики перекладу як продукту перекладацької діяльності).

Отож, професійно-мовленнєва підготовка майбутніх фахівців-філологів в умовах університетської освіти України є багатогранною, оскільки вона передбачає оволодіння не тільки рідною мовою, але й іноземною. Сформована мовна особистість має перспективи працевлаштування в сучасному економіко-правовому середовищі у вимірах євроінтеграції і глобалізації за умови проходження повноцінної професійної підготовки, фіналом якої є готовність суб'єкта діяльності виконувати свої професійні завдання і обов'язки. У подальшому доцільно дослідити зміст та етапи формування професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців перекладу.

Література

1. Поршнева Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика : [монография] / Поршнева Е.Р. – Нижний Новгород : Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2002. – 148 с.

2. Селіванова О.І. Вимоги до професійного володіння мовами та проблеми мовленнєвої підготовки перекладача / О.І. Селіванова // Вісник Сум. держ. ун-ту. − Серія : Філологічні науки. – 2004. – № 4 (63).– С. 161−162.

3. Цвиллинг М.Я. Профессиональные требования к личности переводчика и обучение переводу /

М.Я. Цвиллинг // Информационно-коммуникативные аспекты перевода. − Часть II. – Нижний Новгород : НГЛУ, 1998. – С. 141−150.

4. Шупта О.В. Формування готовності до професійної творчої діяльності майбутніх перекладачів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шупта Оксана Володимирівна. – Тернопіль, 2005. – 242 с.

5. Якунин В.А. Педагогическая психология : [учебное пособие] / Якунин В.А. – СПб. : Изд.-во Михайлова В.А., 2000. – 348 с.

Стаття рекомендована до друку
доктором пед. наук, доцентом, першим проректором з навчальної та навчально-методичної роботи ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
Копусь О.А.

Стаття надійшла до редакції 27 квітня 2014 року

УДК 821.161.2(07)

Вікторія Пустохіна
(м. Житомир, Україна)

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ КОНЦЕПТ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СТАРШИХ КЛАСАХ

У статті розглядається питання існування власне культурологічних концептів, формування культурологічної компетентності старшокласників у процесі вивчення української літератури, проблема викладання літератури з урахуванням специфіки ціннісної картини світу учнів і визначення їх літературного розвитку, де велике значення мають культурологічні концепти, які можуть бути своєрідним зв'язком між літературою і всебічно розвиненою особистістю школяра. Розглядається поняття культурологічного концепту, що забезпечує пізнання справжньої глибини твору і є необхідною умовою літературної освіти учня, його літературної компетентності.

Ключові слова: *концепт, культурологія, культурологічний концепт, література, літературна освіта, художня культура, мистецтво, культура.*

В статье рассматривается вопрос о существовании собственно культурологических концептов, формирование культурологической компетентности старшеклассников во время изучения украинской литературы, проблема преподавания литературы с учетом специфики ценностной картины мира учащихся и определение их литературного развития, где большое значение имеют культурологические концепты, которые могут быть своеобразной связью между литературой и всесторонне развитой личностью школьника. Рассматривается вопрос о культурологическом концепте, который обеспечивает познание истинной глубины произведения и есть необходимым условием литературного образования учащихся, их литературной компетентности.

Ключевые слова: *концепт, культурология, культурологический концепт, литература, литературное образование, художественная культура, искусство, культура.*

The article deals with the questions of existence of the cultural concepts, the formation of cultural competence of senior pupils during the studying of Ukrainian Literature, the problem of teaching literature, that is based on the pupils' value and determines their literary development, where concepts have a great value, which can be the connection between culturally developed pupil and literature. The notion of cultural concept, which provides a real depth of knowledge of work/composition and is a prerequisite for pupils' literary education and literary competence is considered.

Key words: *concept, cultural concept, literature, literary education, art culture, culture.*

Сучасні соціально-економічні, політичні, культурні перетворення висувають на перший план проблему модернізації змісту освіти, пошуку нових освітніх парадигм, зорієнтованих на розвиток всебічно освіченої творчої особистості.

Новий Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти з-поміж завдань освітньої галузі передбачає осягнення учнями літератури як невід'ємної частини рідної і світової художньої культури, усвідомлення творів художньої літератури як важливої складової мистецтва, розкриття особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті, формування

літературної – і ширше – культурологічної компетентності учнів.

У сучасному світі гостро стоїть питання загальнокультурного виховання молоді. Завдання шкільної літератури – виховання всебічно розвиненої особисті. У Концепції літературної освіти одним із визначальних принципів вивчення літератури є культурологічний, який забезпечує розширення кругозору учнів, визначення місця літератури серед інших видів мистецтва та в духовній культурі народу й людства. Літературний твір доцільно вивчати в контексті розвитку світової культури, оскільки література як мистецтво слова є важливою складовою духовної культури людства. До того ж важливо розглядати літературні твори в контексті загального культурного руху на певному етапі, у зв'язках із живописом, музикою, кіно та іншими видами мистецтва. Важливим для формування світогляду й загальної культури учнів є розгляд літературних творів не тільки як самостійних художніх текстів, але й у контексті вітчизняної і світової історії мистецтва, філософської думки, у взаємозв'язках з іншими текстами й мистецькими явищами. Тому з погляду нашого дослідження визначальним є завдання формування знань про специфіку літератури як виду мистецтва, розвиток умінь і навичок сприймати, аналізувати та інтерпретувати літературний твір у культурологічному контексті, зв'язку з іншими видами мистецтва, формування читацької культури, творчих здібностей, культури ведення діалогу з твором мистецтва.

У зв'язку з цим набуває особливої актуальності дослідження методичних шляхів забезпечення культурологічної компетентності учнів у процесі вивчення літератури.

Література як складова художньої культури має вивчатися в школі у тісних зв'язках з іншими видами мистецтва. Тенденція до взаємозв'язку і взаємодії літератури з іншими видами мистецтва вимагає створення єдиної понятійної бази у методиці формування культурологічної компетентності старшокласників у процесі вивчення літератури в школі одним з важливих, на наш погляд, понять може стати «культурологічний концепт».

Сьогодні термін «концепт» широко вживається у царині літературознавчої та культурологічної науки та включений до понятійного апарату культурології. Кожний концепт є відображенням тієї культурної системи, якою був сформований. Тому постає питання про існування власне культурних концептів і їх вплив на розвиток всебічно розвиненої особистості.

Питання культурологічного концепту розглядалося у низці робіт українських і зарубіжних літературознавців та методистів.

Проблемі концептів та концептуального аналізу присвятили наукові розвідки С. Аскольдов, О. Кубрякова, З. Попова, О. Селіванова, Ю. Степанов, І. Стернін, А. Сусов, І. Сусов, Д. Лихачов, А. Вежбицька, С. Нікітін, Р. Фрумкіна, І. Штерн та ін. Здебільшого концепт потрактовують як одиницю ментальності, інформаційну структуру свідомості, яка формується як результат пізнавальної діяльності людини, осмислення отриманої про предмет інформації [4, с. 403]. Автори цих праць звертають увагу на деякі теоретичні аспекти, проте питання культурологічного концепту вивчення української літератури у старших класах загальноосвітньої школи досі спеціально не розглядалося.

Значний вплив на формування уявлень про певний фрагмент дійсності має культура, в якій розвивається індивід, адже вона «опосередковує процеси концептуалізації, формуючи символьну мережу матеріального й духовного рівнів і визначаючи оцінки, норми, цінності, життєдіяльність людини в певному культурному і соціальному середовищі [4, с. 405]». Особливостями культури та ментальності народу зумовлені розбіжності у змісті концептів, які вважають універсальними.

Незважаючи на якісно новий етап розвитку сучасної методики викладання літератури (контекстний аналіз, інноваційні методи і технології навчання та ін.), певною мірою простежується низка негативних тенденцій літературного розвитку учнів: відсутність мотивації до читання та проблема формування читацької культури учнів; відсутність ґрунтовних знань про основні культурні та мистецькі явища та ін. Одним із рішень цієї проблеми може стати розширення змісту, форм і методів викладання літератури з урахуванням специфіки ціннісної картини світу учнів і визначення рівня їх літературного розвитку, де великого значення набувають культурологічні концепти, які безпосередньо реалізуються у процесі формування культурної й освіченої особистості.

Для вирішення нових навчальних задач як інноваційний методичний інструмент у процесі аналізу літературного тексту доцільно використовувати поняття «культурологічний концепт», який дає можливість розглядати художній твір крізь призму внутрішнього світу письменника і ціннісних орієнтацій учня, що формується.

Культурологічні концепти дають цікавий матеріал для усвідомлення картини світу носіїв мови і національного менталітету. Науковці вважають, що культурні концепти – це поняття, що є і цінностями

культури. Центром будь-якого концепту завжди є цінність, оскільки концепт слугує для дослідження культури, а в основі культури лежить саме ціннісний принцип [3, с. 73]. Концепт як культурне явище– це базова одиниця культури, її концентрат. Ю. Степанов визначає цей феномен так: «Концепт – це ніби згусток культури в свідомості людини; те, у вигляді чого культура входить до ментального світу людини. І, з іншого боку, концепт – це те, засобом чого людина сама входить до культури, а в деяких випадках і впливає на неї [5, с. 42]». Він вважає, що в структуру концепту культури входить усе те, що й робить його фактом культури – вихідна форма (етимологія); компресована до основних ознак змісту історія; сучасні асоціації; оцінки тощо [5, с. 42].

Культурологічний концепт є інструментом, який надає можливість розглядати літературний твір у контексті світової культури, він може бути моделлю, інтерпретацією дійсності, в якій можна знайти відповіді на питання щодо сутності літератури як мистецтва слова.

Культура сьогодні – це складний суспільний феномен, що відіграє величезну роль у життєдіяльності людини, зокрема, у праці, побуті, способі життя як окремої особи, так і всього суспільства. Вона має вплив на характер поведінки, стиль і форми спілкування людей, їх свідомість, духовні потреби, ціннісні орієнтації. У сучасному вивчені культури є три основних аспекти, що характеризують її сутність, а саме: сукупність матеріальних і духовних цінностей, вироблених людством; специфічний спосіб людської діяльності; процес творчої самореалізації особистості.

Поступово культура набуває поширення у таких сферах людської діяльності, як навчання та виховання, на передній план виступають проблеми гуманітарної освіти, її змісту, методів і принципів організації. До їх числа можна віднести і проблему формування культурологічної компетентності учнів на уроках української літератури.

На думку Є. Бондаревської, культурологічний підхід – це основний метод проектування особистісно орієнтованої освіти, компонентами якої є: ставлення до дитини як до суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку; ставлення до педагога як до посередника між дитиною і культурою, здатного надати дитині підтримку в самовизначенні і розвитку; ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли, діалог і співробітництво його учасників; ставлення до школи як до цілісного культурно-освітнього простору, в якому відтворюються культурні зразки життя, здійснює виховання людини культури [1, с. 217].

Відповідно до Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти з літератури метою уроку є розвиток емоційного сприйняття художнього тексту, образного й аналітичного мислення, творчої уяви учнів; засвоєння художнього тексту в єдності форми й змісту; оволодіння вміннями прочитання й аналізу художніх творів з урахуванням базових літературознавчих понять; виховання інтересу до літератури й поваги до цінностей вітчизняної та світової культури.

Література – невід'ємний складник національної культури українського народу, його духовності та цивілізаційного розвитку.

Духовна культура – складна і багатогранна система, яка охоплює мову, всі види мистецтва, науку, ідеологію, право, етику, релігію, традиції, звичаї, вірування тощо – тобто все те, що складає духовний світ людини, її свідомість, сукупність переконань і поглядів. Усі ці складники галузі культури виникли в різний час історичного розвитку народу. Так, мова, релігія, фольклор – раніше, професійне мистецтво, наука, право – пізніше, що неминуче відбивалося на їх змісті, формі, функціях, не можна не враховувати того, що кожна із вказаних галузей культури, розвиваючись зі спільними для всієї культури законами, має і свої специфічні закономірності розвитку. Так, мова, розвивається інакше ніж філософія, право відрізняється від етики, проте це лише внутрішній аспект питання. Другий, не менш важливий, виявляється в тому, що розвиток духовної культури ніколи не становить собою ізольованого процесу: він перебуває у найтіснішому зв'язку із суспільно-політичним та економічним розвитком, тобто тієї соціальної системи, яка складається в певній країні на кожному етапі її історії. Так ступінь економічного і політичного розвитку суспільства такою ж мірою залежить від стану духовної культури, якою духовна культура впливає на етику міжособистісних відносин [7, с. 20].

Із середини 90-х років XX ст. активно розвивається культурологічний контекст викладання літератури в школі, який і дає змогу навчати учнів визначати місце і значення літературного твору в історії світової художньої культури певного періоду та відповідно його інтерпретувати. Особливо це важливо для старшої школи, де викладається систематичний курс літератури.

Однією з найважливіших передумов формування читацької компетентності є контекстне вивчення літератури. Зокрема культурологічний контекст як семантичне поле, в якому виникає

і естетичним явищем якого є художній твір, що розглядається як явище і етап певного періоду розвитку світової культури, забезпечує розуміння глибини твору і універсальності літератури як виду мистецтва, а відтак формування культурологічної компетентності є необхідною умовою і стимулом літературно-естетичного розвитку учнів.

Літературі належить особлива позиція і роль у системі мистецтв, у їх взаємозв'язках і взаємодіях. Кожне мистецтво як вид духовно-творчої діяльності за своєю природою поліфункціональне. До того ж його види, зазвичай, тісно або переважно пов'язані з певною функцією – креативною, комунікативною, аксіологічною, пізнавальною, гедоністичною тощо. Література з-поміж інших видів мистецтва визначається тим, що поєднує в собі весь комплекс його функцій у повному вигляді. Звідси її здатність охоплювати всі сфери й аспекти буття, виражальна універсальність її художньої мови, хоча у чуттєвій повноті й конкретності вираження окремих сторін буття вона поступається іншим видам мистецтва (наприклад, скульптура – в пластичності вираження, малярству – в його візуальній барвистості, музиці – в емоційній наснаженості тощо). Засоби виразності у словесному мистецтві створюють більш узагальнене відтворення чуттєвої реальності, деякою мірою наділене специфічною синтетичністю. Література за своєю природою є мистецтвом часово-просторовим, воно, як визначає у своїх працях М. Бахтін, вводить час у простір, а простір у час, поєднує їх у феноменальну цілісність. У літературознавчому творі «час згущується, стає художньо видимим, простір же інтенсифікується, втягується в рух часі, історії. Прикмети часу розкриваються у просторі, і простір осмислюється і вимірюється часом [6, с. 33]».

Сучасна методична наука враховує складні й глибинні зв'язки літератури з іншими видами мистецтва як природну форму її буття. Ідея діалогу мистецтв, яка акумулює в собі основні проблеми літературної, ширше – художньої, культурної освіти і виховання, може розглядатися як системоутворююча в цьому процесі, виявляючи особистісне начало в мистецтві та реципієнті як особистості, що формується, сприяє тим самим створенню культурологічної гуманітарної моделі літературної освіти.

Виявлення характеру діалогу в словесному мистецтві, характеру діалогу з іншими видами художньої творчості, визначення місця і ролі діалогічного принципу, впровадження його в методику викладання літератури дасть змогу забезпечити цілісність методичної системи. Оскільки методика є регулятором освітнього процесу, впровадження діалогу мистецтв у шкільну практику дасть можливість учням виявити природу словесного мистецтва, глибше зрозуміти особистісне начало мистецтва у цілому, яке є його суттєвою особливістю як у сфері творення, так і у сфері сприйняття. Словесне мистецтво не існує окремо у самому собі, воно знаходиться у стані постійного діалогічного взаємозв'язку, взаємодії з іншими мистецтвами, причому ця взаємодія неминуче має особистісний характер [7, с. 17].

Сучасна школа відчуває значні труднощі щодо вивчення літератури саме як виду мистецтва. Методична наука наразі достатньою мірою не надає системи роботи з літературою як мистецтвом в контексті художньої культури.

Отже, необхідно підкреслити, що культурологічний підхід до вивчення літератури в школі спирається на широке розуміння культури як історичного досвіду людей і передбачає вивчення літератури як частини культури, вивчення культурологічних концептів та їх взаємозв'язків. Культурологічний підхід до аналізу літератури як один із різновидів концептуального аналізу передбачає вивчення методів формування та інтерпретації художніх текстів у контексті певної концептуальної системи.

Оскільки концепт розглядається не лише з погляду ментальної інформації про явища дійсності, що містяться у ньому, або об'єкти, але й як одиниця культури, тому вивчення складових у культурологічному концепті є важливим аспектом розкриття їхнього змісту.

Таким чином, можна говорити про те, що концепт в системі культури – це одночасно і індивідуальне уявлення, і загальне. Концепт існує по-різному у різних прошарках, де він по-різному реальний для людей тієї чи іншої культури. Концепти є одиницями культурного мислення і на основі внутрішніх зв'язків об'єднуються між собою у концептосфери. Кожний із компонентів культури може стати ключем до змісту концептів.

Основні завдання у вивченні літературного твору, зокрема в старших класах – у художньо-естетичній цілісності. Але крім цієї цілісності існує ще й культурологічний контекст часу, епохи, періоду, коли з'явився твір, і його справжній і духовний смисл розкривається саме в цьому культурологічному контексті епохи. Так сьогодні зовсім інакше, з погляду сучасності

сприймаємо шедеври української класичної літератури і замислюємося над вічними проблемами, які порушували письменники у своїх творах. Культурологічний концепт забезпечує пізнання справжньої глибини твору і є необхідною умовою літературної освіти учня і його літературної компетентності.

Література

1. Бондаревская Е.В. Педгогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Бондаревская Е.В. – Ростов-на-Дону, 1999. – 560 с.

2. Клочек Г.Д. Королева мистецтв – на задвірках освіти / Г.Д. Клочек // Дзеркало тижня. – 2007. – № 44 (673). – С. 14.

3. Петров І.Л. Культурологічні засади поняття «концепт» / І.Л. Петров // Культура народов Причерноморья. – 2006. – № 82. – Т. 2. – С. 73–75.

4. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика. Напрями та проблеми : підручник] / Селіванова О.О. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.

5. Степанов Ю.С. Константы : Словарь русской культуры / Степанов С.Ю. – М. : Академический Проект, 2001. – 990 с.

6. Теоретико-методичні засади вивчення літературних курсів за вибором у профільній школі / [кол. авт. : Т.О. Яценко, З.О. Шевченко, Г.Л. Бійчук та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 200 с.

7. Шевченко З.О. Загальнокультурний контекст вивчення української літератури у 8-9 класах на факультативних заняттях / З.О. Шевченко // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 4. – С. 20–23.

8. Шевченко З.О. Література як складова художньої культури / З.О. Шевченко // Художня література в контексті світової культури. – 2012. – С. 16–29.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом пед. наук, провідним науковим співробітником лабораторії
літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України
Шевченко З.О.

Стаття надійшла до редакції 5 липня 2014 року

УДК 378.016:811.111

Ольга Савчук
(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)

РОЗВИТОК НАВИЧОК КРЕАТИВНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПИСЕМНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті розглядаються ефективні прийоми формування навичок реалізації писемного мовлення як креативного. Визначається доцільність застосування комунікативних опор як складової прийому фреймування, що породжує уявлення про структуру писемного повідомлення як результату власного продукування і формування ідей з елементами нестандартного мислення. Показано переваги використання описаного прийому серед низки інших. Розглядаються шляхи поглибленого застосування прийому фреймування, що створює передумови формування структурно-змістових компонентів текстової одиниці у свідомості студента.

Ключові слова: *комунікативна компетенція, фреймування, креативність, композиційні опори, писемне мовлення, навички, мотивація, етапи письма.*

В статье рассматриваются эффективные приемы формирования навыков реализации письменного сообщения как креативного. Определяется целесообразность использования коммуникативных опор как составной приема фреймирования, что порождает представления о структуре письменного сообщения как результата собственного продуцирования и формирования идей с элементами нестандартного мышления. Продемонстрированы преимущества использования описанного приема среди ряда других. Рассматриваются пути углубленного применения приема фреймирования, что создает предпосылки формирования структуно-содержательных компонентов текстовой единицы в сознании студента.

Ключевые слова: *коммуникативная компетенция, фреймирование, креативность, композицийные опоры, письменння речь, навыки, мотивация, этапы письма.*

The article explores effective ability forming strategies to realize creative writing. It determines expedience of using compositional patterns as a part of framing method that generates notions about a written message structure as a result of personal production and forming ideas with elements of non-standard thinking. It also reveals the advantages of employing the described strategy comparing to others. We also outline the ways of deep disposing the framing method providing the background of creating structural and meaning components of a text unit in a student's conscious.

Key words: *communicative competence, framing, creativity, compositional patterns, writing, skills, motivation, phases of writing.*

Успішна реалізація професійної діяльності випускником ВНЗ передбачає оволодіння цілої низки базових компетенцій [дет. див.: 2, с. 553]. Усі вони вимагають залучення фахових навичок і вмінь, творчості, інновації, розуміння етичних цінностей, що здійснюється на тлі вміння планувати діяльність та скеровувати події задля успішної реалізації себе в обраній професійній галузі.

Упровадження типів завдань, що здатні виступити чинниками генерування і формування ідей, зокрема й у писемній комунікації, є одним із важливих шляхів вирішення цієї проблеми.

Попри значну увагу до зазначеної проблеми вітчизняних і зарубіжних науковців (у результаті розвідок яких розкрито прийоми, що ґрунтуються на інтеграції письма й читання з використанням технологій [10], комплекси вступних, супровідних і стилістичних вправ як частини підготовчого етапу до написання тексту [3, с. 229], досліджено вплив зовнішніх факторів на формування цієї навички, зокрема роль соціокультурної складової в реалізації комунікативного підходу [6], специфіку використання лінгвокогнітивних технологій [7] тощо), актуальним залишається питання пошуку креативних складових писемних практик, що оптимізують опанування навички писемної комунікації.

Спираючись на теоретичний і практичний доробок дослідників навчання письма, за мету пропонованої статті ми обрали розгляд ефективних прийомів інтенсифікації процесу оволодіння навичками іншомовної писемної комунікації студентами вищого навчального закладу. Завдання статті − дослідити найбільш ефективні прийоми навчання писемного мовлення та описати шляхи втілення прийомів на занятті англійської мови.

Письмо розглядається як спроба надати вербально-матеріальної форми нашим ідеям, явище, що ототожнюється з процесом мислення [8, с. 37]. Відтак, чи не найголовнішим вважається необхідність пояснити не як писати і якими засобами при цьому послуговуватися, а про що писати, тобто зосередитися на змістові писемного продукту, оскільки основна проблема полягає в тому, що студент не знає про що писати, як пов'язати думки і хронологічно вести виклад [8, с. 7–8].

Така закономірність відображена в трьох провідних принципах навчальної діяльності у викладанні іноземної мови у ВНЗ [4, с. 125]. Це: 1) мотиваційна достатність у навчанні; 2) практична реалізація комунікативних умінь та розвиток комунікативної компетенції; 3) розвиток автономії творчої навчальної діяльності. Ці принципи набувають практичного втілення завдяки таким видам діяльності як складання листів, розповідей, анотацій, написання розгорнутого плану тощо [1, с. 219]. Разом з тим, незважаючи на існування чисельних праць, підходів, прийомів, актуальним залишається питання пошуку складових процесу письма, що виявляє найвищу здатність до формування навички письма.

Розгляд цього питання засвідчує, що з-поміж існуючих підходів, здатних розширити уміння та навички студента ефективно здійснювати писемну комунікацію [3; 8; 11], найбільш продуктивними є такі, що пов'язані з креативністю, яка ототожнюється науковцями з продукуванням і формуванням ідей, а саме нестандартністю мислення [10, с. 37]. У викладанні іноземної мови у ВНЗ серед провідних принципів навчальної діяльності, окрім забезпечення мотиваційної достатності в навчанні та практичної реалізації комунікативних умінь і розвитку комунікативної компетенції, називають також розвиток автономії навчальної діяльності [4, с. 125]. Не викликає сумніву й доцільність урахування креативної складової в пошуку найбільш оптимальних підходів формування писемної навички. При цьому визначимо мету навчання іншомовного творчого письма у мовних ВНЗ, яку вбачаємо в розвиткові у студентів іншомовної комунікативної компетенції в складності та єдності всіх її компонентів: лінгвістичної, соціолінгвістичної, прагматичної, предметної, формально-логічної та підпорядкованої паралінгвістичної компетенції [4, с. 62].

Як відомо, навчання письма відбувається в три етапи. На першому студенти навчаються виконувати підготовчі завдання, які сприяють удосконаленню вмінь правильного використання лексичного інструментарію, стилістичних прийомів, граматичних форм та ін. Розвиток аналітичних умінь і навичок структурно-семантичної і лінгвістичної реорганізації тексту є метою другого етапу. Третій передбачає роботу над розвитком і вдосконаленням умінь складати іншомовний текст,

ураховувати аудиторію й те, як надати повідомленню цікавості й доступності. Найбільш адекватно ці етапи втілюються шляхом застосування прийому відомого як кластерування (*clustering strategy*), який допомагає пов'язати слова. Обрана тема записується по центру аркуша й обводиться колом. Асоціативні думки студенти передають словами чи фразами, які зосереджуються навколо теми, від якої до кожної з них проводяться лінії, утворюючи, врешті-решт, «павучка» [10, с. 38]. Студентам легко добирати спільні ідеї. При цьому розвиваються вміння логічної організації тексту.

Інший прийом, що пропонує автор, називається петлюванням (*looping strategy*). Він полягає у виборі студентами загальної теми та її письмовому викладі в межах п'яти хвилин. Потім студенти отримують завдання перечитати написаний фрагмент і виділити ключові слова. Студенти мусять зосередитися саме на цих виділених словах, а свій виклад зробити більш конкретним. За рахунок описаного прийому відбувається розвиток умінь доповнювати подробицями обрану тему.

Окрім того, вказується на ефективність застосування прийому мапування (*mapping strategy*) [10, с. 39], використання якого, на думку дослідниці, дозволяє розгортати теми образно, контролювати швидкість продукування необхідного матеріалу й написання. Цілком очевидно, що інтеграція всього комплексу прийомів дозволяє досягти бажаного результату у формуванні навички письма.

Якщо перші два етапи спрямовані переважно на вдосконалення вмінь з орфографії, техніки письма, добору правильних лексико-граматичних форм, інкорпорування образно-стилістичних засобів тощо, то особливої уваги заслуговує третій етап, що інтегрує підготовчу, власне творчо-писемну та післяписьмову фази. Оскільки саме перша фаза є корелятом творчо-мисленнєвих акцій, важливою є інтенсифікація процесу писемного мовлення на цій стадії формування навички письма.

Зупинимося детальніше на прийомі фреймування (*framing strategy*), який, на нашу думку, найбільш релевантний вищезазначеному і виявляє більшу здатність формувати у свідомості студента певну матрицю (відповідь на запитання «про що писати?»). Прийом фреймування передбачає використання частково завершеного опорного абзацу. Постійне використання фреймових завдань дає можливість студентам позбавитися залежності від слів, зазначених у фреймах. Такі завдання сприяють розвиткові навичок розташування інформації в логічній послідовності, вмінь виділяти головне і другорядне. Розвиток процесуальної мотивації дає можливість самовиразитися, самоствердитися засобами іноземної мови [10, с. 38]. Чи не найскладнішим у процесі побудови письмового текстового повідомлення від речення до надфразової єдності та поєднання останніх в одиниці вищих рівнів є швидке формування основної думки та її логічне розгортання. На наш погляд, ефективність застосування композиційних опор для стимуляції розумових функцій пошуку, категоризації, зіставлення в процесі навчання продукування нових письмових повідомлень, безумовно має очевидну практичну цінність, оскільки такі моделі тяжіють до категоризації і формалізації продукту розумово-мовленнєвої діяльності, дають змогу змоделювати письмові повідомлення різних жанрів без значних зусиль [5, с. 9].

Наведемо приклад створення письмового повідомлення за допомогою композиційної опори (рис. 1).

Як бачимо, у запропонованій композиційній опорі подано початки й закінчення логічно пов'язаних речень з низкою сполучників, сполучних слів і фраз. Слід наголосити студентам, що вони можуть заміняти вказані сполучні слова на ті, які вони вважають більш доречними. Студентам пропонується «доукомплектувати» фрейм інформацією про те, як проходить студентський будній день (події, пов'язані з відвідуванням занять, виконанням домашніх завдань, зустрічами з друзями та відвідинами кафе під час великої перерви).

Подана композиційна опора складається з одного параграфа, у якому перше речення окреслює основну думку письмового повідомлення. До основних деталей описуваного параграфа віднесемо те, як починається день, як студент дістається аудиторії, що відбувається до та під час перерви, у другій половині дня і, нарешті, увечері. Студентам наголошується, що весь опис має бути наповнений кумедними ситуаціями та деталізованим описом подій. При цьому надається свобода у виборі як основних, так і другорядних подій, хронології їхнього розташування за умови забезпечення логічності і завершеності писемного повідомлення.

Перевагою описуваної форми роботи вважається створення високого рівня автономії студентів у викладі писемного повідомлення [10, с. 39], оскільки саме вона забезпечує справжню творчу діяльність, на якій ґрунтується креативне письмо, створюються умови для конкурентного середовища серед студентів, що заохочує до спроб максимально ефективно виразити себе як особистість і, безумовно, значно підвищує мотивацію. Відзначимо позитивний вплив вправ на фреймовій основі

в процесі розвитку вмінь оформляти текст, розвивати стилістичні вміння, забезпечувати змістовну, композиційну, структурну цілісність та завершеність кінцевого продукту писемної діяльності [3, с. 227]. Підкреслюємо, що відбувається формування необхідних умінь і навичок для успішної роботи над удосконаленням викладу писемного повідомлення англійською мовою і виробляється стратегія творчих текстів на етапах як власне письма, так і післяписьма та складаються структуровані уявлення про змістову будову тексту на дописьмовому етапі.

На наш погляд, доцільно поглибити фреймову основу змісту одного чи декількох абзаців певною кількістю речень, які б розгорталися в логічно пов'язаний структурно-семантичний ланцюг. Власне подане речення чи їхня сукупність є топікальним ядром, виходячи з якого студент вводить деталізуючу інформацію. Так, наприклад, у першому реченні (див. рис. 1) до описуваного початку робочого дня: My day begins when, можна долучити деталізуючу інформацію про умови за яких це відбувається, можливі обставини, що можуть створити перепони, настрій, чинники які б спричинили зміни настрою, погодні умови тощо. У такий спосіб не лише активізується лексико-граматичний матеріал, але, що важливіше, розширюючи одне речення до повного абзацу, не випускаючи при цьому з поля зору загальну структуру повідомлення, студент здійснює плавний перехід від етапу дописьма до етапу власне письма. Останній етап, що полягає у виконанні індивідуального завдання без підказок на основі загальної теми, виступить своєрідним тестом опанованої фреймової текстової структури. Таким чином, створюються передумови для корекції і поліпшення кінцевого писемного продукту.

Очевидно, що підготовчий етап до написання параграфа повинен супроводжуватися чіткими інструкціями й допомагати виробити стратегію написання творчого тексту, який дозволяє студентові інтегрувати мовні знання, подавати приклади різного мовного оформлення, збільшити рівень комунікативної компетенції та поглибити знання лексико-граматичного характеру, розвивати вміння створювати писемний дискурс соціального та публіцистичного характеру, застосовуючи різноманітні форми мовного оформлення.

У такий спосіб у свідомості студента не лише постійно втримується план-образ, власне стиснутий сюжет описуваного, що значно сприяє й швидкості, і якості побудови тексту, але й створюються умови для залучення значної кількості синонімів та заохочується вживання слів з одного синонімічного ряду, звертається увага на правильне вживання граматичних конструкцій, пунктуацію й орфографію.

One Day in the Life of a Student

My day begins _____. That means I must get up _____ and _____. Breakfast is always _____ for me. I _____ and then bolt out the door to _____ to _____.

The _____ to the university, I am _____. Things don't improve. As soon as I enter homeroom, _____.

From _____, I _____ to _____, where _____. Until lunchtime I _____, with never enough time to _____. I look forward to lunch because _____. Unfortunately, even lunchtime gets _____ when _____.

When afternoon classes roll around, I am _____ but _____. It isn't easy being _____. Finally, classes _____. It is time to _____.

My evenings are spent _____. For in a few short hours, .

Рис. 1. Приклад композиційної опори при застосуванні фреймового прийому

Таким чином, використання прийому фреймових структур значно покращує якість письмових повідомлень, допомагає уникнути незручностей, пов'язаних з недостатньою сформованістю механізмів продукування нових висловлювань на основі синтезованих, умінням їх відтворювати та трансформувати чи компресувати. На нашу думку, такий вид діяльності викликає жвавий інтерес з боку студентів, допомагає «зібратися з думками» і генерувати ідеї, спонукає до нестандартного мислення і компетентного спілкування письмово, робить навчальний процес свідомим, сприяє індивідуалізації навчання. Прийом фреймування дає можливість здійснити екстраполяцію готового письмового сценарію до свідомості студента. Поруч із цим варто вказати на додаткову здатність цього прийому активізувати вокабуляр студента.

Перспективою подальших наукових розвідок є встановлення ролі й місця, методичних особливостей застосування та власне специфіки комплексу вправ з використанням композиційних опор на етапі власне письма у ВНЗ.

Література

1. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання англійської мови у середніх навчальних закладах : підручник / С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.

2. Никоненко Н.В. Створення відеопрезентацій як форма проектної роботи з іноземної мови для студентів немовних напрямів підготовки / Н.В. Никоненко // Матеріали міжнар. науково-практич. конф. Україна і світ : діалог мов та культур. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – С. 553–555.

3. Станкевич Н. Розвиток писемного повідомлення у студентів-іноземців / Ніна Станкевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2009. – Вип. 4. – С. 226–237.

4. Тарнопольський О.Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 288 с.

5. Тимчук К.М. Розвиток писемного мовлення в підручниках з іноземної (англійської) мови основної школи України початку XXI століття / К.М. Тимчук // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Україна і світ : діалог мов та культур». – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – С. 586–587.

6. Хіценко Л.І. Роль соціокультурного компоненту в реалізації комунікативного підходу / Л.І. Хіценко // Мови професійної комунікації : лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти : матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції. 17 квітня 2014 р. НТУУ«КПІ». – К. : Кафедра, 2014. – С. 242–244.

7. Чорновол-Ткаченко О.О. Використання лінгвокогнітивних технологій в межах курсу «Англійська для науковців» [Електронний ресурс] / О.О. Чорновол-Ткаченко. – Режим доступу : http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/6514/2/11cooadn.pdf.

8. Gallagher K. Write like this : teaching real-world writing through modeling and mentor texts / Kelly Gallagher. – Portland : Stenhouse Publishers, 2011. – 264 p.

9. Hymes D.H. On Communicative Competence / D.H. Hymes // Sociolinguistics : Selected Readings / edt. by J.B. Pride and J. Holmes. – Harmondsworth, U.K. : Penguin, 1972. – P. 269–293.

10. Sejnost R.J. Reading and Writing across content areas / Roberta J. Sejnost, Sharon Thiese. – [2nd ed.] – California : Corwin Press, 2007. – 265 p.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом філол. наук, доцентом кафедри іноземної філології і методики навчання
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»
Летючою Л.П.

Стаття надійшла до редакції 19 червня 2014 року

УДК 61:06-13/2078

Лемара Султанова
(г. Симферополь, Республика Крым)

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Стаття присвячена проблемі формування здорового способу життя молодших школярів на уроках російської мови. У ній обґрунтовано актуальність проблеми, подано аналіз останніх досліджень. Автор статті описала теоретично розроблену й апробовану на практиці модель формування здорового способу життя молодших школярів на уроках російської мови. У моделі представлені напрямки роботи з формування ЗСЖ молодших школярів, основні види робіт з формування ЗСЖ, а також прийоми роботи. У статті розкриті вимоги до уроків з позицій збереження і зміцнення здоров'я.

Ключові слова: *здоровий спосіб життя, модель, здоров'язберігаючі технології, навчальне навантаження, розпорядок дня, ситуація успіху, релаксація, кольоротерапія.*

Статья посвящена проблеме формирования здорового образа жизни младших школьников на уроках русского языка. В ней обоснована актуальность проблемы, представлен анализ последних исследований. Автор статьи описала теоретически разработанную и апробированную на практике модель формирования здорового образа жизни младших школьников на уроках русского языка. В модели представлены направления работы по формированию ЗОЖ младших школьников, основные виды работ по формированию ЗОЖ, а также приемы работы. В статье раскрыты требования к урокам с позиций сохранения и укрепления здоровья.

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, модель, здоровьесберегающие технологии, учебная нагрузка, режим дня, ситуация успеха, релаксация, цветотерапия.*

This article deals with the problem of healthy lifestyle development of younger students at Russian lessons. The urgency of the problem is established,the analysis of recent researches is shown. The author describes how the theory was developed and tested in practice according to the model of healthy lifestyle of younger students at Russian lessons. Tthe model presents working directions in order to form healthy lifestyle of younger students, the main types of work in establishing healthy lifestyles, as well as methods of work have been shown in the article. The article also reveals the requirements of the lessons from the standpoint of health protection and promotion.

Key words: *healthy lifestyle, model, technologies will, teaching load, the mode of the day, the situation of success, relaxation, color therapy.*

Будущее государства, его экономическое процветание зависят от здоровья нации и, прежде всего, молодежи. Сохранение и укрепление здоровья учащихся провозглашено одним из стратегических ориентиров модернизации образования. Здоровьесбережение стало атрибутом образовательного процесса в школах. Оно проявляется в применении здоровьесберегающих технологий, организации здоровьесберегающей среды, совместной деятельности учителей, медицинских работников, социальных педагогов, психологов, нацеленной на формирование культуры здоровья учащихся.

За последние годы накоплен достаточно обширный теоретический и практический материал по обеспечению здоровья школьников в образовательном процессе на уроке. В данном направлении работают многие ученые: Г. Зайцев, Л. Татарникова, Ю. Варшамов, В. Базарный, Л. Уфимцева, В. Гуров, Н. Смирнов, Е. Шульгин, Т. Солдатова и др.

Некоторые физиологи (С. Громбах, В. Агарков, Г. Сердюковская, Н. Куинджи, М. Безруких и др.) в своих исследованиях обосновывают механизмы снижения стоимости здоровья учащихся в процессе обучения. Они выдвигают требование гигиенического нормирования учебной нагрузки, опираясь на изучение функций организма, подвергающегося этому воздействию, предлагают регламентацию длительности отдельных видов учебной деятельности на уроке. В центре внимания этих ученых находятся вопросы санитарно-гигиенического состояния классного помещения, регламентации урока в целом и отдельных видов учебной деятельности учащихся, а также степень трудности урока и его эмоциональная насыщенность, функциональное состояние учащихся на уроке, использование средств обучения в соответствии с возрастными особенностями школьников [5].

Проведенный анализ научной литературы показывает, что предлагаемые учеными и практиками отдельные способы обеспечения здоровья учащихся на уроке не решают в полной степени рассматриваемую проблему. В то же время накопленный теоретический и практический материал позволяет вычленить противоречия и обозначить основные ориентиры для разработки системы мер по их преодолению.

Здоровый образ жизни создается и в семье, и в школе. Под общим контролем должны быть учебная нагрузка, режим дня, питание, двигательная активность, закаливающие процедуры, нервные нагрузки, психологический климат дома, в школе и классе, взаимоотношения родителей и детей, учеников и учителей, виды и формы досуга, развлечения и интересы [2, с. 36].

Вместе с тем следует отметить, что, несмотря на повышенный интерес к исследуемой проблеме, недостаточное внимание уделяется ее педагогическим аспектам, в основном рассматриваются медико-гигиенические вопросы, имеет место однозначность подходов к здоровьесбережению.

С учетом изложенного, актуальность проблемы здоровьесбережения учащихся в общеобразовательных школах обусловлена противоречием между:

– требованиями общества к сохранению и укреплению здоровья учащихся в образовательном процессе и реальным уровнем их готовности к здоровьесбережению;

– необходимостью в обосновании научных подходов к формированию готовности учащихся к здоровьесбережению и недостаточной разработанностью научно-педагогического обеспечения этого процесса.

Выявленное противоречие послужило основой для выбора цели данной статьи − разработать и апробировать модель формирования здорового образа жизни младших школьников на уроках русского языка.

Поскольку «ячейкой» образовательного процесса является урок, то и оценка его влияния на здоровье учащихся является важной частью работы каждого учителя.

Задача школы − не «дотянуть» ребёнка до последнего звонка, радуясь, что за эти годы с ним не случилось ничего плохого, а полноценно подготовить подростка к самостоятельной жизни. Следовательно, перед системой образования стоит принципиально иной путь сохранения здоровья − не оздоровление, а в первую очередь не допущение неправильного обращения участников образовательного процесса со своим здоровьем [4, с. 101].

Одним из ключевых моментов в выработке мотивации ребёнка на сознательное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих является сознание у него ситуации успеха в решении вопросов физического и нравственного совершенствования. Ситуация успеха − это результат сотворческой деятельности педагога и воспитанника, при которой результат деятельности ученика сопоставим с его ожиданиями [1, с. 103].

В зоне постоянного контроля находится вопрос рациональной организации урока. От правильной организации урока, уровня его гигиенической рациональности во многом зависит функциональное состояние школьников в процессе учебной деятельности, возможность длительно поддерживать умственную работоспособность на высоком уровне и предупреждать преждевременное нарушение утомления. Нельзя забывать и о том, что гигиенические условия влияют на состояние учителя, его здоровья, а это, в свою очередь, оказывает влияние на состояние и здоровья учащихся [3, с. 21].

Хронометраж урока проводится по:

− плотности урока (% времени, затраченного школьниками научебную работу);

− количеству видов учебной деятельности (письмо, чтение, слушание, рассказ, рассматривание наглядных пособий, ответ на вопрос);

− длительность каждого вида учебной деятельности (в минуту);

− частоте чередования видов деятельности (среднее время в минутах смены деятельности);

− количеству методов обучения (словесный, наглядный, аудиовизуальный через технические средства обучения, самостоятельная работа);

− месту, длительности и условиям применения ИКТ;

− частоте чередования методов преподавания;

− наличию, месту, содержанию и длительности физкультминуток.

Необходимо соблюдать следующие требования к урокам с позиций сохранения и укрепления здоровья [6, с. 23−28]:

1. Обстановка и гигиенические условия в классе (кабинете): температура и свежесть воздуха, рациональность освещения класса и доски, отсутствие монотонных, неприятных звуковых раздражителей и т.д.

2. Количество видов учебной деятельности: опрос учащихся, письмо, чтение, слушание, рассказ, рассматривание наглядных пособий, ответы на вопросы (норма: 4−7 видов за урок).

Однообразность урока способствует утомлению школьников, как бывает, например, при выполнении контрольной работы. Наоборот: частая череда смен одной деятельности другой требует у учащихся дополнительных адаптационных усилий.

3. Средняя продолжительность и частота чередования различных видов учебной деятельности. Ориентировочная норма – 7–10 минут.

4. Количество методов обучения: словесный, наглядный, аудиовизуальный, практический и т. д. Норма: не менее трех.

5. Чередование методов обучения. Норма: не позже чем через 10−15 минут.

6. Наличие и выбор места на уроке методов, способствующих активизации инициативы и творческого самовыражения самих учащихся, когда они действительно превращаются из «потребителей знаний» в субъектов действия по их получению и созиданию. Это такие методы как метод свободного выбора (свободная беседа, выбор действия, выбор способа действия, выбор способа взаимодействия, свобода творчества и т. д.); активные методы (ученики в роли учителя, обучения действием, обсуждение в группах, ролевая игра, дискуссия, семинар, ученик как исследователь); методы, направленные на самопознание и развитие (интеллекта, эмоций, общения, воображения, самооценки и взаимооценки).

7. Место и длительность применения ТСО (в соответствии с гигиеническими нормами), умение учителя использовать их как возможности инициирования дискуссии, обсуждения.

8. Поза учащихся, чередование позы (наблюдает ли учитель реально за посадкой учащихся; чередуются ли позы в соответствии с видом работы).

9. Наличие, место, содержание и продолжительность оздоровительных моментов на уроке, физкультминутки, динамические паузы, минутки релаксации, дыхательная гимнастика, гимнастика для глаз, массаж активных точек; соответствуют ли условия в классе для проведения таких норм работы, особенно для дыхательных упражнений. Норма: на 15−20 минут по 1 минуте из 3-х легких упражнений с 3−4 повторениями каждого.

10. Наличие в содержательной части урока вопросов, связанных со здоровьем и здоровым образом жизни, демонстрация, прослеживание этих связей. Формирование отношения к человеку и его здоровью как к ценности; выработка понимания сущности здорового образа жизни; формирование потребности к здоровому образу жизни; выработка индивидуального способа безопасного поведения, сообщение учащимся о возможных последствиях выбора поведения.

11. Наличие мотивации деятельности учащихся на уроке. Внешняя мотивация: оценка, похвала, поддержка, соревновательный момент и т.п. Стимуляция внутренней мотивации: стремление больше узнать, радость от активности, интерес к изучаемому материалу.

12. Психологический климат на уроке. Взаимоотношения на уроке: между учителем и учениками (комфорт − напряжение, сотрудничество − авторитарность, индивидуальные − фронтальные, учет возрастных особенностей: достаточный − недостаточный); между учениками (сотрудничество − соперничество, дружелюбие − враждебность, заинтересованность − безразличие, активность − пассивность).

13. Наличие на уроке эмоциональных разрядок: шутка, улыбка, юмористическая или поучительная картинка, поговорка, известное высказывание (афоризм) с комментарием, небольшое стихотворения, музыкальная минутка.

14. Плотность урока (количество времени, затраченное школьниками на учебную работу). Норма: не менее 60% и не более 75–80%.

15. Темп окончания урока (спокойное завершение урока, учащиеся имеют возможность задать учителю вопросы, педагог комментирует заданное на дом задание).

Становится очевидным, что соблюдение данных требований на уроках русского языка позволяют параллельно решать и задачи охраны здоровья школьников как в психологическом, так и в физиологическом аспектах. Оказывается возможным обеспечить наиболее комфортные условия каждому ученику, учесть индивидуальные особенности каждого ребенка, а следовательно, минимизировать негативные факторы, которые могли бы нанести вред его здоровью.

С целью реализации и экспериментальной апробации разработанной методики формирования здорового образа младших школьников нами разработана модель, которая представлена схематически (Схема 1).

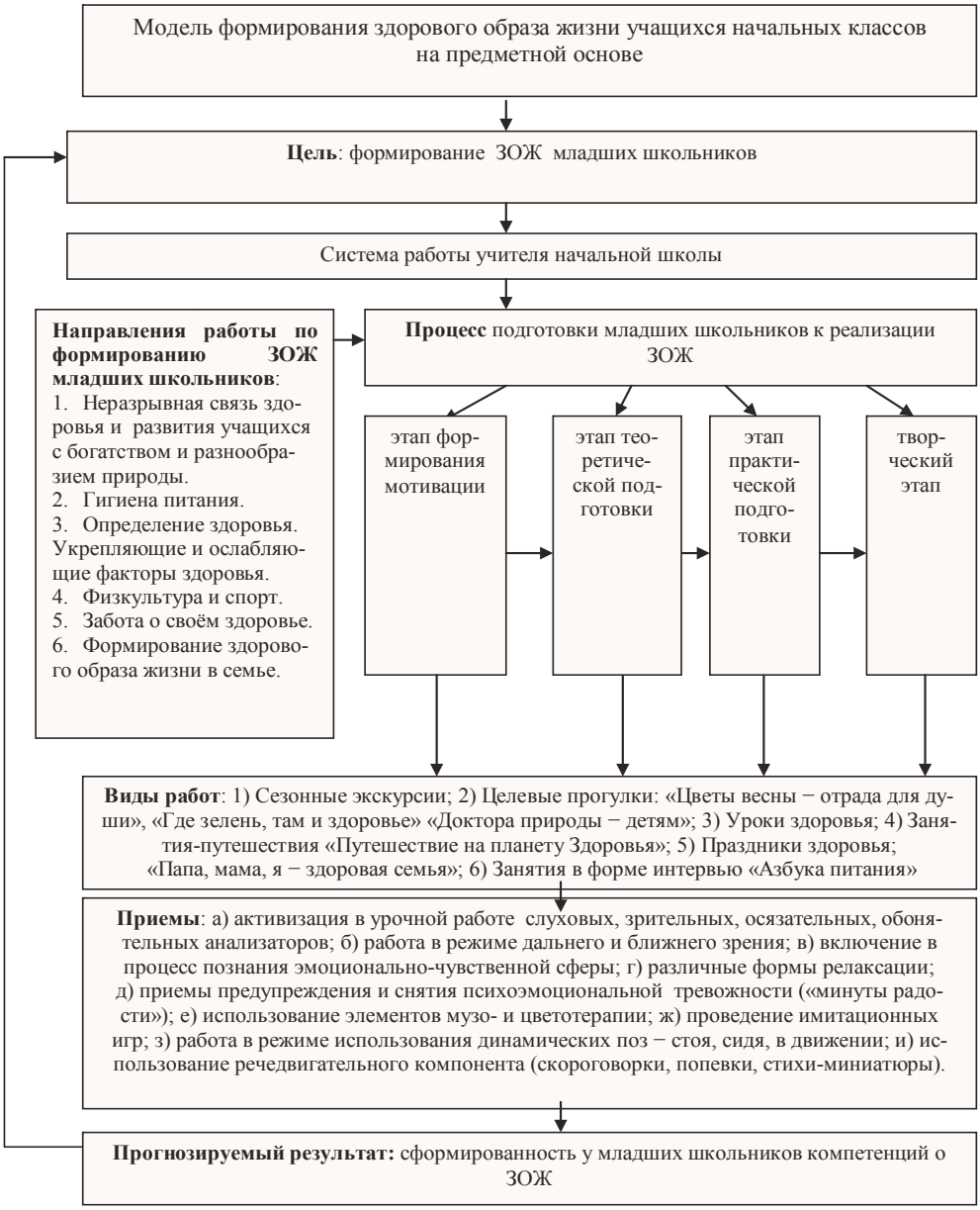


Схема 1. Модель формирования ЗОЖ младших школьников

Она состоит из четырех основных блоков:

1) мотивационный блок включает акцентуацию роли здорового образа жизни;

2) теоретический блок предполагает знакомство учащихся с основами здорового образа жизни, связанными с теорией и практикой формирования ЗОЖ;

3) практический блок предполагает работу по формированию навыков здорового образа жизни в практической деятельности: в повседневной жизни, в поведении на экскурсиях, прогулках, уроках, в семье;

4) творческий блок предполагает разработку упражнений, а также фрагментов уроков, направленных на формирование ЗОЖ младших школьников.

Выделение четырех блоков в содержании модели было обусловлено необходимостью формирования мотивации ведения данной работы, наличием теоретического, практического и творческого компонентов в составе готовности к формированию ЗОЖ младших школьников.

В модели представлены направления работы по формированию ЗОЖ младших школьников:

1. Неразрывная связь здоровья и всестороннего развития учащихся с богатством и разнообразием природы.

2. Питание и здоровье.

3. Сущность здоровья. Факторы, укрепляющие и ослабляющие здоровье.

4. Забота о своём здоровье.

5. Физкультура и спорт.

6. Формирование здорового образа жизни в семье.

Основные виды работ по формированию ЗОЖ: 1) Сезонные экскурсии; 2) Целевые прогулки «Почему плачут берёзы?» «Цветы весны − отрада для души», «Где зелень, там и здоровье»; 3) Уроки здоровья; 4) Занятия-путешествия «Путешествие на планету Здоровья»; 5) Праздники здоровья; 6) Занятия в форме интервью «Азбука питания».

Также в модели представлены приемы работы: а) привлечение в учебный процесс наибольшего числа анализаторов: слуховых, зрительных, осязательных, обонятельных; б) работа в режиме дальнего и ближнего зрения; в) включение в процесс познания эмоционально-чувственной сферы; г) использование элементов релаксации; д) упражнения для снятия психоэмоциональной напряженности («минуты радости»); е) использование элементов музо- и цветотерапии; ж) проведение имитационных игр; з) преобладание оптимистического начала в работе с детьми; и) работа в режиме использования динамических поз − стоя, сидя, в движении; к) использование речедвигательного компонента (скороговорки, попевки, стихи-миниатюры и т.д.).

Таким образом, формирование здорового образа жизни учащихся на уроках русского языка важно, так как:

− обеспечивается эмоциональный подъём учащихся;

− снижается уровень тревожности;

− «разгружается» мозг за счёт работы правого полушария, отвечающего за образное мышление (в то время, как современные методики связаны с перегрузкой левого полушария мозга);

− облегчается процесс запоминания материала.

Таким образом, для успешной реализации процесса формирования здорового образа жизни младших школьников на уроках русского языка необходима опора на модель формирования ЗОЖ. Методически целесообразным является включение специальных приемов формирования ЗОЖ младших школьников:

– защитно-профилактические (личная гигиена и гигиена обучения);

– компенсаторно-нейтрализующие (физкультминутки, дыхательная гимнастика, лечебная физкультура, самомассаж, психогимнастика, тренинги);

– стимулирующие (элементы закаливания, физические нагрузки, приёмы психотерапии, цветотерапии);

– информационно-обучающие (упражнения о здоровом образе жизни).

Важным является формирование у младших школьников ценностного отношения к своему здоровью и умений сохранять и укреплять его.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Педагогика здоровья / Ш.А. Амонашвили, А.Г. Плексин. – М. : Педагогика, 1990. – 220 с.

2. Белов В.И. Психология здоровья / Белов В.И. − М. : Медицина, 1994. – 272 с.

3. Рылова Н.Т. Организационно-педагогические условия создания здоровьсберегающей среды образовательных учреждений / Рылова Н.Т. – Кемерово : КГУ, 2007. – 21 с.

4. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие [для студентов высшых педагогических учебных заведений] / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

5. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Смирнов Н.К. – М. : Изд-во АПКиПРО, 2002. – 280 с.

6. Соловьева Н.И. Концепция здоровьесберегающей технологии в образовании и основы организационно-методические подходы ее реализации / Н.И. Соловьева // ЭКО. – 2004. – № 17. – С. 23–28.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом пед. наук, доцентом, завідувачем кафедри дошкільної освіти
РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет»
Бахіча Е.Е.

Стаття надійшла до редакції 8 липня 2014 року

УДК 371.3:821.161.2

Валентина Тименко
(м. Київ, Україна)

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті подається теоретичне обґрунтування проблеми розвитку літературно-творчих здібностей старшокласників у процесі вивчення української літератури. Особлива увага приділяється розкриттю психолого-педагогічних умов розвитку літературної творчості учнів. Автор досліджує такі поняття: читацькі здібності, читацька уява, читацькі почуття і емоції та інші, які безпосередньо впливають на розвиток літературно-творчих здібностей старшокласників.

Ключові слова: *літературно-творчі здібності, художня уява, читацькі здібності, творче сприйняття, читацькі емоції, оцінні судження, образне мислення, творчість.*

В статье представлено теоретическое обоснование проблемы развития литературно-творческих способностей старшеклассников в процессе изучения украинской литературы. Особое внимание уделяется раскрытию психолого-педагогических условий развития литературного творчества учащихся. Автор исследует такие понятия: читательские способности, читательское воображение, читательские чувства и эмоции и другие, которые непосредственно влияют на развитие литературно-творческих способностей старшеклассников.

Ключевые слова: *литературно-творческие способности, художественное воображение, читательские способности, творческое восприятие, читательские эмоции, оценочные суждения, образное мышление, творчество.*

The article deals with the theoretical basing of the problems of the literary and creative abilities of high school papules in the process of studying of the Ukrainian literature. Particular attention is paid to the reveal of psycho-pedagogical conditions of literary creativity of high school papules. The author explores the following concepts: reading skills, reader's imagination, feelings and emotions of readers and others that directly affect the development of literary and creative abilities of high school papules.

Key words: *literature-art, artistic imagination, reading skills, creative perception, reading emotions, evaluative judgment, own opinion, creativity.*

У матеріалах реформи загальноосвітньої і професійної школи звертається увага на необхідність посилення ролі уроків літератури у формуванні духовно багатої, гармонійно розвиненої особистості з високими моральними ідеалами й естетичними потребами. Для успішного вирішення цього завдання необхідно розвивати в учнів літературні здібності, оскільки реалізація виховного потенціалу художньої літератури багато в чому залежить від рівня їхнього розвитку. У зв'язку з вирішенням цього завдання вчителеві-словеснику необхідні знання сутності, специфіки, психологічної структури та основних психолого-педагогічних умов ефективного розвитку літературних здібностей школярів.

У поняття літературних здібностей входять споріднені літературно-творчі й читацькі здібності, які тісно пов'язані між собою. Завдяки такому взаємозв'язку розвиток літературно-творчих здібностей зазвичай позитивно позначається на розвитку читацьких здібностей, і навпаки. Проте, не зважаючи на їхню близькість, літературно-творчі і читацькі здібності мають і свої специфічні особливості і відмінності. Так, у структурі читацьких слід назвати читацьку уяву, в результаті діяльності якої на основі художнього тексту читач створює власні читацькі образи.

Найбільш характерною особливістю читацької уяви є нерозривний зв'язок між словом і образом. У письменника цей зв'язок переважно виявляється в тому, що він предмет своєї уяви матеріалізує в художньому слові, тобто проробляє шлях від образу до слова, а читач проробляє ніби зворотний шлях: від автора слова до відтворення на його основі свого власного читацького образу.

Характерною особливістю читацької уяви є її психологізм, здатність угадування і відтворення внутрішнього світу літературних персонажів, характерів, думок, почуттів, переживань у їх динаміці. Психологізм читацької уяви дає змогу читачеві ставити себе на місце того чи іншого персонажа, підтримувати його погляд, вживатися в його стан, іншими словами – без психологізму читацької уяви неможливі ні психологічна чутливість читача, ані його здатність до емпатії (співпереживання). Із психологізмом читацької уяви тісно пов'язана і емоційність – здатність переживати в уяві чужі почуття.

Характерною особливістю читацької уяви є також її здатність з допомогою окремих художніх деталей створювати цілісні картини й образи, які фактично відсутні у творах.

Суттєвий внесок у вивчення читацької уяви зробила О. Нікіфорова, розвинувши вчення про образне узагальнення щодо сприйняття художньої літератури. На її думку, образне узагальнення – це структури безпосереднього досвіду, які систематизують враження від однорідних предметів. Нею були визначені такі рівні сприйняття художнього твору: розуміння його предметної сторони, розуміння підтексту і системи художніх образів і засобів і, нарешті, осмислення ідейно-образного змісту твору, що приводить до оцінки прочитаного, до усвідомлення головних думок твору, до розкриття мотивів, відносин.

Образні узагальнення в процесі відтворення самих образів визначають подальший хід уяви читача, і завдяки їм читач вже в експозиції твору сприймає літературних героїв як живих людей. Уваги заслуговують детально вивчені О.Нікіфоровою орієнтири, які спрямовують творчу активність читацької уяви: орієнтування в жанрі твору, місці й часі дії, в основних дійових особах, в емоційному ставленні автора до персонажів, у дії твору, його обсязі й образному ядрі.

Завдяки творчому характеру читацької уяви читання різних видів літератури, і передусім художньої літератури, є свого роду співтворчістю читача. Не випадково письменники у своєму творчому процесі враховують і творчий потенціал читацької уяви: літературний твір лише тоді впливає на читача, коли читач бачить усе, що йому показує письменник, коли автор твору дає можливість читачеві теж «уявити» – доповнити, додати – картини, образи, фігури, характери, дані літератором, із власного читацького досвіду, запасу його, читача, вражень, знань.

Думки про роль читацької уяви у творчому сприйнятті художньої літератури висловлювало багато вчених і письменників: «Образ, що виник в уяві читача – рішуче вимагає активної роботи уяви, щоб читач подумки» бачив і чув «все те, про що йде мова» (Л. Толстой), «уміння читати художню літературу вимагає активної роботи уяви, щоб читач подумки «бачив і чув» все те, про що йде мова» (Б. Теплов). Усе сказане про важливу роль уяви у читацькій діяльності дає змогу віднести її до числа базових компонентів у структурі читацьких здібностей.

Однією зі специфічних особливостей мислення словесно-художніми образами є тісний зв'язок з діяльністю читацького уяви. Завдяки цій єдності і відбувається розуміння образного змісту твору, розуміння його ідейно-художньої сутності.

До здібностей, що формуються в процесі читацької діяльності, слід віднести і мислення словесно-художніми образами. У силу образної природи художньої літератури, поряд з читацькою уявою, здатність мислити словесно-художніми образами в структурі читацьких здібностей також є одним з базових компонентів. Проте в порівнянні з «уявою читача» в сучасних дослідженнях інтелектуальній складовій читацького сприймання не приділяється достатньої уваги. Більше того, деякі дослідники всякі образні дії свідомості трактують тільки як щось позбавлене розумності і логічності, тобто закономірної організованості.

Численні висловлювання сучасних письменників про читача також свідчать про те, що вони в читачеві насамперед і найбільше цінують його здатність до співпереживання. Аналогічні оцінки ролі емоційного компонента в читацькому сприйнятті ґрунтуються на численних роботах психологів, методистів, педагогів: Б. Теплова, О. Нікіфорової, А. Ковальова, П. Якобсона, Л. Жабицької, Н. Кудряшова, Т. Бугайко, Ф. Бугайка, Є. Пасічника, Н. Волошиної, О. Мазуркевич, З. Шевченко, Г. Токмань, В. Маранцмана, Л. Мірошниченко, Є. Квятковського та ін.

Така висока оцінка ролі емоційного компонента в структурі читацьких здібностей невипадкова, оскільки емоційність і образність – специфічні особливості будь-якого високохудожнього твору мистецтва, у тому числі й художньої літератури.

У сучасній науковій літературі різні автори, коли йдеться про емоційну сторону читацького сприйняття художньої літератури, уживають різні терміни: емоційна сприйнятливість (Л. Айзерман, Л. Грішіна, Н. Мещерякова, В. Сухомлинський), емоційна вразливість (Л. Жабицька, Б. Додонов), художні переживання (Е. Целма, Ю. Шор), естетичні почуття (А. Васадзе). Усі ці терміни зазвичай вживаються як синоніми і не викликають принципових заперечень. Однак, щоб підкреслити специфіку почуттів, які виникли у процесі сприйняття художнього тексту, доцільніше вживати такі поняття, як читацькі почуття і читацькі переживання, за аналогією «читацька уява».

Під читацькими почуттями розуміємо специфічні почуття, що виникають у процесі сприйняття художньої літератури та відрізняються від звичайних, життєвих почуттів. Що ж до самого читацького переживання, то під ним розуміється емоційна реакція читача на твір. Читацькі переживання можуть мати три види: переживання за героїв літературного твору, тобто співпереживання; особисті читацькі емоційні реакції, які проявляються у ставленні до персонажа, і, нарешті, емоційне ставлення читача до автора.

Л. Виготський цілком справедливо наголошує на принциповій відмінності читацьких переживань від життєвих переживань, тобто тих переживань, які ми відчуваємо в реальному повсякденному житті. Їх відмінність обумовлена тим, що читацькі переживання викликаються не реальним життям, а життям уявним, її письменницьким відображенням, літературним образом, про нереальність яких читач знає.

Слід відзначити ще одну специфічну особливість читацьких переживань: читач в процесі читання може переживати і ті почуття, які він раніше не відчував ні в реальному житті, ні в у своєму читацькому досвіді. Завдяки співпереживанням ці нові для читача почуття трансформуються в його суто особистісні почуття, і завдяки емоційній пам'яті вони стають його особистим надбанням. У цьому і проявляється велика здатність художньої літератури і мистецтва збагачувати і облагороджувати емоційний світ і досвід людини.

У зв'язку з цією специфічною особливістю читацьких емоцій слід ще раз підкреслити їх дієвість, здатність спонукати читачів до внутрішньої активності, спрямованої на осмислення зображеної у творі дійсності і в той же час на оцінку самого твору.

Особливо наочно інтелектуальний характер читацьких почуттів проявляється в читацьких оцінках, які зазвичай включаються в читацькі переживання у процесі сприйняття художнього твору. Оцінний характер читацьких емоцій в сучасній науці є загальновизнаним.

Загальновизнаними у сприйнятті художніх творів є і гедоністичний характер художніх переживань в цілому і читацьких зокрема.

У зв'язку з одержаною насолодою в процесі сприйняття художніх творів багато естетиків і психологів слідом за Аристотелем використовують поняття катарсису, що означає вищу стадію у розвитку художнього переживання, «очищення», «просвітлення», «освіження почуттів», пережитих суб'єктивно як надпереживання.

У читацькій діяльності важливою є словесно-логічна пам'ять, оскільки художня література є мистецтвом слова. Однак слід підкреслити, сто цей вид пам'яті найбільш цінний за умови високого рівня розвитку образної й емоційної пам'яті. У разі ж низького рівня її розвитку та домінування словесно-логічної пам'яті читач витягує з художньої літератури і засвоює в основному інформацію, позбавлену образного та емоційного начал.

Оскільки сприйняття літературного твору має оцінний характер, до спеціальних компонентів структури читацьких здібностей слід віднести і літературно-критичні здібності. Їх сутність можна визначити як здатність читача до аналізу, інтерпретації та критичної оцінки прочитаного твору. Особливо велика значимість цього компонента для орієнтування школяра в сучасному літературному процесі. Розвиток літературно-критичних здібностей дозволяє школяреві безпомилково відрізняти справді художні твори від малохудожніх.

За своєю структурою літературно-критичні здібності – складне утворення. У першу чергу слід назвати в структурі літературно-критичних здібностей такі компоненти, як: читацьку самостійність, критичність розуму, яка виявляється у здатності бачити художні прорахунки у творі, читацький смак як здатність відчувати різницю між текстом справді художнім і нехудожнім, співчувати прекрасному в поєднанні з проникливим здоровим глуздом, естетичну сприйнятливість не тільки змісту, а й художньої форми твору, його художньої своєрідності, здатність виразити в слові свої оцінки і судження про прочитане в творі.

Оскільки в процесі сприйняття літературного твору спілкування читача з його автором здійснюється за допомогою мови, поряд з емпатією велику роль відіграють і мовні здібності. Без них навіть із високим рівнем розвитку інших читацьких якостей повноцінне сприйняття твору неможливе. Отже, мовні здібності є «некомпенсуючим компонентом».

Як відомо, основною функцією мови є спілкування. Тому мовленнєві здібності є не що інше, як здатність до спілкування засобом мови. Мовні здібності необхідні не тільки в процесі творення письменником художнього твору, але рівною мірою вони потрібні і в процесі сприйняття літературного твору. Завдяки мовним здібностям читач розуміє художню мову, специфічною здатністю якої є її образність.

На жаль, за даними відомих фахівців у галузі вивчення мови, мовні здібності учнів маловивчені. Ні в психології, ні в психолінгвістиці, ні в методиці викладання української мови та літератури поки немає спеціальних досліджень, присвячених мовним здібностям, їх сутність і структуру.

Для цілеспрямованого формування і розвитку компонентів мовних здібностей завдяки зусиллям учителів-практиків і вчителів-методистів вже є досить багато апробованих методичних прийомів. Зокрема, для розвитку почуття слова і почуття стилю учнів можуть бути рекомендовані наступні завдання:

1. Замість пропущених у віршованому або прозовому тексті тропів підібрати свої художні засоби, мотивуючи свій вибір.

2. На основі читання невеликого уривку із будь-якого твору назвати його автора.

3. Порівняти два твори різних авторів на одну і ту ж тему, але різних за стилем і художній майстерності.

4. Вивчити творчий досвід роботи того чи іншого автора над мовою своїх творів.

5. Самостійно скласти який-небудь твір (завдяки роботі над словом мовленнєві здібності розвиваються найбільш успішно).

Однак в існуючих підручниках психології та в навчальних посібниках з методики викладання літератури в школі ці питання не розглядаються. У результаті вчитель-словесник часто не в змозі психологічно грамотно розвивати літературні здібності школярів.

Сьогодні є необхідність створення науково обґрунтованої методичної системи з розвитку літературно-творчих здібностей старшокласників засобами різних видів мистецтв під час вивчення літератури. З метою формування у старшокласників стійкого літературно-творчого інтересу важливо технологічно забезпечити цілісний освітній простір на уроках української літератури: збуджувати мотиваційно-ціннісне ставлення до літературної творчості, формувати систему літературних знань, розвивати літературно-творче мислення та художню уяву, навчати способам виконання літературно-творчих завдань, особливо важливо забезпечити синтез літературної творчості з іншими видами української та зарубіжної художньої культури.

Література

1. Васадзе А.Г. Проблема художественного чувства. Вопросы психологии художественного творчества / Акакий Георгиевич Васадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – 174 с.

2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Выготский Л.С. – М. : Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.

3. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Додонов Б.И. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.

4. Корсунский Е.А. Развитие литературных способностей школьников : [учебное пособие к спецкурсу] / Корсунский Е.А. – Л. : ЛГПИ, 1985. – 327 с.

5 Наукові основи методики літератури : навчально-методичний посібник / [за ред. Н.Й. Волошиної]. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.

6. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы / Никифорова О.И. – М. : Книга, 1972. – 152 с.

7. Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі : екзистенціально-діалогічна концепція / Токмань Г.Л. – К. : Міленіум, 2002. – 318 с.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом пед. наук, провідним науковим співробітником лабораторії
літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України
Шевченко З.О.

Стаття надійшла до редакції 4 серпня 2014 року

УДК : 378.147: 81

Світлана Тітова
(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Професійне становлення майбутнього вчителя філологічних дисциплін – процес складний і тривалий. Серед його обов'язкових складових – теоретичне й практичне навчання, під час якого майбутні вчителі отримують систему наукових знань у галузі філологічних дисциплін у поєднанні із загальнофаховою підготовкою. У статті розглянуто проблему використання інноваційних технологій під час підготовки вчителів-філологів вищих педагогічних навчальних закладів; визначено роль інноваційного освітнього середовища у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя-філолога; виокремлено сутнісні характеристики змісту інноваційних

процесів в освіті; обґрунтовано предмет і завдання освітньої інноватики; висвітлено концептуальні підходи формування професійної компетентності вчителів-філологів; обґрунтовано соціокультурологічні чинники, що сприяють формуванню та духовному розвитку особистості фахівця; розглянуто теоретичні аспекти проблеми готовності до інноваційної діяльності; проаналізовано зміст понять «підготовка» та «інноваційна діяльність».

Ключові слова: *готовність, професійний розвиток, педагогічні інновації, підготовка, навчання, інноваційна діяльність, новітні технології, вчитель-філолог, інноваційне освітнє середовище.*

Профессиональное становление будущего учителя филологических дисциплин – процесс сложный и длительный. Среди его обязательных составляющих – теоретическое и практическое обучение, во время которого будущие учителя овладевают системой научных знаний в области филологических дисциплин в сочетании с общепрофессиональной подготовкой. В статье рассмотрена проблема использования инновационных технологий при подготовке учителей-филологов высших педагогических учебных заведений; определена роль инновационной образовательной среды в процессе профессиональной подготовки будущего учителя-филолога; выделены сущностные характеристики содержания инновационных процессов в образовании; обоснованно предмет и задачи образовательной инноватики; освещены концептуальные подходы формирования профессиональной компетентности учителей-филологов; обоснованно социокультурологические факторы, способствующие формированию и духовному развитию личности специалиста; рассмотрены теоретические аспекты проблемы готовности к инновационной деятельности; проанализировано содержание понятий «подготовка» и «инновационная деятельность».

Ключевые слова: *готовность, профессиональное развитие, педагогические инновации, подготовка, обучение, инновационная деятельность, инновационные технологи, учитель-филолог, инновационная образовательная среда.*

Professional development of future teacher of philological subjects is a complicated and lengthy process. Theoretical and practical study is a necessary part during which the future teachers master the system of knowledge in the branch of philological subjects in connection with general professional training. The problem of using the innovative technologies in the preparation of philology teacher of higher pedagogical educational establishments is considered in the article; the role of innovative educational environment in the process of professional preparation of philology teacher in pedagogical activity is determined in it; main characteristics of content of innovation process in education are distinguished; subject and tasks of educational innovation are grounded; the article contains the ways of professional competence of future philology teachers, social and cultural factors are defined that influence the forming and spiritual development of personality; concretize the concept of «competence» and «competence» is concretised, the generalized model of professional competence is given as associate components; the theoretical aspects of problem of the readiness for innovation activity are analyzed; the meaning of «preparation» and «innovational activity» is analysed.

Key words: *preparedness, professional development, pedagogical innovations, preparation, teaching, innovation activity, new technologies, philology teacher, innovative educational environment.*

На початку XXI століття з'явилися нові риси світової цивілізації, пов'язані з процесами глобалізації, функціонування інформаційних технологій, створення умов для розвитку інтелектуально-творчих особистісних здібностей, які забезпечують уміння здобувати знання, уміння працювати та жити. Згідно з європейськими підходами та принципами, спрямованими на досягнення найвищої якості освітніх послуг, доступності й демократичності, сучасна концепція розвитку освіти в Україні втілює ідею реформування й модернізації вищої педагогічної освіти.

Нині майбутній фахівець повинен мати безперешкодний доступ до різноманітних джерел інформації за рахунок професійного використання інформаційно-комунікаційних технологій та технічних засобів; уміти своєчасно, швидко і якісно обробляти значний об'єм інформації, оптимально добираючи інформаційно-комунікаційні технології навчання; на основі наявних знань уміти створювати нове та використовувати його в тій чи іншій діяльності; володіти здатністю до професійної мобільності; вміти швидко та ефективно приймати рішення; мати здатність до постійного самовдосконалення, самореалізації, саморозвитку.

Учитель нової генерації має бути дослідником, йому необхідно мати високу фахову мобільність. Тому одним із головних завдань підготовки вчителів-філологів є перетворення особистості студента у вчителя-фахівця, що потребує ефективних шляхів організації навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується пошуком ефективних механізмів подолання ідеологізованості мети, домінування державних навчальних програм над індивідуальністю вчителя й учня, усталеної системи оцінювання результатів навчання, імперативних методів управління. Важливо, що процес реформування й модернізації освіти отримав законодавче забезпечення: ухвалено

закони України «Про освіту», «Про вищу освіту»; на державному рівні затверджено Національну доктрину розвитку освіти України в XXI столітті.

Зусиллями вчених України розроблено концептуальні положення, що створюють реальне підґрунтя для утвердження принципів демократизації й гуманізації в освіті, відродження національних традицій, а також реформування всіх її ланок відповідно до європейських та світових стандартів (А. Алексюк, В. Андрущенко, І. Бех, Р. Гуревич, Н. Зарічанська, І. Зязюн, Н. Іваницька, В. Кремень, А. Конишева, О. Куцевол, Н. Ничкало, О. Савченко, П. Сисоєва, О. Сухомлинська, Є. Полат, О. Шапран, В. Хомич, О. Удод, М. Ярмаченко та інші).

Мета статті – визначити вплив інноваційного освітнього середовища на процес фахової підготовки вчителів-філологів.

Проблема підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у контексті зміни освітнього процесу, підготовки вчителів-філологів до впровадження нових електронних засобів навчання вимагає стовідсоткового володіння інформаційно-комунікаційними технологіями не тільки окремими вчителями, а й педагогічними колективами закладів освіти на чолі з адміністрацією. Теоретичні напрацювання з питань інтеграції освіти України в європейський інформаційний та освітній простір, досвід інноваційної діяльності вітчизняних вищих навчальних закладів розкриваються в дослідженнях учених та практиків [1; 2; 3; 4; 5]. Ми поділяємо думку Н. Зарічанської про те, що актуальним державним і освітнім завданням сучасних навчальних закладів є створення інноваційного освітнього середовища, яке не лише забезпечить високоякісну підготовку фахівців на рівні європейських і світових вимог, а й сприятиме формуванню всебічно і гармонійно розвиненої особистості, здатної до самостійного здобуття знань, професійної мобільності, швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, системі управління і виробництва, організації праці в умовах ринкової економіки [5, с. 374].

Основним напрямом діяльності педагогічного ВНЗ в умовах упровадження кредитно-модульної системи організації навчання повинно стати формування інноваційного освітнього середовища, що передбачає зміну організації навчально-виховного процесу, модернізацію освіти та її змісту з метою інтеграції у європейський освітній та науковий простір, удосконалення професійної компетентності викладачів шляхом опанування інноваційних технологій навчання, науково-дослідницьких видів діяльності.

З огляду на вищезазначене, завданнями цього локального дослідження є узагальнення напрацювань учених з означеної проблеми та обґрунтування підходів щодо формування інноваційного освітнього середовища у вищому педагогічному навчальному закладі в умовах упровадження кредитно-модульної системи.

Вважаємо, найбільш повне визначення поняття «інноваційне середовище» подає І. Дичківська: «… це педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу [3, с. 352]». Влучним є також тлумачення досліджуваного поняття О. Дубасенюк, яка зазначає, «інноваційне середовище – це певні морально-психологічні обставини, що підкріплені комплексом заходів організаційного, методичного, психологічного характеру, які забезпечують введення інновацій в освітній процес вищого навчального закладу [4, с. 14]».

На формування інноваційного освітнього середовища у вищому педагогічному навчальному закладі суттєво впливають об’єктивні тенденції цивілізаційного розвитку, зокрема такі: глобалізація; інтеграція науки і виробництва; зростання конкуренції на всіх рівнях у всіх виявах суспільного життя; інтеграція і міждисциплінарність сучасного знання; перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства. Належне урахування цих тенденцій в організації та змісті діяльності викладачів сучасної вищої педагогічної школи позитивно позначиться на якості освітніх послуг.

Суголосною нашим поглядам є позиція вчених [2], які розглядають проблему модернізації освіти в контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем, зокрема європейських. Для її розв’язання необхідно узгодити законодавчу та нормативну базу вищої освіти України з європейськими вимогами, структурувати систему вищої школи та її складники, упорядкувати перелік спеціальностей, оновити зміст вищої освіти, забезпечити інформатизацію навчального процесу та доступ до міжнародних інформаційних систем.

Для вищої педагогічної школи нагальним є застосування двоступеневої системи вищої освіти, запропонованої учасниками Болонського процесу; впровадження кредитно-модульної системи організації навчання, у якій кредити, модулі та критерії оцінювання навчальних досягнень студентів узгоджуються з Європейською кредитно-трансферною системою (ECTS); застосування інноваційних

технологій, методик та форм навчання з високим рівнем інформатизації навчального процесу; активізація міжнародної співпраці і вільне пересування студентів, викладачів та менеджерів освіти; реалізація програми партнерства в галузі освіти; здійснення мовного прориву (опанування кількох мов); перетворення університетів на науково-освітні комплекси.

На сучасному етапі розвитку суспільства широкого впровадження у навчально-виховний процес набули інтернет-ресурси. Необхідність таких ресурсів полягає в тому, що вони надають доступ до інформації, якої немає в традиційних джерелах або кількість джерел обмежена, а також сприяють обміну фаховою інформацією. У процесі навчання послугами глобальної мережі користується як педагогічний колектив, так і учнівський. Для освітянської діяльності Інтернет пропонує: завдання в режимі on-line; різноманітні ресурси для викладачів; пошукові ресурси для студентів; проекти on-line; веб-квести [1, с. 48].

Intel Teach – програма, яка спрямована на підготовку вчителів та молоді в умовах інформаційного суспільства. У рамках означеної програми проводяться тренінги, вебінари, форуми, конкурси, пролонговані у часі он-лайн конференції. Її матеріали надаються в електронному вигляді (Digital Viewer). Інформаційне навчання стає індивідуальним завданням для кожного учасника навчального процесу. Кожен студент має змогу використовувати всі можливі засоби і способи навчання з тим чи іншим, зручним для нього, набором (електронний підручник чи конспект, віртуальна бібліотека університету, сайт відповідної кафедри).

На нашу думку, у контексті інтеграції України в європейський освітній простір, важливою є спрямованість навчального процесу на нові ціннісні орієнтири, розроблення і прийняття сучасної освітньої парадигми. Настав час, коли зміна ідей, технологій, знань відбувається швидше, ніж зміна покоління людей. У цих умовах завданням освіти є формування інноваційного типу людини, здатної самостійно здобувати знання, отримувати нову інформацією, удосконалювати фаховий рівень та здійснювати самоосвіту впродовж усього життя. Таким чином, стратегічна мета вищої педагогічної освіти полягає у підготовці фахівців, які навчать і виховають молоде покоління, здатне адекватно сприймати зміни, бути їх творцем, розцінювати змінність як органічний складник життя.

Центральне місце у проблемному полі оновлення змісту педагогічної освіти займає питання інтеграції знань. У цьому контексті інтеграція розглядається як провідна форма організації змісту освіти. Зокрема, інтегративні тенденції у розробленні навчальних планів ДВНЗ «Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди» розкриваються в оформленні теоретичних курсів, спробах поєднати досягнення педагогічної науки і практики. Щодо інтеграції змісту теоретичних дисциплін, виокремлюємо декілька підходів: поєднання різних, але близьких освітніх галузей; створення інтегративних курсів, змістовою основою яких є віддзеркалення загальноосвітнього змісту предмета через профільну специфіку (в процесі фахової підготовки вчителів-філологів на філологічному факультеті за спеціальністю «Українська мова, література, іноземна мова»).

На сучасному етапі впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ зростає роль університетів як найважливіших науково-освітніх, культурно-просвітницьких центрів у європейському освітньому й інформаційному просторі. Тому для формування інноваційного освітнього середовища у вищій педагогічній школі одним із пріоритетів є забезпечення ефективності наукових досліджень викладачів. Світова освітня спільнота не сприймає вищої освіти, де немає науки. Викладачу варто йти до студентів із власним науковим доробком, його лекція – результат копіткої праці з численними сучасними інформаційними ресурсами, презентація авторської дослідницької позиції, світоглядних настанов і поглядів. Слід пам’ятати, що занепад науково-дослідницької роботи професорсько-викладацького колективу ВНЗ серйозно ускладнює досягнення європейських стандартів в освіті.

Наукова діяльність та вдосконалення професійної компетентності викладачів університетів шляхом самоосвіти, опанування інноваційних технологій навчання допоможе їм у процесі входження в Болонський процес відчути себе його повноцінними учасниками і, водночас, не втратити власного шляху розвитку закладу, віднайти оптимальні форми поєднання навчальної, дослідницької і самостійної роботи студентів, поліпшити ефективність навчально-виховного процесу шляхом органічного синтезу класичних освітніх технологій з інноваційними.

Окрім того, сучасний вищий навчальний заклад потребує викладача з іншою типологічною структурою особистості, сутнісними характеристиками якої є: креативність; лабільність; готовність до саморозвитку і самовизначення в ситуації, що постійно змінюється; відкритість до соціального замовлення освіти тощо. Іншими словами, сучасний викладач ВНЗ мусить розуміти своє фахове

призначення, сприймати педагогічну діяльність як важливий професійний і соціальний пріоритет, прагнути і бути спроможним до самоосвіти й поновлення знань упродовж усього життя, мати вміння і навички організації навчальної діяльності студентів на основі сучасних методів, прийомів і форм роботи. Окрім цього, учені виокремлюють три обов'язкові умови для засвоєння будь-якої педагогічної інновації: розуміння, рефлексія та особистісна підготовленість. Власне, особистісна неготовність викладача до використання нових технологій у навчальному процесі стає головним гальмом їх упровадження на сучасному етапі інноваційних змін у ВНЗ [5, с. 378].

Зауважимо, що формування інноваційного освітнього середовища у вищому педагогічному навчальному закладі – це не формальна заміна застарілих, усталених технологій на нові, а, насамперед, створення ефективного інноваційного клімату, сприяння нововведенням, упровадження сучасних методів та форм навчання, нових освітніх моделей і структур. Це потребує перепідготовки викладачів, оскільки частка всіх інноваційних процесів залежить від позиції педагогічного колективу, його об'єктивної і суб'єктивної готовності до змін.

Інноваційний характер діяльності вищого педагогічного навчального закладу передбачає наявність ефективного індивідуально орієнтованого стилю спілкування між педагогом і студентом. Під час навчання виникає пряма, особистісна взаємодія між ними, у процесі якої формуються інтелектуальні й комунікативні вміння, навички педагогічної техніки, способи дій, ставлення до навчального предмета, сприйняття інновацій. Взаємовідносини у парі «викладач-студент» ґрунтуються на положеннях Л. Виготського, О. Леонтьева, С. Рубінштейна про природу психічної діяльності. Зокрема, доведено, що витоками змісту діяльності є стосунки однієї людини з іншою. Окрім того, у навчальному процесі відбувається емоційно-ціннісна взаємодія викладача зі студентами, під час якої формується система їх життєвих і професійних цінностей.

Як зазначалося вище, за своїм стилем праці й життя, ставленням до себе й інших, викладач вищої педагогічної школи повинен бути науковцем-дослідником, взірцем інноваційної особистості, творчою й самоорганізованою людиною, відкритою до спілкування, мати високу фахову компетентність.

У процесі впровадження кредитно-модульної системи для налагодження ефективної індивідуально-орієнтованої взаємодії викладача й студента потрібно враховувати траєкторію індивідуального розвитку кожного студента (груп студентів). Для цього необхідно скомплектувати різнорівневі завдання, удосконалити науково-методичні підходи до виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань та самостійної роботи, запропонувати розроблення творчих проектів (тема за вибором студента), створити діагностичний інструментарій для виявлення ступеня індивідуальних здібностей та навчальних досягнень студента.

Погоджуємося з тими дослідниками, які вважають, що індивідуалізація фахового розвитку студента сприяє формуванню його індивідуального стилю навчальної діяльності. Учені вважають, що «допомогти студентові сформувати індивідуальний стиль навчальної діяльності означає допомогти йому знайти свої специфічні, оптимальні засоби пристосування до навчальних ситуацій. Основний ресурс для цього – засвоєння студентами базового змісту освіти, але індивідуально неповторним способом. При цьому індивідуалізація навчання не повинна бути спрямована на селекцію і добір найбільш талановитих студентів та надання їм сприятливих умов розвитку. Необхідно створити таке навчально-формуюче середовище, у якому студенти могли б розвивати здібності, захоплення, творчий потенціал, реалізовувати потреби та інтереси [4, с. 14]».

Оскільки одним із пріоритетів Болонських домовленостей є залучення студентського загалу до розв'язання нагальних проблем життя та навчання в закладах освіти, поліпшення якості освітніх послуг, невід'ємною умовою створення інноваційного клімату у вищому педагогічному закладі є розширення студентського самоврядування.

Особливу роль у формуванні інноваційного освітнього середовища у навчальних закладах в умовах упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу мають відігравати спеціальні інноваційно-освітні структури (центри). У педагогічних ВНЗ такими спеціальними навчально-науковими структурними підрозділами є кафедри (наприклад, інноваційних технологій навчання), що здійснюють розробку, впровадження й удосконалення нових ефективних інноваційних технологій, методів і форм навчання та його організації. Такі кафедри створені й успішно функціонують майже у всіх вищих педагогічних навчальних закладах України.

Таким чином, інноваційні технології здатні гуманізувати освітнє середовище та спонукають до постійної самоосвіти, перетворюють процес навчання у насолоду і дають можливість відчути практичні результати. Інноваційне освітнє середовище у вищому педагогічному закладі включає всі

чинні умови й обставини організації навчально-виховного процесу з урахуванням традицій закладу, кваліфікованості викладачів та співробітників, рівня самоорганізації студентського загалу.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у впровадженні інноваційних технологій як основи педагогічних концепцій викладання в будь-якому педагогічному навчальному закладі.

Література

1. Буртовий С.В. Комплекс організаційно-педагогічних умов ефективного формування готовності вчителів до використання електронних засобів навчання / С.В. Буртовий // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хм., 2013. – Вип. 28. – С. 48.

2. Бученко І.В. Компютеризація навчання – свідчення професійної майстерності педагога [Електронний ресурс] / І.В. Бученко. – Режим доступу : http://ippo. org. ua.

3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : [навчальний посібник] / Дичківська І.М. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

4. Дубасенюк О.А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти / Дубасенюк О.А. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 14.

5. Зарічанська Н.В. Реальний стан готовності вчителів філологічних дисциплін до інноваційної діяльності / Н.В. Зарічанська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – К. : ТОВ «Планер», 2012. – Вип. 29. – С. 374–380.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом пед. наук, доцентом, першим проректором ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
Хомичем В.Ф.

Стаття надійшла до редакції 2 липня 2014 року

УДК: 821.135.1.

Виктория Фонарь
(г. Кишинев, Молдова)

МЕТОДЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ДИДАКТИКОЙ

Сьогодні предмет «румунська мова й література» у гімназіях і ліцеях вимагає для полегшення вивчення застосування якомога більшої частини дидактичних методів. І хоча в університеті застосовується й синхронний метод, дисципліни література / мова й літературна теорія / лінгвістика поділені на самостійні, глибокі й складні теми, що викликають різні дискусії. У лексиці шкільних підручників все частіше застосовуються слова семіотика, герменевтика. Пропонована стаття визначає, у чому полягають методи, пропоновані для інтерпретації. Однак перед тим, як перейти до емпіричної оцінки, автор вважав за необхідне здійснити короткий екскурс у герменевтику.

Ключові слова: *герменевтика, розуміння, навчання, методи, художній текст, інтерпретація, концепт, дисципліна.*

Сегодня предмет «румынский язык и литература» в гимназиях и лицеях требует для упрощения изучения применения по возможности большей части дидактических методов. И хотя в университете применяется и синхронный метод, дисциплины литература / язык и литературная теория / лингвистика разделены на самостоятельные, глубокие и сложные темы, которые вызывают разные дискуссии. В лексике школьных учебников все чаще применяются слова семиотика, герменевтика. Предлагаемая статья определяет, в чем заключаются методы, предлагаемые для интерпретации. Однако прежде чем перейти к эмпирической оценке, автор считал необходимым осуществить короткий экскурс в герменевтику.

Ключевые слова: *герменевтика, понимание, обучение, методы, художественный текст, интерпретация, концепт, дисциплина.*

Nowadays, the discipline of the Romanian language which is studied in the medium and in the high schools needs more didactic methods for improving the studying of the proposed subject. In the university the synchronism is typical

for it, but in spite of this fact, the disciplines of literature/ of literary theory/ of linguistics are distributed with special subjects which are more complicated and more profound taking into consideration the spectrum of national polemics. Often, in the lexis of the schools' textbooks, the following words persist: semiotics, hermeneutics.

Key words: *hermeneutics, understanding, teaching, methods, artistic text, interpretation, concept, discipline.*

Литературная герменевтика является одной из самых удобных дисциплин, почитаемых как в гомеровских экзегезах древности, так и в тенденции к совершенствованию интерпретативной методологии канонических текстов, в которых самым почетным и приятным моментом является расшифровка текстов на монументах и комментариев авторов древнейших времен, восстанавливая таким образом часть общечеловеческих ценностей. Восстановление взаимосвязи между ценностями прошлого и осознание их из перспективы настоящего происходит не в последнюю очередь благодаря литературной интерпретации.

Филологическая герменевтика успешно сочетается с теологической, юридической, философской, исторической, и вообще со всеми дисциплинами, которые занимаются изданием, критикой и исторической интерпретацией текстов. P. Szondi определяет литературную герменевтику следующим образом: «Это наука интерпретации, которая, если не предполагает переоценку филологии, желает еще тесного контакта с эстетикой (…). Для интерпретации не имеет значения эстетический характер текста, он понимается только как концепция, возникающая в результате интерпретации, а не предшествующая ей (перевод наш – В.Ф.) [7, с. 13]».

Герменевтика – это наука интерпретации. Различные проблемы интерпретации освещаются уже в определении этой науки. Множественный взгляд на проблему включает в себя самые разные концепции тех или иных авторов. Интерпретация относится к человеческой способности видеть мир. Хотя сам термин «герменевтика» возникает относительно поздно, но проблемы интерпретации и понимания – это те концепции, которые направляли человеческий разум всегда, независимо ни от каких остальных условий.

Одни и те же определения различаются даже у одного и того же автора, и эту «эволюцию» отмечает и исследование P. Ricœur: «В то время я свел герменевтику к интерпретации символов, то есть к объяснению вторичного, а потому скрытого смысла – выражений с двойным смыслом. Это определение герменевтики через символическую интерпретацию кажется мне сегодня слишком узким. Это происходит по двум мотивам, которые приведут нас от посредства через символ к посредству через тексты. Во-первых, стал очевидным тот факт, что в традиционном или частном символизме не развиваются ресурсы многоголосия, кроме как в подходящем контексте, то есть на уровне целого текста, например, одной поэмы. Затем этот символизм уступает место конкурирующей интерпретации, порой даже полярно противоположной, поскольку интерпретация стремится свести символизм к его буквенной основе, к его источникам, его социальном мотивации, или заполнить его благодаря максимальной своей силе множественного смысла. В определенном смысле герменевтика преследует цель демифологизировать символизм, разоблачая нераскрытые силы, которые за ним скрываются; в другом смысле герменевтика стремится к аккумулированию заново самого богатого, самого рафинированного, самого духовного смысла. И этот конфликт интерпретаций происходит и на текстовом уровне [5, с. 29].

Это различие понятий способствует созданию новой классификации. Вот как университетский профессор Jonathan Culler выделяет герменевтику из взаимосвязи «интерпретатор − текст − автор»: «Дебаты в области герменевтики позволяют выделить герменевтику восстановления, пытающуюся восстановить оригинальный контекст произведения (обстоятельства и намерения автора и тот первоначальный смысл, который мог иметь текст для первых читателей, и герменевтику подозрения, стремящуюся изложить те влияния, на которых базируется текст (предпосылки политического, сексуального, философского, лингвистического характера). Более показательным, нежели такое разделение, кажется различие между (1) интерпретацией, исходящей из идеи, что текст, в процессе своего применения, несет в себе нечто важное (такая интерпретация может принадлежать как герменевтике восстановления, так и герменевтике подозрения), и (2) симптомная интерпретация, считающая текст проявлением некого фактора, не относящегося к нему, которые предполагают большую глубину и которые являются действительно интересным источником, будь то речь о психическом состоянии автора или же общественные конфликты какой-либо эпохи [2, с. 80−81]». Текст создает условия для появления целой серии интерпретативных зеркал. Множественность отражений литературного источника подчеркивает именно чувствительные, рациональные, контекстуальные струны.

Диалогизм в этом контексте идентичен полемике. Герменевтика является одной из немногих наук, которая принимает интерпретативную антиномию: «Герменевтическая проблема ставится одновременно с определением чужого и отчуждением форм жизни. Парадигмы – это противоречие между античным и современным, с одной стороны, а с другой – между языком науки и языком жизни (в поэзии, философии и истории) [6, с. 156]». Разность мнений есть результат в том числе и техники интерпретации, поскольку каждый раз при этом учитывается как ценность обращения, так и самого исследуемого текста. Каждый интерпретатор достоин того текста, который анализирует. Ценность как текста, так и его интерпретатора состоит в мастерстве раскрытия неясного в тексте. Текст требует силы интерпретации, когда он неясен, «непроницаем». Герменевт является тем переводчиком, который поясняет ценность текста, обусловленную когда временем написания, а когда − реактуализируя его в смыслах того времени, которое анализируется. Концепция открытого произведения (Умберто Эко) показывает в целом ценность написанного. Она характерна как для художественного слова, так и для критического.

По мнению А. Марино, герменевтика, даже в своем традиционном понимании, как дисциплина «интерпретации», теории и объективной техники «экзегезы», известна плохо [3, с. 15]. Далее этот автор заключает: «Герменевтика, если коротко, является методом «расшифровки» и «прояснения» «текстов», метод, который сам требует «расшифровки» и «прояснения», как своих причинно-следственных связей, так и своего объективного механизма функционирования [3, с. 30]».

Взгляды на эту проблему, которые мы осветили в нашем исследовании «Hermeneutica literară» (Литературная герменевтика, 2003) опираются на теории интерпретации Шлейермахера, на классификацию восприятия Оригена, на верность понимания текста, поддерживаемую Лютером, на «теорию без теории» Г. Гадамера. Мы изучили проблему вопросов и ответов, проанализировав работы Э. Раймонди, Д. Ваттимо, Г.-Р. Гаусса.

Ориентация на европейскую систему образования, которая прослеживается в сфере высшего образования Молдовы, требует, ввиду нарастающей глобализации и мобильности кадров, специалистов гармонизации университетского образования. В этих условиях университетское образование призвано обеспечить подготовку специалистов высокой квалификации для всех областей жизни.

Полагаю, что различные виды интерпретации могут быть эмпирически приняты при анализе текстов. Разность интерпретаций появляется и когда один и тот же текст рассматривается по-разному. Помощью в этом смысле становятся и дидактические инструменты – методы, которые сохраняют последовательность текста, но позволяют проявить индивидуальность каждому читателю. Эта свобода не разрушает текст, но позволяет ему сделаться «живым» для нынешних читателей. Таким образом, значение и смысл текста существенно расширяются, так как он становится применимым для разных времен и пространств. Обеспечение правильной взаимосвязи между текстом и читателем должно заботить нынешних преподавателей.

Намерения автора порой теряются в его биографии, но эти намерения не должны исчезать из текста. Чтение имеет перед собой главную цель – понимание. И если молодое поколение будет обучено тому, как понимать текст с разными персонажами, ситуациями, общественными кадрами, то его представители смогут понимать и собственное существование, осознать и определить законы собственных контактов с окружающим миром, определить значение понимания и нежелания понимать. Художественный текст для школьников и студентов включает в себя детали, которые можно раскрыть только с подготовленным преподавателем, который знает, как связать текст с внутренними проблемами времени и личности. Исходя из этого, существуют разные мнения, которые могут способствовать более углубленной актуализации художественного текста. В таком ракурсе текст не признает лингвистических границ, он начинает действовать «внутри» читателя. Текст становится неким живым телом, который возрождается в человеческом разуме столько времени, сколько остается в памяти.

Универсальность герменевтики, с «терапевтической» точки зрения, может быть использована как своего рода лечение для духа, и характеризуется исследователем Р. Некулау в четырех ракурсах:

1. Расширение понятий во всех формах понимания и человеческого общения присутствует в лингвистическом характере интерпретации. Такой взгляд приближает нас к источнику родного языка, которому мы обязаны пониманием нашего возникновения как источник коммуникации.

2. Хотя лингвистическая оптика иногда формирует и шаблоны, но все же мультикультурные перспективы через посредство перевода создают другую интерпретацию мира.

3. Интерпретационное пространство человека зависит от его личного опыта, мышления и чувств, формирует связь между человеком и миром.

4. Универсальность можно рассмотреть и под углом герменевтического опыта, если смотреть на нее как на выраженную диалогически межсубъективность.

Эффективность диалога неоспорима, проверена эмпирически в течение веков, зависит не только от культуры общения, но и от того, как ставится вопрос. Вопрос имеет свой подтекст, он нуждается в соответствующем ответе, может манипулировать мнением, имеет контрастную силу. Он даже может создать мнение. Какова взаимосвязь между интерпретацией (где мы высказываем наше мнение о раскрытии смысла текста) и диалогом? Качественное исследование вступает в диалог с интерпретациями, которые возникают как на базе того же текста, так и на основе того же изучаемого феномена. В этом диалоге сталкиваются эмпиризм каждого автора, его специфический взгляд на соответствующее определение / или же на ценность данного конкретного произведения.

«Универсальность герменевтики ощущается в отражении в историческом сознании [4, с. 236−237]». Успех этого диалога при попытке проникнуть в суть художественного текста зависит от взаимосвязи между вопросами, которые нас интересуют, и ответами, которые мы ждем либо от нас, либо от литературной критики, от теоретиков литературы или же специалистов по эстетике. Такая взаимосвязь является сутью дискуссии, которая может быть привлекательной, сухой, поверхностной или же полной самых разных смыслов. Чтобы найти оригинальное мнение и чтобы быть уверенным в том, что он излагает, исследователь должен выделить новый ракурс, основываясь на этом диалоге и сталкивая мнения по принципу их структуры.

Важность диалога в герменевтике отмечается и в работе Д. Ваттимо «Конец модернизма. Нигилизм и постмодернистская герменевтика»: «Антропология не является – и герменевтика тоже – ни встречей со своей противоположностью, ни научной «систематизацией» человеческого феномена в структурных терминах, а существует только в одной форме, в которой arché может быть передан в эпоху нынешней развитой метафизики – форме сосуществования и скрещивания».

Биография вопроса и ответа, исходя из библейского взгляда на вопрос, начинается с информации о происхождении. Она не подается как справка, а отражает собой одну из теорий доисторического прошлого человечества, которое обуславливается личным страхом перед неизвестной историей.

Ханс-Георг Гадамер в своей работе «Истина и метод» освещает проблему осознавания человеком опыта своего существования: «Явление понимания, как и правильная интерпретация понятого, не является только специфической проблемой, касающейся методологии наук о человеческом духе. Например, уже давно существовала теологическая и юридическая герменевтика, которые не имели научно-теоретического характера, но соответствовали практическому поведению судьи, пока они получали соответствующее научное обоснование. По своему происхождению проблема герменевтики выходит за рамки, поставленные идеей, так, как последнюю понимает современная наука. Понимание и правильная интерпретация текстов не является только занятием науки, но отражает и общий опыт, который человек получает в окружающем мире. Явление герменевтики поначалу не являлось методологической проблемой. В то время речь еще не шла о понимании, которое бы подчинило тексты некоему знанию научного характера… [1]». Понимание здесь выходит за рамки чисто теоретические в пользу динамики эмпирической свободы.

Опыт времени, автора и читателя предоставляет широкое пространство для релятивизма. В сочетании с этим интерпретация расширяется через посредство аксиологической свободы. Таким образом, понимание текста не может быть парадигматичным, иначе будет означать окончание произведения. Существование того или иного художественного текста зависит от его ценности, которая стремится быть понятой. Различные способы понимания способствуют встрече индивидуальностей – автора и интерпретатора, которые контактируют через посредство страниц книг.

Герменевтика, как и всякая наука, стремится стать подлинно академичной и путем специальной терминологии: интерпретации, понимания, намерения автора, переживания, solo scriptura, типологической герменевтики, автобиографии и интерпретации жизни, теории без теории, ценности, герменевтической истины.

Литература

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод : основы философской герменевтики / Гадамер Х.-Г. ; [пер. с нем. ; общ. ред и вступ. Б.Н. Бессонова]. − М. : Прогресс, 1988. − 704 с.

2. Culler Jonathan. Teoria literară / Jonathan Culler // Traducere de Mihaela Dogaru. – Bucureşti : Cartea Românească, 2003. − P. 80−81.

3. Marino Adrian. Hermeneutica lui Mircea Eliade / Adrian Marino. – Cluj-Napoca : Dacia, 1980. − 213 p.

4. Neculau Radu. Filosofii terapeutice ale modernităţii târzii. Hermeneutică, teorie critică, pragmatism / Radu Neculau. – Iaşi : Polirom, 2001. − 360 p.

5. Ricœur Paul. De la text la acţiune (Eseuri de hermeneutică II) / Paul Ricœur. – Cluj : Echinox, 1999. − 310 p.

6. Riedel Manfred. Comprehensiune sau explicare? Despre teoria şi istoria ştiinţelor hermeneutice / Riedel Manfred // Traducere din limba germană de Andrei Marga. – Cluj-Napoca : Dacia, 1989. − P. 150−165.

7. Traduzione all'ermeneutica letteraria / Szondi P. – Parma : Parma, 1979. − 130 c.

Стаття надійшла до редакції 30 червня 2014 року

УДК 378. 147: 811.161.2

Іван Хом'як
(м. Остріг, Україна)

РОЛЬ СЛОВНИКІВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФІЛОЛОГА

У статті визначено, що таке професійна підготовка студента-філолога; описано портрет сучасного вчителя-словесника; вмотивовано важливість застосування когнітивної методики в навчанні філологів, вироблення в них дослідницької компетентності, що передбачає вміння здобувати інформацію з різних джерел, зокрема й лексикографічних праць, переробляти її відповідно до завдань навчального процесу; схарактеризовано роботу як із тлумачним, так і з «Шевченківським словником», що сприяє формуванню у студентів професійної компетентності.

Ключові слова: *професійна підготовка філолога, портрет сучасного вчителя-словесника, когнітивна методика, тлумачні словники, енциклопедичні словники, дослідницька діяльність.*

В статье определено, что такое профессиональная подготовка студента-филолога; описано портрет современного учителя-словесника; мотивировано важность применения когнитивной методики в обучении студентов, формирования в них исследовательской компетентности, которая предвидит умения добывать информацию из разных источников, в частности лексикографических трудов, преобразовывать ее в соответствии с заданиями учебного процесса; характеризуется работа как с толковым словарем, так и с «Шевченківським словником», что способствует формированию в студентов профессиональной компетентности.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка филолога, портрет современного учителя-словесника, когнитивная методика, толковые словари, энциклопедические словари, исследовательская деятельность.*

The paper defines what the training of student philologist is; describes a portrait of modern language and literature teacher; motivates the importance of cognitive techniques in training of linguists as well as the development of research competence in them, that provides the ability to obtain information from various sources, including the lexicographical works. Moreover, describes their ability to adapt the information according to the objectives of the educational process and characterizes the work both with a glossary and with a «Shevchenko dictionary» that promotes students' professional competence.

Key words: *professional training of philologist, portrait of modern language and literature teacher, cognitive technique, glossaries, encyclopedic dictionaries, research activity.*

Компетентність передбачає володіння знаннями, набуття досвіду у певній сфері людської діяльності. Професійна компетентність педагога виявляється в готовності застосовувати теоретичні знання на практиці, у здатності суб'єкта інтеракції успішно виконувати навчально-виховні завдання. Як зазначає В. Адольф, «професійна компетентність – це складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу [1, с. 118]». Зростання вимог до професійної компетентності зумовлене постійним ускладненням змісту освіти, безперервним оволодінням прогресивними технологіями навчання, раціональним використанням інформаційних технологій, самостійним вирішенням творчих і дослідницьких завдань.

Розробка концептуальних ідей професійної підготовки студентів належить А. Алексюку, Є. Барбіній, С. Гончаренку, Н. Ничкало, П. Підкасистому та ін. Питання методичної підготовки українського філолога розглядаються у працях О. Біляєва, Н. Волошиної, С. Жили, Л. Мацько, Л. Мірошниченко, А. Нікітіної, Н. Остапенко, Л. Паламар, Є. Пасічника, М. Пентилюк, О. Семеног, Т. Симоненко, Б. Степанишина, З. Столяр, Л. Струганець, Г. Токмань та ін.

Ми поставили за мету проаналізувати дослідницьку роботу як із тлумачним, так і «Шевченківським словником», що сприяє професійній підготовці українського філолога.

На основі аналізу педагогічної і лінгводидактичної літератури сформулюємо ***визначення професійної підготовки*** студента-філолога: це система лінгвістично-літературознавчих, психолого-педагогічних і методичних заходів, що забезпечують професійні знання, вироблення фахових умінь і навичок в умовах навчання у вищих педагогічних закладах освіти.

У структурі професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури дослідники виокремлюють освітні інноваційні технології, зокрема інформаційні; культурознавчий і етнокультурознавчий підходи, які забезпечують діалогову взаємодію в полікультурному інформаційному суспільстві, сприяють духовному вдосконаленню, розвиткові національної самосвідомості, формуванню української ментальності та самобутності.

Яким же має бути сучасний учитель-україніст? Педагогічні спостереження свідчать, що учні чекають професійно компетентного, інтелектуально розвиненого, працелюбного, порядного, високоморального педагога, який уміє доступно викладати матеріал, здатний виховувати любов до рідного слова на власному прикладі, легко налагоджувати контакт із дітьми, вільно говорити не лише на філологічні теми, а й мати свою думку про культуру, мистецтво, сучасну музику, спорт.

О. Семеног описала портрет сучасного вчителя-словесника [5, с. 7] як людини культури і педагога-творця, котрий усвідомив свої національні корені й шанує виховні цінності інших народів, уміє розпізнати, випестувати в кожному учневі його неповторно індивідуальний талант, захопити живим, емоційним, пристрасним словом рідної мови і через неї формувати толерантну особистість.

На часі проблема підготовки вчителя української мови і літератури «в єдності професійно компетентного фахівця-дослідника і культуромовної особистості, у якого сформовані потребово-мотиваційна, інформаційна, операційна готовність до творчої педагогічної, наукової та самоосвітньої діяльності [5, с. 8]».

Виникає необхідність в активному застосовуванні когнітивної методики [3, с. 128–129], яка зумовлена взаємопов'язаними способами і засобами опанування мовних одиниць як основи пізнання і формування концептуальної та мовної картин світу; передбачає посилення практичного засвоєння української мови, зміну акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на інтелектуальний розвиток за рахунок зменшення репродуктивної діяльності; збільшення питомої ваги завдань, що стосуються пояснення подій, явищ, вчинків людей та способів і засобів вербального відтворення їх.

У зв'язку з цим виникає потреба вироблення у студентів дослідницької компетентності, яка передбачає вміння володіти науковим мисленням, спостерігати й аналізувати, висувати гіпотези для вирішення суперечливих питань, виконувати дослідну роботу, аналізувати наукову літературу тощо [5, с. 35]. Дослідницька діяльність студентів інтегрована в навчання, і тому, як вважає А. Нікітіна, має здійснюватися з дотриманням таких, зокрема, принципів: інтегративності (взаємопроникнення, взаємозумовленість навчання й дослідження як видів діяльності); природовідповідності (урахування природних задатків студента, його індивідуальних психологічних властивостей); градації (поступове посилення вимог до студента, поглиблення, поширення, наростання змістового складника дослідницької діяльності); креативності (опора на можливість дослідника-студента створювати нові знання на основі вже набутих у процесі навчання) [4, с. 167].

Філолог повинен володіти вміннями здобувати інформацію з різних джерел, переробляти її відповідно до завдань навчального процесу. З-поміж таких джерел об'єктом для дослідницької діяльності студентів є словники [2, с. 265–266], які виконують велику соціальну функцію як інформативну (дають змогу прилучитись до знань), так і нормативну (допомагають оволодіти мовними нормами). Залежно від призначення, лексичного матеріалу і способів його опрацювання розрізняють словники енциклопедичні і лінгвістичні.

У навчанні філологів особливу увагу необхідно приділяти роботі з тлумачним словником. Слід сказати, що «Словник української мови» в одинадцяти томах [6] – це, як зазначено в передмові до праці, перший в історії української лексикографії словник тлумачного типу, створений колективом лексикографів Інституту мовознавства ім. О.О. Потебні Академії наук України на базі лексичного

матеріалу, вибраного з літературних, фольклорно-етнографічних та інших джерел кінця XVIII і до XX ст. Словник увібрав усе краще, зібране в попередніх лексикографічних працях, зокрема в рукописному «Словнику української мови» П. Білецького-Носенка, «Малорусько-німецькому словнику» Є. Желехівського (Львів, 1886), «Словнику української мови» за редакцією Б. Грінченка (К., 1907–1909), «Українсько-російському словнику» в 6-ти томах (К., 1953–1963), «Словнику мови Т. Шевченка» (К., 1964), у термінологічних та інших словниках.

Словник відображає стан і розвиток лексики сучасної української мови, засвідчує значне поповнення лексико-фразеологічного фонду української мови, особливо в галузі науки, публіцистики, законодавства, офіційно-ділової мови.

Охоплюючи великий і різноманітний щодо походження, функціонування і стилістичного використання лексико-фразеологічний матеріал, «Словник української мови» є тлумачно-нормативним, чого досягнуто: 1) добором лексики для його реєстру; 2) поданням усталених граматичних форм та наголосів реєстрових слів відповідно до норм сучасного правопису; 3) стилістичною характеристикою слів і визначенням сфери їх уживання; 4) показом тих значень (і відтінків значень), які мають слова в літературній мові; 5) ілюстраціями, що дають живі приклади правильного вживання слів та підтверджують їх стилістичну характеристику [6, т. 1, с. 4].

За тлумачним словником у ювілейний рік Т.Г. Шевченка варто з'ясувати передусім, що означає бути основоположником української літературної мови:

– *основоположник* – засновник, творець якої-небудь школи, теорії, якого-небудь учення і т. ін. [6, т. 5, с. 777];

– *український* – прикметник до *українці* (один із трьох східнослов'янських народів, що становить основне населення України) і Україна (країна, край) [6, т. 10, с. 422–423];

– *літературний* – стосовно до літератури, належний творам художньої літератури; пов'язаний із творенням художньої літератури, з діяльністю в галузі художньої літератури; який відповідає вимогам літератури, нормам, закріпленим у писемності, літературі;

– літературна мова – вироблена форма загальнонародної мови, яка має певні норми в граматиці, лексиці, вимові тощо [6, т. 4, с. 529].

Таким чином, основоположник української літературної мови – це засновник нормативної, відповідно до літературних вимог, форми загальнонародної мови східнослов'янського народу, який становить основне населення України.

Ключовим у назві джерела, за яким здійснено дослідження, як і вищеназваних лексикографічних праць, є *словник*, що вживається у кількох значеннях: 1) книга, у якій в алфавітному чи тематичному порядку подано слова якоїсь мови (з тлумаченням, перекладом на іншу мову і т. ін.); 2) сукупність слів, які використовуються в чиїй-небудь мові [6, т. 9, с. 367].

В енциклопедичному словнику описуються предмети, явища, події, розповідається про видатних діячів у галузі науки, культури тощо.

Так, енциклопедичного типу «Шевченківський словник» [7], який, за свідченням укладачів, є своєрідним підсумком розвитку шевченкознавства, містить різнобічні відомості про життя і творчість Т. Шевченка, висвітлює широке коло питань, що стосуються відображення його життя в літературі та мистецтві, а також ушанування й увічнення його пам'яті. В окремих статтях подано відомості про осіб з оточення Т. Шевченка, про історичні і літературні персонажі, які згадуються в творах письменника. Значну увагу приділено відображенню життя і творчості Кобзаря в мистецтві, уміщено статті про митців, чия творчість пов'язана з Т. Шевченком, про мистецькі колективи, у репертуарі яких широко представлена шевченківська тематика.

Студентам доречно запропонувати такі завдання:

**** На основі опрацювання словникових статей здійснити самостійне дослідження маловідомих творів Кобзаря.***

Наприклад, поезія *«Сестрі»*. Вірш Т. Шевченка, написаний 20.07.1859 р. в Черкасах, де поет перебував під арештом. Автограф уміщено в «Більшій книжці»; зберігся без заголовка в Інституті літератури ім. Т.Г. Шевченка. Вперше твір надруковано в журналі «Основа» (1861, № 6). Вірш присвячений сестрі поета Я.Г. Бойко і написаний під враженням зустрічі з нею в с. Кирилівці 25–27.06. 1859 р. Поезія «Сестрі» – гострий осуд тогочасної дійсності. Автор малює контрастні картини: дійсність – це «убогі села», де життя – тернистий шлях, «колюча нива»; щасливе, омріяне життя в тогочасному суспільстві можливе лише вві сні. Мрії поета про щасливе життя розбиваються об жорстоку дійсність. Пробудження від сну викликає в нього гіркі, сповнені душевного болю слова:

«Ти … На панщині, а я в неволі …» [7, т. 1, с. 209–210].

**** Дослідити, чи всі літературні твори Т. Шевченка збереглися до нашого часу.***

Згадка про втрачені літературні твори або ще досі не розшукані є в автобіографії й «Щоденнику» Т. Шевченка, його листуванні, у спогадах його сучасників. Не збереглися, зокрема, перші поетичні спроби Кобзаря. В автобіографії поет зазначив, що з численних ранніх спроб він надрукував згодом тільки баладу «Причинна». Ці твори були відомі Є. Гребінці та в його гуртку. І. Панаєв писав, що хоч вони й не ввійшли до «Кобзаря», проте українські друзі молодого поета вже й тоді відгукувалися про Шевченка із захопленням, говорили, що він «обіцяє виявити геніальний поетичний талант» (журнал «Современник», 1861, № 2, с. 154). Не з'ясовано, який із ранніх творів Шевченка показував А. Мокрицький 31.03.1837 р. К. Брюллову й чи був цей твір потім надрукований. А. Мокрицький відзначив у своєму щоденнику, що К. Брюллов був надзвичайно задоволений віршем і, відчувши в ньому думки й почуття молодого поета, вирішив визволити його з кріпацького стану. За спогадами І. Сошенка, що їх записав М. Чалий, Шевченко написав твір про життя художника, задану йому В. Жуковським. Твір не зберігся. Не відомо, як оцінив його В. Жуковський, але саме відтоді він став наполегливо дбати про викуп автора з кріпацтва [7, т. 2, с. 41].

****З'ясувати, чи мав Т. Шевченко творчі зв'язки з письменниками інших народів.***

Проаналізувати творчі зв'язки Т. Шевченка з літературою і мистецтвом інших народів допоможе, наприклад, словникова стаття *«Грузинська література і Т.Г. Шевченко»*. Перша згадка про Шевченка в Грузії з'явилася в газеті «Литературный листок» (1864, № 30–35), що виходила в Тифлісі російською мовою. Проте на цей час ім'я українського поета вже було добре відоме представникам передової грузинської громадськості; зокрема, А. Церетелі 1860 р. в Петербурзі на квартирі М. Костомарова зустрічався з поетом. У листопаді 1860 р. Шевченка слухав Д. Кіпіані, який захоплено писав про його поезії. Першим твором Шевченка, опублікованим грузинською мовою, була поема «Наймичка» (журнал «Іверія», 1881, № 5). Переклад здійснив Н. Ломоурі [7, т. 1, с. 173].

**** Дослідити, книгу якого французького історика згадав Т. Шевченко в повісті «Художник».***

Ним був *Мішо' Жозеф-Франсуа* (1767–1839 рр.) – французький історик романтичного напряму. Основна праця – чотиритомна «История крестовых походов» (рос. переклад, СПБ, 1841). Т. Шевченко був обізнаний із цією книгою, згадав про неї в повісті «Художник». Там же згадується , що герой повісті створив навіяний працею Мішо ескіз картини «Хрестовий похід під орудою Петра Пустельника». Такий ескіз зберігся (датується 1838 р.), проте остаточно не доведено, що його автором є Шевченко [7, т. 1, с. 409].

**** Обґрунтувати, чому поему «Кавказ» Т. Шевченко присвятив Якову де Бальмену.***

Бальмен Яків Петрович де (1813–1845 рр.) – український художник-аматор, офіцер. Загинув на Кавказі. Шевченко познайомився з ним 29.06.1843 р. в с. Мойсівці. Бував у Бальменів у с. Линовиці. Пізніше вони не раз зустрічалися. Я. де Бальмен і М. Башилов виконали по 39 ілюстрацій: заставок, кінцівок і заголовних літер до рукописного «Кобзаря» Т. Шевченка (1844 р.). Цю збірку 20.07.1844 р. Бальмен переслав В. Закревському для передачі Т. Шевченкові. Я. де Бальмен ілюстрував, зокрема, поеми «Гайдамаки» та «Гамалія». Шевченко присвятив йому поему «Кавказ» [7, т. 1, с. 56].

**** Дізнатися, де на Рівненщині побував Т. Шевченко.***

Шевченко був у Дубно, ймовірно, восени 1846 р., коли за завданням Археографічної комісії їздив на Волинь і Поділля змальовувати історичні й архітектурні пам'ятки. Згадка про Дубно є в повісті «Варнак» [7, т. 1, с. 200].

У Корці Шевченко був у жовтні 1846 р. за завданням Археографічної комісії. Згадка про Корець є в повістях «Варнак» і «Прогулка с удовольствием и не без морали» [7, т. 1, с. 317].

В Острозі Шевченко був восени 1846 р. У повісті «Прогулка с удовольствием и не без морали» він писав: «На полях Волыни и Подолии вы часто любуетесь живописными развалинами древних массивных замков и палат, некогда великолепных, как например в Остроге или Корце». Згадка про місто є і в повісті «Варнак». В Острозі збереглися колишні міські брами – Луцька й Татарська – та дві стародавні вежі колишнього замку князів Острозьких. На одній із цих веж, Мурованій, яку оглядав Шевченко (тепер у ній краєзнавчий музей), встановлено меморіальну дошку [7, т. 2, с. 73].

Отже, дослідницька робота з «Шевченківським словником», як і з тлумачним, сприяє професійній підготовці студента-філолога, виробленню компетентності в галузі мови і літератури, водночас викликає зацікавленість історією й географією рідного краю. Такий учитель здатний відчувати емоційний стан вихованців й адекватно реагувати на нього.

У подальших дослідженнях варто приділити увагу роботі з іншими словниками, що

забезпечуватиме фахову компетентність майбутніх учителів української мови і літератури.

Література

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя : [монография] / Адольф В.А. – Красноярск : КрГУ, 1998. – 286 с.

2. Ганич Д.І. Словник лінгвістичних термінів / Д.І. Ганич, І.С. Олійник. – К. : Вища школа, 1985. – 360 с.

3. Кочан І.М. Словник-довідник з методики викладання української мови / І.М. Кочан, Н.М. Захлюпана. – [2-ге вид., виправл. і доп.]. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.

4. Нікітіна А.В. Педагогічний дискурс учителя-словесника : [монографія] / Нікітіна А.В. – К. : Ленвіт, 2013. – 338 с.

5. Семеног О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : [монографія] / Семеног О.М. – Суми : ВВП «Мрія-1», 2005. – 404 с.

6. Словник української мови : в 11 т. / [за заг. ред. І.К. Білодіда]. – К. : Наукова думка. – 1970–1980. – Т. I–XI.

7. Шевченківський словник : у 2 т. / [редкол. : І.Я. Айзеншток, В.А. Афанасьєв, М.П. Бажан та ін.]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1978. – . –

Т. 1. – 1978. – 415 с.;

Т. 2. – 1978. – 410 с.

Стаття надійшла до редакції 2 червня 2014 року

УДК 37.091.31:811.161.242

Зоя Шевченко
(м. Київ, Україна)

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ

Стаття присвячена проблемі культурологічного підходу до вивчення української літератури в старшій школі. Культурологія як поняття розглядається у широкому науково-педагогічному аспекті. Окрема увага приділяється питанню взаємозв'язків різних видів мистецтва, механізмів включення їх у процес вивчення літератури як особливого виду мистецтва. Автор конкретизує і уточнює поняття «художня культура»; пропонує принципи і методику аналізу літературного твору в контексті художньої культури.

Ключові слова: *культурологія, художня культура, мистецтво, українська література, взаємозв'язок мистецтв, методика вивчення літератури, загальнокультурний контекст, курси за вибором.*

Статья посвящается проблеме культурологического подхода к изучению украинской литературы в старшей школе. Культурология как понятие рассматривается в широком научно-педагогическом аспекте. Отдельное внимание уделяется вопросу взаимосвязей различных видов искусства, механизмов включения их в процесс изучения литературы как особого вида искусства. Автор конкретизирует и уточняет понятие «художественная культура»; предлагает принципы и методику анализа литературного произведения в контексте художественной культуры.

Ключевые слова: *культурология, художественная культура, искусство, украинская литература, взаимосвязь искусств, методика изучения литературы, общекультурный контекст, курсы по выбору.*

The article is devoted to the culturalogical approach of the Ukrainian literature study at high school. Culturology as a field of science is a broad scientific and pedagogical aspect. Special attention is given to the interconnection of different art forms, mechanisms and their inclusion in the study of literature as a specific art form. The author concretizes and clarifies the concept of «artistic culture»; provides the principles and methods of analysis of literary works in the context of art culture.

Key words: *culturalogy, artistic culture, art, Ukrainian literature, the interconnection of art, methodology of teaching literature, general cultural context of elective courses.*

Культурологія – наука, яка формується на межі соціологічних і гуманітарних знань про людську культуру як цілісний феномен. До нині не існує єдиної думки про предмет і місце культурології в системі наукових знань. Прикметно, що в Оксфордському словнику культурологія трактується як

наука або вчення про культуру. У радянському державному освітньому стандарті культурологію відносили до циклу загальносуспільних дисциплін, куди входять теорія і історія культури, соціологія культури, естетика, мистецтво, література, релігія, риторика. Очевидним є той факт, що культура – не одномірна величина, а складне багатовимірне утворення. Культурологія як наука знаходиться ще в стадії становлення, пошуку свого предмета і методів, а науковий статус її ще не визначено. Про культурологію на повний голос почали говорити лише на початку 90-х років. По суті йдеться про наймолодшу галузь знань, яка активно розвивається. Культурологічну науку представляють В. Вернадський, Н. Бердяєв, Ю. Лотман, М. Бахтін, О. Шпенглер, Д. Донцов, Д. Чижевський, С. Кримський, серед вітчизняних учених – М. Попович, В. Скуратівський, М. Закович, Д. Наливайко та інші.

Отже, предметом дослідження культурології є людська культура. Відзначимо, що слово «культура» має досить широкий семантичний спектр у багатьох сучасних мовах. Поняття «культура» є одним із найуживаніших як у повсякденному, так і науковому (переважно гуманітарному) дискурсі і водночас залишається одним з найбільш складних і неоднозначних у тлумаченні. Предметом нашого наукового інтересу є культура духовна, якою означаються суб'єктивні аспекти життя людини: світогляд, ідеї, установки, цінності та зорієнтовані на них форми творчої діяльності.

Однією з найвизначніших сфер духовної культури є культура художня, яка становить частину культури естетичної, більш складного і місткого поняття. Як синонімічний до поняття художньої культури вживається термін «мистецтво». Власне, художня культура (або мистецтво) можна розуміти як окреслення естетичного світу людини. Саме поняття художності означає міру естетичності твору.

Отже, мистецтво – художня творчість людини, художньо-образна форма відтворення дійсності. Художня культура кожної епохи утворює свою сукупність художніх цінностей (творів мистецтва), наслідуваних (завжди вибірково) від попередників, а також комплекс художніх цінностей даної історичної епохи.

Мистецтво розвивається як система конкретних видів творчості, кожен з яких використовує власні виражальні засоби, і саме в цьому полягає найважливіша особливість поділу мистецтв на види. Так, матеріалом живописного мистецтва є фарби, музичного – звуки тощо. Існування різних видів мистецтва визначено тим, що жодне з них не здатне лише власними засобами створити повну художню картину світу. Кожен вид мистецтва має свої переваги перед іншими в зображенні певних аспектів буття. Так, протягом віків жодне мистецтво не могло сперечатися у відтворенні розмаїття кольорів природи з живописом, але він поступається музиці та хореографії у здатності безпосереднього відтворення людських почуттів та емоцій. Література, не зважаючи на цілий спектр зображувально-виражальних засобів, не здатна дати візуальну картину подій, як це може зробити образотворче мистецтво і кінематограф або театр. Проте в сучасній науці немає єдиної загальновизначеної класифікації навіть класичних видів мистецтва. Умовно види мистецтва можна поділити на три групи: просторові (статичні), часові (динамічні) та просторово-часові. До першої групи відносять усі види образотворчого мистецтва та архітектуру; до другої – літературу і музику; до третьої – театр, кіно (Л. Матвєєва). Поза всією специфікою зображувально-виражальних засобів окремих видів мистецтв між ними існує і певний зв'язок. Окрім того, мистецтво у своїх видових виявах розвивається не рівномірно; у певні історичні епохи види мистецтв розвиваються і поширюються неоднаково, залежно від суспільно-політичного розвитку.

Система мистецтв не є замкнутою, адже з подальшим розвитком суспільства, його технічних і духовних аспектів з'являються і нові, невідомі раніше види мистецтва, особливо аудіовізуальні.

Окремо в цьому контексті необхідно виділити мистецтво слова, тобто літературу, яка вже майже традиційно перебуває з мистецтвом у не зовсім визначених відносинах. З одного боку, надзвичайно вживаним є словосполучення «література та мистецтво», синонімічна семантика якого свідчить про те, що література є феноменом, який не належить до сукупності мистецтв й виноситься за їх межі сполучником «та». З іншого боку, очевидно мається на увазі, що поняття «література» саме в цьому словосполученні стосується не наукової або навчальної, а художньої, тобто словесної творчості. Парадокс виявляється у тому, що поняття «художня культура» є синонімом до «мистецтва».

Отже, література здавна була художньою творчістю, яка виносилася за межі мистецтва, принаймні такого, що входить у поняття «художня культура». Література наближається до мистецтва, коли використовується образність мови, зображувально-виражальні засоби, ритмомелодика твору, та віддаляється від нього, коли йдеться про соціально-політичні замовлення. З XX ст. спостерігається розвиток загальнокультурної сфери, що обумовлює тяжіння науково-філософського

викладу до художньої форми, тобто відбувається «змішання літератури, критики і філософії», а теоретики- літератори стверджують, що тільки художніми засобами можна досягти специфічних цілей літератури.

Усе це безпосередньо впливає на необхідність створення нового освітнього простору. Цілком природно, що коли в культурі починаються принципові зміни орієнтирів та напрямів розвитку, освіта певний час рухається за інерцією традиційним шляхом і таким чином утворюється розрив між загальнокультурним поступом та освітньою сферою. Але саме в цей момент складаються сприятливі умови для кардинальної реформи освіти. Нова сучасна світова картина на початку XXI століття фактично створена у природничих науках, філософії, знаходить відображення в художній творчості. Тобто можна говорити про те, що для оновлення принципів, змісту і методів сучасної освіти основа створена.

Метою сучасних педагогічних досліджень є визначення принципових для сучасної культури позицій щодо аналізу і прогнозування реформування і оновлення зокрема шкільної літературної освіти.

Одним з найперспективніших шляхів підвищення результативності навчання є ширше застосування різних видів мистецтва на уроках літератури, заняттях з курсів за вибором.

Художня література – наймасовіше мистецтво попередньої культурної епохи. Основною метою шкільного курсу літератури є вивчення її як сфери творчої діяльності людини (письменника) та виду художньої культури. За своєю специфікою література є одним із предметів, які потребують значних затрат часу для домашньої підготовки, – адже, окрім засвоєння змісту підручника з літератури, учень повинен прочитати текст літературного твору, а це в старших класах сотні сторінок. Водночас учителю іноді важко перевірити, чи спирається учень у своїй відповіді на реально прочитаний текст, чи вдало маніпулює критичним матеріалом. Коли переказується чужа думка щодо виучуваного твору за відсутності власного сприйняття, власного оцінного судження, висловлені у відповіді думки не стають переконанням.

Варто відзначити, що ще й сьогоднішніх учнів протягом кількох років учать у школі правильно сприймати і розуміти літературний твір, отримувати задоволення від мистецтва слова. Тривалий час література була унікальним видом художньої творчої діяльності, в якій людина, активізуючи свою думку й художню уяву, могла відтворити зображення людського буття. Починаючи з найдавніших фольклорних форм, вербально створений образ не тільки відображав характер світоуявлень тієї чи іншої спільноти, а й активно впливав на ментальність, світогляд, переконання людини. Не випадково література була одним з предметів навчання ще в школі Давньої Греції. З винайденням друкарства література на кілька століть стала найдемократичнішим, найдоступнішим видом художньої творчості, «підручником життя», а ідеї, викладені в ній, насправді оволодівали масами.

Слід зауважити, що поняття «література» як вид мистецтва в усій різноманітності жанрів остаточно сформувалося лише в добу Нового часу. В античності з літературою ототожнюється поезія, яка як термін має досить тривалу історію. З давньогрецької мови слово «поезія» перекладається як «творчість», а поет – як творець, але в українській мові «поезія» має означення як різновид літератури – віршування, тому в науковому тексті слід визначатись, у якому значенні вживається термін. У добу Середньовіччя на перший план виступає мистецтво архітектури, оскільки християнський храм був не тільки центром релігійного життя, а й місцем вирішення суспільних проблем. Усе це вимагало пошуку форм і пропорцій, здатних викликати у людини відповідні емоції, почуття, стани. За таких обставин архітектура з ремесла перетворюється на мистецтво. Розвиток архітектури, у свою чергу, стимулював розвиток скульптури та монументального живопису, декоративно-прикладного мистецтва. Значна роль за доби Середньовіччя належала музиці, причому домінував хоровий спів та органне багатоголосся, пов’язані з естетикою християнського культу.

Починаючи з Відродження, людина зображує світ у «горизонтальній» площині з домінуванням людського буття. З XVI ст. починає складатися система мистецтв Нового часу. Головіні позиції займають образотворчі мистецтва з орієнтацією на світ матеріальних явищ, людського існування. Наприкінці XVII–XVIII ст. Провідні позиції поряд з образотворчим мистецтвом займає театр, формуються класичні і для нашого часу музичні жанри та інструменти. У XIX ст. досягає свого розквіту література.

Отже, художня культура сучасності охоплює і дуже давні, і порівняно нові види мистецтва. Так, образотворче мистецтво існує ще з часів первісного суспільства, а історія кінематографії налічує ледь більше ста років.

Розглядаючи різні види мистецтва як складової однієї системи, вчені виявляють специфіку кожного з них і те спільне, що робить їх поєднання реальністю, яка існує об'єктивно.

Явища аперцепції, інтерпретації, імпровізації, які лежать в основі художньої творчості, і є механізмами здійснення діалогу мистецтв. Ця проблема досліджувалася у педагогічній науці ще в 70-ті роки XX ст. Діалог стає формою організації навчального процесу, його суттєвою характеристикою.

Сучасна методична наука враховує складні й глибинні зв'язки літератури з іншими видами мистецтва як природну форму її буття. Ідея діалогу мистецтв, яка акумулює в собі основні проблеми літературної, ширше – художньої, культурної освіти і виховання, може розглядатися як системоутворююча в цілому процесі, виявляючи особистісне начало в мистецтві та реципієнті як особистості, що формується, сприяє тим самим створенню культурологічної гуманітарної моделі літературної освіти.

Поетапне включення діалогу мистецтв на уроках літератури і ширше – на заняттях курсів за вибором надає можливість аналізувати сприйняття художнього твору шляхом осягнення авторського задуму, розвивати художню уяву, яка характеризується «проростанням» літературного тексту (з допомогою інших видів мистецтв) у зорові, слухові та інші образи, а отже, сприяти осягненню літератури як складової культури.

На жаль, до нині зберігається ілюстративний підхід у вивченні літератури. Вчителі-словесники обмежуються пошуком подібності між літературним та творами інших видів мистецтв на рівні змісту, форми, теми навіть там, де її немає, а відмінність трактується як недолік на користь літератури.

Перед методичною наукою стоїть проблема формування інтерпретаційних умінь аналізу літературного твору засобами різних видів мистецтва. Тоді відбувається активний процес цілісного сприймання твору, розвиток здібностей системного мислення учнів, що дає змогу бачити зв'язки як всередині літературного твору, так і всередині літературного процесу, художньої культури певної епохи, світу культури в цілому, усвідомлення цих зв'язків як діалогу художника зі світом, читача з художником, а через нього – з іншою культурою, з іншим буттям.

Класичним розглядається «художній трикутник» – література, образотворче мистецтво, музика та явно недооцінюється мистецтво театру і кіно. Безсумнівним є той факт, що вже сьогодні більшу частину інформації людина отримує аудіовізуальним шляхом, а не через друкований текст, і ця тенденція посилюється. Звісно, ці факти створюють емоційну суперечність з майже генетично успадкованою пошаною до книги як «найяскравішого світоча знань, ознаки духовності» тощо, проте суб'єктивні емоції не можуть реально протистояти об'єктивним змінам в культурі. Практично більшість учнівської молоді надає перевагу кіно та медійним засобам. До того ж питання «вищої якості» книжок є певною мірою дискусійним, якщо йдеться про художню досконалість, скажімо, кіномистецтва, яке представляють Ч. Чаплін, С. Параджанов, А. Тарковський, Р. Фелліні, Р. Балоян та інші.

Отже, діалог літературного твору з кінотвором може бути надзвичайно плідним: це значить відкрити для себе кінорежисера або режисера театрального спектаклю, акторську гру, відчути словесний твір на рівні форми, зрозуміти глибинний смисл тексту і «відкрити» для себе художника, побачити, якими засобами він передає динаміку зображувальних подій, виражає своє ставлення до них. Такі поняття, як ритм, колір, композиція починають усвідомлюватися учнями як загальні категорії мистецтва.

Шкільна практика свідчить, що елементи порівняльного аналізу літератури з екранним мистецтвом можна і треба включати в процес вивчення літератури в основній школі. У старшій школі, особливо на заняттях курсів за вибором, ці відомості розширюються і конкретизуються, набуваючи системного характеру, а сформовані уміння і навички бачення і розуміння діалогу між літературою і екраном можуть реалізуватися у творчій пошуковій діяльності учнів.

Сучасна школа відчуває значні труднощі щодо вивчення літератури як виду мистецтва. Методична наука наразі не дає системи роботи з українською літературою як мистецтвом у контексті світової культури. Мистецтво слова зі своєю художньою мовою і специфікою настільки цікаве і значуще, що осягнути його уповні, визначити місце і роль серед інших мистецтв у межах уроку досить складно, тому така робота має активізуватися на заняттях курсів за вибором.

До нині найпоширенішим є залучення інших видів мистецтва, здебільшого за ознаками їх змістової спільності або: «музика на вірші поета», ілюстрації до видання творів певного письменника, опера або балет, кінофільм, театральний або телевізійний спектакль за мотивами художнього твору,

скульптурне зображення літературного героя тощо. Такий підхід, звісно, є простою ілюстрацією до вивчення літературного твору і мало що дає до розуміння сутності художнього образу як такого, морально-естетичної позиції письменника. Часто це єдиний принцип і форма залучення інших видів мистецтва, які мимоволі слугують допоміжним матеріалом, засобом і багато втрачають, оскільки від самого початку визначена їх службова, а отже, другорядна роль. У той же час не можна нехтувати тим, що ілюстративний принцип дає можливість розкрити специфіку інтерпретації літературного твору в інших видах і жанрах мистецтва, але водночас показати і «межі» їх можливостей. Безперечно, цей принцип має право на існування, проте його можливості досить обмежені і явно недостатні для глибокого розуміння літературного твору, проникнення в його художню специфіку, осягнення його в контексті світової культури.

Значно більше можливостей має тематичний принцип, коли учитель може охопити ширше коло творів мистецтва різних епох і народів, оскільки визначальним фактором є тема художнього твору. Розмаїття світової художньої культури з урахуванням загальнолюдського і національного має багатовікову історію, і учителю надається можливість вибору. Тематичний принцип зближує різні види мистецтва, наближає вивчення літературного твору до контекстного, але і він має свої обмеження.

Існує ще один шлях зближення творчості письменника з мистецьким явищем – шлях історико-хронологічних порівнянь і зіставлень, що надає можливість учням глибше осягнути взаємозв'язок і взаємообумовленість художньої творчості в усіх її виявах і соціально-історичному розвитку суспільства, глибокий взаємозв'язок морально-естетичних ідей певного історико-культурного періоду, виявлення їх у різних видах мистецтва. Цей шлях видається найпродуктивнішим, хоча і найскладнішим. Учень яскравіше уявляє епоху, атмосферу часу, глибше усвідомлює все те, що хвилювало суспільство, а отже – і представників світової художньої культури.

При цьому слід враховувати, що українська культура далеко не вичерпала свого потенціалу, творчих можливостей, стильових багатств, того запасу матеріально-духовної міцності, який живить подальший розвиток художньої культури. Якими б значними не були досягнення української культури, ті важкі репресивні, гальмівні соціально-політичні перешкоди, що виникали протягом століть на шляху її розвитку, не дали їй можливості виявити себе на повну силу, розкрити свій невичерпний потенціал.

Національна самовизначеність культури українського народу – запорука її «відкритості» іншим національним культурам, рівноправного діалогу з ними в ім'я утвердження найвищих людських ідеалів. Культура за своєю внутрішньою природою і суспільним призначенням є сферою не розмежування, а тіснішого спілкування націй на основі спільних загальнолюдських інтересів.

Література

1. Закович М.М. 2007 – Культурологія. Українська та зарубіжна культура : [навчальний посібник] / Закович М.М. – К. : Знання, 2007. – 567 с.

2. Історія української культури / [за загал. ред. І. Крип'якевича]. – К. : Либідь, 2002. – 656 с.

3. Культура и культурология : Словарь / [сост.-ред. А.И. Кравченко]. – М. : Академический проект, 2003. – 928 с.

4. Маланюк Є. Нариси з історії нашої культури / Маланюк Є. – К. : Обереги, 1992. – 80 с.

5. Попович Мирослав. Нарис історії культури України видавництво / Мирослав Попович. – К. : «АртЕк», 1998. – 376 с.

6. Українське бароко / [кер. проекту Дмитро Наливайко]. – Х. : Акта, 2004. – Т. 2. – 410 с.

Стаття рекомендована до друку
доктором пед. наук, професором, завідувачем лабораторії навчання української мови
Інституту педагогіки НАПН України
Голуб Н.Б.

Стаття надійшла до редакції 12 червня 2014 року

УДК 373.5.018.43:811.161.2

Галина Шиліна
(м. Мелітополь, Україна)

РОЗРОБКА ВИМОГ ДО ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ – ЗАВДАННЯ АВТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНІ

У статті проаналізовано питання розробки та застосування дистанційних курсів у середній школі; окреслено проблеми впровадження нової форми навчання учнів допрофільних класів; визначено мету й завдання авторської педагогічної майстерні дистанційного навчання учителів української мови та літератури Запорізької області; проаналізовано розроблені та апробовані дистанційні курси з української мови для учнів 8, 9 класів; розглянуто особливості розробки електронних навчальних курсів з української мови в навчальному середовищі Moodle та запропоновано ергономічні вимоги до них.

Ключові слова: *Moodle, дистанційне навчання, ергономічні вимоги, українська мова, авторська педагогічна майстерня.*

В статье проанализирован вопрос разработки и применения дистанционных курсов в средней школе; очерчено проблемы применения новой формы обучения учеников допрофильных классов; определены цель и задания авторской педагогической мастерской дистанционного обучения учителей украинского языка и литературы Запорожской области; проанализированы разработанные и апробированные дистанционные курсы по украинскому языку для учеников 8, 9 классов; рассмотрены особенности разработки электронных учебных курсов по украинскому языку в учебной среде Moodle, предложены эргономичные требования к ним.

Ключевые слова: *Moodle, дистанционное обучение, эргономичные требования, украинский язык, авторская педагогическая мастерская.*

The article analyses the issues of the development and application of distance learning courses at secondary school, the problems of application of the new form of students' studying of the profile classes are worked out .The aim and objectives of the author's pedagogical workshop of the distance education of the teachers of the Ukrainian language and literature of Zaporozhye region were defined , the elaborated and tested distance courses of the Ukrainian language for the pupils of the 8th, 9th grade were analyzed; the peculiarities of the development of e-learning courses of the Ukrainian language in the educational environment Moodle and proposed ergonomic requirements were considered.

Key words: *Moodle, distance learning, ergonomic requirements, the Ukrainian language, the author's pedagogical workshop.*

Стрімкий розвиток суспільства в галузі інформаційних технологій ставить перед учителем нові завдання, виконувати які треба уже сьогодні. Сучасний освітній простір неможливо уявити без технології дистанційного навчання. Йдуть у минуле уроки, які проводяться лише за допомогою підручника. Педагоги шкіл починають упроваджувати в навчальний процес нові дистанційні курси, електронні посібники, он-лайн зошити тощо.

На даному етапі виникає низка проблем щодо розробки електронних освітніх ресурсів (ЕОР): відсутність єдиних вимог до розробки дистанційних курсів з української мови в середній школі; недостатня кількість фахівців-розробників курсів; відсутність затверджених управліннями освіти методичних рекомендацій щодо відбору теоретичного матеріалу, обсягу завдань для різних вікових груп.

Питання електронного ресурсного забезпечення вирішують науковці, які працюють у навчальному середовищі Moodle: А. Анісімов, А. Андреєв, С. Авдєєва, П. Бісіркін, В. Биков, Ю. Богачков, А. Гільмутдінов, В. Кухаренко, В. Огаренко, Н. Сиротенко, Ю. Швець, Б. Шуневич. Вони створили науково-методичні основи реалізації дистанційної форми навчання. Також слід відзначити дослідження провідних російських та білоруських вчених у галузі організації дистанційного навчання: О. Андреєва, Ю. Капустіна, Є. Конькова, С. Кузьміна, Н. Нікулічевої, Є. Полат, В. Солдаткіна, О. Соловйова, В. Тихомирова, О. Тихомирової. Досвід зарубіжної педагогічної думки знайшов відображення в роботах Д. Кігана, Р. Холмберга, Р. Деллінга, Ф. Ведемеєра, М. Мура, а також у працях інших авторів.

Інститутом інформаційних технологій і засобів навчання АПН України проведено фундаментальне дослідження моделей організаційних систем відкритої освіти [3, с. 93]. На основі аналізу сучасних підходів проектуються моделі організаційних систем відкритої освіти, аналізуються особливості їхньої будови, проектування, реалізації й упровадження. І. Холодкова у дослідженні «Дидактичні умови інтеграції очної та дистанційної форм навчання» акцентує увагу на таких проблемах як недостатнє опрацювання педагогічних технологій, які інтегровані з традиційної системи навчання до дистанційної; низьке матеріально-технічне забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів для впровадження дистанційної форми навчання; недостатнє

володіння технологією організації ДН, методами вирішення освітніх задач за допомогою засобів мережі Інтернет. Дослідниця стверджує, що дистанційне навчання буде ефективним за умови, якщо виконуватимуться організаційні, технологічні, психологічні, педагогічні умови. У Положенні про електронні освітні ресурси, затвердженому наказом МОНУМС від 01.10.2012 № 1060 визначено основні види та класифікацію електронних освітніх ресурсів (ЕОР) [7]. Незважаючи на велику увагу науковців до вивчення питання дистанційного навчання, дидактичні та методичні аспекти вивчені недостатньо, потребують подальшої розробки вимоги до електронних освітніх ресурсів у предметних освітніх галузях, зокрема й української мови.

Мета: проаналізувати розроблені та апробовані дистанційні курси з української мови для учнів 8, 9 класів; запропонувати інструктивно-методичні рекомендації розробнику електронних освітніх ресурсів з української мови.

Одним із видів електронних освітніх ресурсів (ЕОР) є курси дистанційного навчання. Авторська педагогічна майстерня (АПМ) дистанційного навчання є складовою частиною платформи дистанційної освіти Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (ЗОІППО) [1]. Основними завданнями АПМ є забезпечення умов щодо опанування вчителями української мови та літератури психолого-педагогічних, методичних знань із теорії навчання й виховання, інформаційних технологій; здійснення дистанційного навчання засобами Moodle; розкриття можливостей дистанційної форми навчання для дослідницької, наукової діяльності учнів; розвиток фахової компетенції педагогів. Протягом двох років були розроблені та апробовані учнями 9 класу Запорізької області (2012–2013 рр.) дистанційні курси з української мови [4]. Із 30 учнів, які брали участь в апробації, успішно закінчили 14 (46%); 9 учнів (30%) – епізодично виконували роботу, 2 (7%) – зайшли 1 раз до курсу, 5 – не приступили до навчання (1 (3%) – за станом здоров'я, 2 (7%) – брали участь в олімпіадах), 2 (7 %) – через відсутність технічного забезпечення. За підсумками виконання завдань можна зробити висновок, що учні, які активно працювали, виконали завдання на високому рівні (М. Майорова, І. Каючкін, М. Лисенко, А. Кузнєцова, А. Корець, Т. Костенко). Результати вхідного та вихідного тестування, анкетування учнів доводять актуальність та дієвість упровадження «Електронного навчального курсу з української мови для 9 класу» [4]. За результатами моніторингу рівень знань учнів значно зріс. Електронні навчальні курси можуть бути використані як засоби навчання для учнів денної та дистанційної форм навчання. Після проведеного дослідження процесу дистанційного навчання учнів 8-9 класів української мови пропонуємо загальні вимоги до дистанційних курсів [4; 5].

Розробнику дистанційних курсів варто визначити, до якого виду навчальної діяльності будуть відноситись створені дистанційні курси: навчально-методичного, методичного, навчального, допоміжного, контролюючого. Освітні ресурси повинні відповідати таким вимогам: відповідність програмі з української мови; дотримання чинних санітарних норм та ергономічних, програмно-технічних вимог до ДК; дотримання законодавства України щодо захисту авторських прав. Перед початком занять бажано зробити передмову або звернення до учнів; ознайомити зі змістом курсу, інструкцією щодо виконання модулів, принципами навчання, взаємодії, особливостями анкетування та вхідного тестування. Учитель повинен розкрити перспективу дистанційного навчання, показати можливості, які відкриваються перед учнями. Велику роль відіграє уміння учнів здобувати знання самостійно, учитель лише спрямовує напрям діяльності учня, добирає необхідну літературу.

Етапи створення навчальної електронної розробки.

Підготовчий етап – основа всього електронного курсу. Він надає інформацію щодо цілей, навчальних завдань, містить рекомендації стосовно здійснення самостійної роботи. Відбувається підбір завдань, форми подання матеріалів, складається структура сайту, обирається ескіз інтерфейсу, шрифт, колір, тобто формується стиль курсу.

Основний етап – створюються посилання на теоретичний матеріал, добираються практичні вправи, максимально стисло видається інформація. Пояснення мають бути достовірними, правильними, логічно-структурованими. Подаються зразки виконання вправ чи завдань, коментарі, схеми, довідкові матеріали. У кожному модулі є засоби контролю за вивченням даної теми. Виконання учнями завдань, їх результативність відображається в електронному журналі. Цей етап також забезпечує виконання організаційної функції (містить інформацію про цілі й завдання спецкурсу, обґрунтовує актуальність, теоретичну та практичну значущість, рекомендації до роботи з інформаційним наповненням, Internet-ресурсами тощо).

Завершальний етап уміщує варіанти форм і засобів контролю. Підсумковий контроль проводиться у вигляді вихідного тестування, у якому дібрано завдання за весь навчальний курс.

Можлива корекційна робота, повторне виконання, але вчитель, за допомогою програми Moodle, може знизити бали за кожне наступне виконання.

У створенні модульної структури програми дотримано принципи системності, цілісного сприйняття й представлення всього обсягу інформації навчального курсу, можливості вибору індивідуальної траєкторії просування. Особлива увага приділяється розвитку рефлексивної культури, адже модульна система навчання створює умови для самооцінки, самоаналізу. Вимоги до проектування тексту: відповідність меті та завданням курсу; активність та інтерактивність; відповідність стилю навчання; змістова закінченість модуля; структурованість блоку тексту; дотримання мовного стилю.

Вимоги до обсягу та структури дистанційного курсу. Обсяг навчального матеріалу, який подано в дистанційному курсі повинен, перш за все, відповідати навчальній програмі. Зміст майбутнього ЕОР може бути доповненням до основного підручника. Обсяг основного тексту повинен містити 2,5–3 сторінки стандартного тексту, розрахований на 1 годину (1 урок) і не повинен перевищувати 4х, де х – базовий показник. Наприклад, якщо програма дистанційного курсу розрахована на 17 годин, то 4*17=68 сторінок (це максимально допустимий обсяг сторінок). До основного тексту ЕНК входить сумарний обсяг усіх навчальних текстів курсу: додатки, глосарій, список літератури тощо. Рекомендована кількість питань для самоконтролю: не менше 2 (якщо відповідь усна), то 2*17=34 питання; питань і завдань для тесту: не менше 8х (8*17=156). Тобто, 156 питань тестів повинно бути у всьому курсі. Якщо взяти до уваги, що орієнтовна кількість питань у тексті – 12, то у всьому курсі буде 13 навчальних тестів, контрольних тестів не менше 2х (2*17=34).

Структура дистанційного курсу повинна мати такі складові: нормативну, змістову, контролюючу.

Нормативна складова містить: презентацію курсу, робочу програму або календарний план, критерії оцінювання для учнів, методичні рекомендації щодо послідовності виконання завдань, особливостей тестування, оголошення, глосарій.

Змістова складова:

І. Теоретичний навчальний матеріал. Містить обов'язкові навчальні ресурси: структуровані електронні матеріали, зміст яких відображає логіку навчання за курсом і надає учню теоретичні відомості з модуля у повному обсязі. Навчальні матеріали подаються як ресурс типу «веб-сторінка». Термінологічний словник або глосарій – активний ресурс ЕНК. Усі терміни та поняття заносяться до глосарію; доцільно використовувати мультимедійні презентації лекцій; додаткові електронні навчальні матеріали: електронні конспекти лекцій; аудіо-, відеоматеріали; довідкові та нормативні документи.

ІІ. Практичні роботи. До кожної роботи бажано сформулювати мету та завдання, які забезпечують формування вмінь і навичок, необхідних для засвоєння теми; надати методичні рекомендації з їх виконання, форму подання результатів виконаної роботи, критерії оцінювання кожної роботи. Після перевірки та оцінювання виконаних завдань, учитель має виставити бали до електронного журналу ЕНК.

Види навчальної діяльності в модулях: веб-сторінка з теоретичним матеріалом; гіперпосилання; навчальна презентація з основними відомостями з теми; практичні завдання; навчальні, контрольні тести різних типів; завдання для розвитку мовлення за картинами; складання творів-роздумів, есе; робота з текстами на основі регіональних текстів; перегляд відеофільмів, музичних кліпів; робота з додатковою літературою; створення глосарію та постійне його поповнення; запитання для самоконтролю; індивідуальні завдання.

ІІІ. Завдання для самостійної роботи. Значна частина навчальних годин відводиться на самостійне опрацювання.

IV. Модульний контроль. Контролююча складова у дистанційному курсі може містити такі компоненти: тестові завдання для поточного, підсумкового контролю; питання для самоконтролю. Здійснення педагогічного контролю за дистанційним навчанням дозволяє зібрати об'єктивну інформацію про перебіг навчання; внести корективи до інформаційно-змістового наповнення курсів, терміну виконання, обсягу завдань тощо. Для оцінювання знань, умінь і навичок, набутих під час вивчення кожного модуля курсу, використовуються індивідуальні завдання, тести та опитування. Платформа Moodle дозволяє створювати тестові завдання 10 різних типів. В умовах очно-дистанційного навчання вчитель-наставник повинен здійснювати постійний контроль за виконанням завдань, переглядати виконані завдання, якість їх виконання, мотивувати учнів до кращих результатів (Додаток 2).

Встановлено такі педагогічні вимоги до організації контролю за дистанційним навчанням учнів: індивідуальний контроль; систематичність проведення контролю на всіх етапах процесу навчання;

усебічність контролю (теоретичні знання, практичні навички); різні види контролю (поточний, підсумковий, питання для самоконтролю); об'єктивність оцінювання; етика мережевого спілкування.

V. Підсумковий контроль – вихідне тестування. Важливо наголосити й про певні вимоги щодо добору текстів, які будуть використані у навчальних модулях.

Орієнтовні вимоги до навчальних текстів: чіткість, структурованість, конкретика тексту. Мова сторінок тексту повинна бути доступною, зрозумілою, слід уникати багатослів'я, монотонності. Не варто зловживати підкресленнями, виділенням жирним шрифтом слів, речень. Лекційний матеріал у текстовому вигляді з графіками, малюнками та таблицями повинен містити не менше 10 000 знаків (1/4 друкованого аркуша) і з розрахунку на 1 академічну годину.

Рекомендації щодо стилю тексту: використання коротких речень; структурування інформації та дотримання обсягу; вибір основних положень, термінів, пояснень; використання особових займенників; дотримання етики спілкування; формулювання зауважень у формі побажань; пояснення за аналогією; вживання дієслів активної форми.

Ергономічні вимоги. Як відомо, є різні стилі сприйняття інформації: *зорове сприйняття* (бачити зображення, спостерігати, усвідомлювати, оцінювати); *сприйняття на слух* (чути, прислухатись, звук, дисонанс, шум, голос); *рухове сприйняття* (рухатись, зручно, досліджувати, сприймати, перевірити, відчути). Частина учнів краще сприймає за допомогою зору, їй треба бачити зображення, спостерігати, усвідомлювати, оцінювати. Для деяких школярів більш прийнятним є сприйняття матеріалу на слух (звук, голос). Такою є група учнів, яка має рухове сприйняття, тобто таким дітям треба досліджувати, перевіряти, рухатись, відчувати. У зв'язку з цим, бажано використовувати в одному модулі таблиці, схеми, звук, завдання на конструювання, дослідження. Однією з основних є проблема порушення стилю викладу змісту матеріалу на сторінках курсу. Часто вчителі використовують шрифт різного розміру, забагато кольору, малюнків, що відволікає учня від навчання.

У процесі створення електронних текстових документів необхідно дотримуватись певних правил:

– вирівнювання тексту «по ширині»;

– рекомендується використовувати шрифти Arial, Verdana, Tahoma, які краще сприймаються з екрану монітора;

– для виділення фрагментів тексту краще використовувати колір або напівжирний шрифт.

Сприйняття учнями кольорів з екрану монітора теж має свою специфіку. На сторінках дистанційного курсу рекомендується поєднувати в одному зображенні кольори одного спектру (Додаток 3). Найбільше привертають увагу червоний, синій, жовтий, зелений, білий. Не слід використовувати темно-фіолетовий, темно-зелений, яскравий лимонно-жовтий і зелено-жовтий кольори. Різкий контраст кольорів є малоефективним, викликає додаткову напругу користувача та стомлюваність. Найкраще сприймається: білий на чорному, зелений на чорному, жовтий на чорному та синьому. На сторінках курсу можна виділяти кольором заголовки, додатки, терміни. Під час створення мультимедійних презентацій варто дотримуватися принципу композиційного рішення: лаконічність, узагальнення й уніфікація, акцент на основних смислових елементах, автономність, структурованість, послідовність [6, с. 49]. Графічні об'єкти розміщуються переважно на сторінці навчального тексту і повинні займати 50% екрану монітора.

Рекомендації щодо використання ілюстрацій: місце розташування ілюстрації відносно тексту; за потребою пояснення скорочень, умовних позначень; розстановка графічних акцентів; не перенасичування зображеннями; доречність обраних ілюстрацій; бібліотека ілюстрацій. Ефективність дистанційного курсу значною мірою залежить від якості дібраного дидактичного забезпечення, схем, таблиць, малюнків, фотографій, посилань.

З метою постійного спілкування між учителем та учнем, обміну думками бажано налаштувати функцію «Обмін повідомленнями». Учень повинен постійно відчувати підтримку вчителя, його зацікавленість у результатах роботи; відповідально ставитись до поставлених завдань, знаходити час на виконання модуля у спеціально відведений термін навчання. Типові помилки, які допускають розробники курсів при виборі завдань: занадто легкі, або, навпаки, складні завдання; завеликий обсяг завдань для одного модуля; питання, які можуть мати неоднозначну відповідь. Можливим є проведення самооцінки виконаної роботи. Для багатьох учнів це може бути перший досвід, який зацікавить до навчання в інших дистанційних курсах.

Отже, успішність процесу навчання пропорційна дотриманню основних її принципів: науковість; послідовність і систематичність; доступність; наочність; свідомість і активність; розвиток

самостійності; індивідуалізація навчання. Таким чином, ми проаналізували розроблені дистанційні курси та запропонували орієнтовні вимоги до розробки таких курсів з української мови.

Перспективою подальших досліджень є розробка методики проведення уроків, додаткових занять, факультативів на основі дистанційних курсів.

Література

1. Авторська педагогічна майстерня дистанційного навчання учителів української мови Запорізької області [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://maisterniadista.ucoz.ru/.
2. Андреев А.В. Практика электронного обучения с использованием Moodle / Андреев А.В., Андреева С.В, Доценко И.Б. – Таганрог : Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.
3. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія] / Биков В.Ю. – К. : Атіка, 2008. – 684с.
4. Електронний курс з української мови для учнів 9 класу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.zhu.edu.ua/mk_school/course/view.php?id=87.
5. Електронний навчальний курс з української мови для 8 класу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.zhu.edu.ua/mk_school/course/view.php?id=46.
6. Мокрогуз О.П. До питання ергономічності мультимедійної презентації як фактору її ефективності / О.П. Мокрогуз // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2012. – № 3. – С. 49.
7. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси України : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2012 № 1060 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1582.
8. Розвиток загальної середньої та дошкільної освіти у 2013 році [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/zagalni-vidomosti/.
9. Сайт дистанційної освіти Запорізької області «Школи сучасних знань» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.zhu.edu.ua/mk_school/.
10. Центр інноваційних технологій та комп'ютерного тестування [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://cit.edukit.volyn.ua/ .

Додаток 1. Сторінка журналу оцінок

Додаток 2.Статистика роботи з курсом

Додаток 3. Сприйняття кольорних образів на ахроматичному фоні

Колір символів	Колір фону		
	Чорний	Сірий	Білий
Червоний	Погано	Відмінно	Добре
Синій	Погано	Погано	Добре
Зелений	Відмінно	Погано	Погано
Ціан	Відмінно	Погано	Погано
Малиновий	Відмінно	Погано	Відмінно
Жовтий	Добре	Відмінно	Погано

Стаття рекомендована до друку
кандидатом філол. наук, доцентом кафедри філософії
та суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ «ЗОІППО» ЗОР
Корицькою Г.Р.

Стаття надійшла до редакції 27 червня 2014 року

УДК 378.016:811.161.2

Наталія Юрійчук
(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)

РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ) У ФАХОВОМУ СТАНОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Стаття присвячена дослідженню деяких аспектів вивчення та ролі української мови (за професійним спрямуванням) у фаховому становленні студентів вищих навчальних закладів, визначенню основних завдань курсу. Мета даної розвідки полягає у вивченні ефективних форм, методів та засобів, що спрямовані на оволодіння нормами сучасної української мови, піднесення культури професійного мовлення та збагачення словникового запасу студентів термінологічною лексикою. Методичні поради слугуватимуть як студентам, так і викладачам ВНЗ під час організації навчального процесу.

Ключові слова: *культура мовлення, фахова термінологія, норма, вища освіта, лексика, знання, вміння, навички, ділові папери.*

Статья посвящена исследованию некоторых аспектов изучения и роли украинского языка (за профессиональным направлением) в профессиональном становлении студентов высших учебных заведений, определению главных заданий курса. Цель этой статьи заключается в изучении эффективных форм, методов и средств, которые направлены на овладение нормами современного украинского языка, повышение культуры профессиональной речи и обогащение словарного запаса студентов терминологической лексикой. Методические советы послужат как студентам, так и преподавателям высших учебных заведений во время организации учебного процесса.

Ключевые слова: *культура речи, профессиональная терминология, норма, высшее образование, лексика, знания, умения, навыки, деловые бумаги.*

The article investigates some aspects of the study and the role of the Ukrainian language (for professional purposes) in the professional formation of students in higher education, the definition of the main objectives of the course. The purpose of this research is the study of effective forms, methods and means of learning problems as a result of regulations aimed at mastering the modern Ukrainian language, culture exaltation of professional speech and vocabulary enrichment by the students in terminology. Teaching tips will serve both students and university teachers during the educational process.

Key words: *speech culture, professional terminology, rate, higher education, language, knowledge, skills, business papers.*

Рівень і якість вищої освіти визначається виробленою системою критеріїв, серед яких мова – один із головних чинників підготовки висококваліфікованих спеціалістів, виховання свідомих громадян України. Освіта чи не найголовніша підвалина державності України, і розбудова незалежної держави спонукає до переосмислення фундаментальних складових національної системи освіти. Оновлення

сутності навчання є визначальним у реформуванні освіти в Україні й передбачає приведення його у відповідність до сучасних потреб суспільства.

Сьогодення вимагає досконалого володіння українською мовою в усіх сферах суспільного життя: політиці, юриспруденції, освіті, журналістиці тощо.

Реформування системи освіти в Україні, її вдосконалення й поліпшення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, що значною мірою зумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації. Закон України «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Державний стандарт, Концепції мовної освіти передбачають розвиток особистості, яка володіє даром слова – усного й писемного, умінням вільно, комунікативно доцільно користуватися мовними засобами під час сприймання й створення висловлювань у різних сферах, формах, стилях і жанрах. Це насамперед стосується майбутніх учителів, які повинні стати провідниками загальної й професійної мовної культури, утілити в життя декларовану 10 статтею Конституції України державність української мови, сприяти її функціонуванню в усіх сферах суспільного життя.

Саме від учителя, його професійної майстерності, бездоганного знання свого предмета, інтелекту, загальної культури, чуття мови, дару слова, досконалого володіння професійним мовленням залежить рівень освіти й виховання підростаючого покоління.

Сучасні дослідники приділяють значну увагу теоретичним і практичним пошукам, пов'язаним із підготовкою комунікативно компетентного випускника вищого навчального закладу. Проблемі формування культури мовлення майбутніх фахівців у науковій літературі присвячено чимало досліджень. До цієї теми в різні часи зверталися мовознавці (Н. Бабич, І. Білодід, В. Виноградов, Б. Головін, С. Єрмоленко, А. Коваль, Л. Мацько, Л. Паламар) і лінгводидакти (О. Біляєв, Є. Голобородько, О. Горошкіна, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.).

Різноманіття підходів до змісту та методик викладання української мови (за професійним спрямуванням), призвели до виходу у світ численних науково-методичних праць, зокрема «Українське ділове мовлення» (С. Шевчук), «Українське ділове мовлення: професійне і непрофесійне спілкування» (А. Загнітко, І. Данилюк), «Мова ділових паперів» (Л. Паламар, Г. Кацавець), «Сучасне діловодство» (А. Діденко) та багато інших, які орієнтують на дещо різні аспекти засвоєння української мови студентами вищих навчальних закладів, що створює певні труднощі як для студентів різних спеціальностей, так і для викладачів. Більшість дослідників, аналізуючи проблему, розглядають в основному загальні питання їх методики: визначається суть, сфера вживання, форми і засоби опрацювання, пропонуються завдання тощо.

Курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у вищих навчальних закладах залишається зорієнтованим на розгляд мови як засобу складання сучасних ділових паперів. Мало уваги приділяється опануванню студентами галузевим апаратом, вираженим у науковій термінології й номенклатурі; значної уваги потребує питання культури усного й писемного мовлення студентів, формування їхньої мовленнєвої компетенції. Попри наявність праць, присвячених підвищенню культури мовлення студентів ВНЗ, проблема формування професійного мовлення не була предметом спеціального дослідження.

Для успішного здійснення навчального процесу необхідні ґрунтовні напрацювання з метою створення системи теоретичних і практичних завдань. Система повинна полягати як у виборі ефективних принципів, форм, методів і засобів навчання, так і в доборі відповідної фахової термінології.

Такий підхід до навчання полягає, насамперед, у формуванні мовленнєво-ділової особистості, яка добре володітиме особливостями професійного мовлення, матиме практичні навички застосування знань у широкій сфері державної діяльності.

У зв'язку з цим мета даної розвідки полягає в дослідженні деяких аспектів вивчення української мови (за професійним спрямуванням) та ролі навчальної дисципліни у фаховому становленні студентів ВНЗ.

Безумовно, викладання української мови не може бути однаковим для студентів усіх напрямків і спеціальностей. Але тут можна говорити про удосконалення загальнодержавних орієнтирів і засад викладання української мови у вищій школі, забезпечення умов для оволодіння мовою на найвищому рівні.

Поки що відведений обсяг аудиторних занять з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», що у більшості вищих навчальних закладів є єдиним курсом з вивчення української

мови, не дає змоги забезпечити підготовку фахівців, які б вільно, на належному рівні володіли нею у професійній діяльності.

Отже, виникає потреба створення і впровадження в систему професійної освіти нової моделі ділової комунікації, тобто мовної освіти, яка має забезпечити формування та розвиток комунікативної, професійно орієнтованої компетентної особистості, що може реалізувати свій творчий потенціал.

Основна мета навчання української мови полягає у формуванні особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано послуговуватися мовними засобами у спілкуванні для забезпечення її всебічної мовленнєвої компетенції.

За змістом цей курс базується на тих розділах з української мови, які вивчаються у середніх навчальних закладах. Окрім того, він включає матеріал зі стилістики, фразеології, культури мови, термінознавства, історії української мови та діловодства. За таких умов досить важливо озброїти студентів знаннями з української мови, зокрема знаннями з орфографії, орфоепії, граматики і, звичайно ж, формувати вміння і навички складати ділові папери, адже саме за допомогою ділових документів установлюються офіційні, службові, ділові контакти між закладами, підприємствами, а також налагоджуються приватні стосунки між людьми.

Завдання курсу української мови за професійним спрямуванням полягають у тому, щоб:

– дати студентам ґрунтовні й систематичні знання з усіх розділів української мови;

– забезпечити оволодіння нормами української літературної мови, з метою правильного вживання мовних засобів, дотримання вимог культури усного й писемного мовлення, застереження від найпоширеніших помилок, знаходження найдоцільніших лексико-граматичних засобів для кожної конкретної мовленнєвої ситуації;

– навчити професійної мови, збагатити їхній словник, особливо термінологічною, фаховою лексикою та лексикою загальноінтелектуального характеру;

– дати їм основні відомості з історії української мови, стилістики;

– навчити працювати з текстами різних стилів мовлення, що в результаті дає змогу забезпечити їм у мінімальному обсязі ту лінгвістичну освіту, яка необхідна кожній людині будь-якого фаху;

– сформувати вміння й навички складати ділові папери, приділяючи основну увагу документам низького рівня стандартизації, які передбачають мовленнєву творчість автора, а не просто заповнення бланка (автобіографія, характеристика, заява, службові записки, протокол та ін.).

Усі види робіт, які проводяться на заняттях, здійснюються з метою поглиблення й удосконалення знань студентів з української мови, здобутих ними в загальноосвітній школі, розвитку вмінь і навичок правильно користуватися українською мовою, що в результаті спрямоване на піднесення культури їхнього мовлення.

Робота над розвитком культури мовлення проводиться з урахуванням двох аспектів:

– піднесення загальномовної культури майбутніх фахівців;

– піднесення їх фахової мовної культури.

Обидва аспекти тісно переплітаються, хоча кожен з них має свою специфіку.

Оскільки матеріальну основу мови становить лексика, основна увага на заняттях з української мови зосереджується на різних видах словникової роботи, що має на меті насамперед збагатити словник студентів, особливо термінологічною, фаховою лексикою, виховати в них чуття слова, навчити вільно орієнтуватися у словниковому запасі української мови, правильно використовувати його, залежно від сфери й мети спілкування.

Під час опрацювання фахової та ділової термінології студенти виконують різні види роботи, зокрема, виписують зі словників відповідні терміни, визначають походження, значення, сферу вживання, вчаться правильно їх писати, вимовляти, вводити у відповідні контексти, укладають синонімічні ряди слів, визначають їх виразові можливості, семантичні відтінки, добирають синоніми-відповідники до іншомовних слів, здійснюють переклад слів, різних за сферою функціонування (термінологічних, розмовно-побутових та ін.) з російської мови українською і навпаки тощо. Особлива увага приділяється перекладу словосполучень, що вживаються в офіційно-діловій мові, російських фразеологізмів, термінологізованих усталених сполучень слів та різних прийменникових конструкцій.

Тексти різних стилів мовлення, зразки ділових документів тощо забезпечують відповідне термінологічне лексичне поле, містять зразки синтаксичних конструкцій галузевої професійної термінології, загальновживаної і доцільної в усному й писемному мовленні, і потребують активного обговорення, що і визначає першочергові завдання занять.

Лексичний аналіз термінів сприяє інтенсивному їх засвоєнню й запам'ятовуванню, поглиблює зацікавлення обраним фахом. Порівняння української термінології з іншомовною дає змогу уникати термінологічних запозичень, надмірне впровадження яких небажане для будь-якої мови. Нові поняття, що входять у сферу ділового мовлення як іншомовні терміни, потребують адекватного перекладу, добору українських відповідників, без чого неможливий розвиток сучасної ділової української мови, і цей аспект її вивчення вкрай необхідний.

Велике значення на заняттях відводиться розвитку ділового мовлення студентів, що обумовлено статусом української мови як державної. Сприяють піднесенню мовної культури і вправи на редагування речень і словосполучень. Усе це сприяє піднесенню загальномовної і професійної культури майбутніх фахівців.

У зв'язку з малою кількістю годин, заняття покликані висвітлити найважливіші теоретичні питання з української мови, окрім того студенти аналізують лінгвістичні явища, розв'язують проблемні мовознавчі питання, виконують контрольно-тренувальні вправи, завдання творчо-пошукового характеру, укладають міні-словнички фахової термінології, пишуть реферати, готують доповіді на конкурси, олімпіади тощо.

Метою таких занять є формування у студентів міцних практичних умінь і навичок ефективного використання здобутих теоретичних знань. Практичні завдання покликані навчити правильно, згідно вимог складати ділові папери, розвивати усне і писемне мовлення.

Курс української мови за професійним спрямуванням має забезпечувати комплексний, багатоаспектний підхід до мовних явищ і процесів, у тому числі й до методів навчання. Таким чином, студенти повинні оволодіти вміннями та навичками: застосовувати здобуті теоретичні знання на практиці; говорити українською мовою з дотриманням правил літературної вимови; грамотно писати, дотримуючись правил орфографії та пунктуації; визначати стиль і жанр тексту; правильно складати ділові папери; розрізняти види тексту (опис, розповідь, роздум); користуватися різними словниками, довідниками.

Звичайна лінгвістична підготовка фахівця не має бути переобтяжена відомостями з діловодства. Об'єктом вивчення у вищому навчальному закладі може й повинна виступати мова ділових паперів, а не їх форма і функції. Документознавчу підготовку варто здійснювати окремо і тільки з тих спеціальностей, де вона дійсно потрібна.

Безумовно, у процесі мовної підготовки студентів необхідно враховувати специфіку їх майбутньої спеціальності та рівень отримуваної кваліфікації. Вивчення української мови у вищому навчальному закладі покликане навчити студентів свідомо оперувати мовними одиницями, правильно підійти до вирішення мовних труднощів, які неминуче виникають у професійній діяльності. Сьогодні цей курс не передбачає сліпого запам'ятовування певної кількості термінів, хоча з'ясування правильних українських еквівалентів до російських термінів вкрай необхідне. Студенти повинні не тільки знати відповідні термінологічні одиниці, але й уміти їх уживати, а отже, змінювати форму, вводити у словосполучення і речення, уміти користуватись довідковою лінгвістичною літературою.

Слід наголосити, що урахування майбутнього фаху під час вивчення української мови не має обмежуватися з'ясуванням термінологічних проблем.

Структура курсу повинна відповідати потребам і специфіці кожної спеціальності, і у галузі термінології, і у формуванні навичок усного мовлення. Зміст дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» має визначатися потребами формування навичок грамотного усного і писемного фахового мовлення, реалізації норм сучасної української літературної мови в різних ситуаціях професійного спілкування. Тому загальна стратегія курсу має бути пов'язана з досягненням мовної компетенції студента в обраній ним професійній сфері, що стає згодом одним з першорядних свідчень фахової зрілості випускника ВНЗ. Отже, йдеться не про звичайне вивчення української мови, а про вивчення мови як форми удосконалення професійних навичок.

Виконання всього зазначеного вище сприятиме створенню оптимальної моделі національної мовної політики, за якої українській мові в освітньо-лінгвістичному просторі відводитиметься найпрестижніше і найпочесніше місце.

Отже, проблеми мовленнєвої культури, грамотного письма державною мовою студентів вищих навчальних закладів мають стати першочерговою турботою викладачів, оскільки, вчити української мови – це найважливіше соціальне завдання, від якого залежить підготовка майбутнього інтелектуального потенціалу країни.

Література

1. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Крылова Н.Б. – М. : Высшая школа, 1990. – 142 с.
2. Михайлюк В. Аспекти формування культури ділового мовлення / В. Михайлюк // Дивослово. – 2001. – № 3. – С. 41–44.
3. Михайлюк В. Переклад у формуванні культури ділового мовлення / В. Михайлюк // Дивослово. – 1999. – № 7. – С. 26–29.
4. Паламар Л. Проблеми функціонування української мови у вузах у період національного відродження / Л. Паламар // Українська мова у вищих навчальних закладах України. – К. : ІСДО, 1993. – С. 3–11.
5. Попова О. Ділова гра у роботі над мовленнєвою культурою студентів (до проблеми інтеграції курсів) / О. Попова // Українська мова і література у школі. – 2005. – № 4. – С. 50–52.
6. Тищенко О. Модель курсу «Мова професійного спілкування» (Психолінгвістичний аспект) / О. Тищенко // Дивослово. – 2003. – № 9. – С. 9–12.
7. Тоцька Н. Методика роботи над професійним мовленням студентів технічного вузу / Н. Тоцька // Дивослово. – 2000. – № 6. – С. 24–26.
8. Шевцова Л.С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань: [методичний посібник] / Шевцова Л.С. – Житомир : Вид-во ЖДПУ, 2004. – 94 с.
9. Януш Я. Українська мова в економічному вузі / Я. Януш // Дивослово. – 1999. – № 2. – С. 9–14.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом пед. наук, професором, завідувачем кафедри української лінгвістики
і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»
Потапенком О.І.

Стаття надійшла до редакції 12 червня 2014 року

УДК 373.5.811.211.2’48

Алла Ярмолюк
(м. Київ, Україна)

ЦІННІСНІ ДОМІНАНТИ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті розглядається проблема розвитку ціннісних орієнтацій учнів 5-7 класів на уроках української мови. Визначено основоположні принципи розроблення дослідної методики. З’ясовано суть категорій «цінності», «ціннісні орієнтації»; узагальнено класифікації цінностей з метою добору їх для експериментального навчання. Обґрунтовано висновок, за яким становлення ціннісних орієнтацій учнів 5-7 класів здійснюється під час реалізації соціокультурної змістової лінії. Схарактеризовано зміст і структуру соціокультурної компетентності, визначено психолого-педагогічні умови формування її в процесі навчання української мови. Презентовано методи дослідного навчання, визначено критерії текстів соціокультурної тематики для системи вправ і завдань.

Ключові слова: *цінності, ціннісні орієнтації, комунікативна компетентність, соціокультурна компетентність, країнознавчі знання, лінгвокраїнознавчі знання, соціолінгвістичні знання, інтерактивні методи навчання, ситуативні завдання.*

В статье рассматривается проблема развития ценностных ориентаций учащихся 5-7 классов на уроках украинского языка. Определены основоположные принципы разработки экспериментальной методики. Выяснена суть категорий «ценности», «ценностные ориентации»; обобщены классификации ценностей с целью отбора их для специального обучения. Обоснован вывод о том, что становление ценностных ориентаций учащихся 5-7 классов осуществляется во время реализации социокультурной линии. Охарактеризованы содержание и структура социокультурной компетентности, определены психолого-педагогические условия ее формирования в процессе обучения украинскому языку. Презентованы методы экспериментального обучения, определены критерии текстов социокультурной тематики для системы заданий и упражнений.

Ключевые слова: *ценности, ценностные ориентации, коммуникативная компетентность, социокультурная компетентность, страноведческие знания, лингвострановедческие знания,*

социолингвистические знания, интерактивные методы обучения, ситуативные задания.

In the paper, the problems of value orientations development in the pupils from grades 5-7 on Ukrainian lessons have been discussed. The fundamental principles of research methodology development were determined. The essence of categories «values», «value orientation» have been revealed. The classifications of values were generalized with the aim of selection for experimental teaching. According to the conclusion, the formation of value orientations in the pupils from grades 5-7 is based on the realization of socio-cultural content line. The content and structure of socio-cultural competence have been characterized and psychological and pedagogical conditions of competence formation on Ukrainian lessons have been defined. The methods of experimental teaching have been presented, the criteria of texts of socio-cultural themes for the system of tasks and exercises have been determined.

Key words: *values, value orientations, communicative competence, socio-cultural competence, geographic knowledge, geographic and linguistic knowledge, socio-linguistic knowledge, interactive methods of teaching, situational tasks.*

Нова освітня парадигма, в основу якої покладено гуманістичний підхід, детермінує трансформаційні процеси в змісті навчання й виховання. Ці зміни передбачають зорієнтованість освітнього процесу на сприймання учня як суб'єкта виховної діяльності, створення умов для самовиховання й самовдосконалення, особистісного зростання й творчого самовираження кожного громадянина України. Сучасна школа покликана виховати покоління, здатне оберігати й примножувати цінності національної й світової культур, накопичені людством у ході історії [9]. З огляду на визначені завдання сьогодні вектор мовної освіти необхідно спрямувати в площину цінностей особистісного розвитку й гуманізму.

Маючи потужний аксіологічний потенціал, рідна мова, яка сама по собі вже є найважливішою людською цінністю, сприяє засвоєнню загальнолюдських і національних цінностей, культурних норм взаємодії в соціумі, правил соціальної поведінки. Передумовою соціалізації й самореалізації особистості вважається компетентність, тому визначальним освітнім напрямом, задекларованим у Державному стандарті й програмі з української мови, є компетентнісний підхід. Він спрямовує процес навчання на повноцінне засвоєння всіх ліній змісту мовної освіти: мовленнєвої, мовної, соціокультурної й діяльнісної. Ці лінії формують комунікативну компетентність учнів, сприяють розвиткові національної самосвідомості, патріотичному, морально-етичному й естетному вихованню їх [4; 14, с. 32].

Система цінностей посідає важливе місце в ієрархії якостей, які характеризують компетентнісну особистість. Процес формування ціннісно-смислових орієнтацій учнів тісно пов'язаний із соціокультурним аспектом навчання української мови, представленим у програмі соціокультурною змістовою лінією. Вона передбачає осмислення й синтез знань, здобутих під час вивчення інших навчальних предметів, трансформацію їх у цілісну картину світу й ґрунтується на суспільній та культуроносній функціях мови, відображуючи взаємозалежний зв'язок: людина – суспільство – мова – культура [14].

Сучасна філософія освіти пропонує соціокультурну модель навчання, «яка буде соціально й культурно-орієнтованою, пов'язаною із використанням внутрішнього потенціалу людини, її досвіду, здатності до естетичного й ціннісного переживання життя [2]».

Нові ідеї, знання й поняття загальнокультурних цінностей, ідеалів утверджуються в суспільній свідомості через просвіту й освіту, яка покликана відродити й утілити в життя споконвічні вартості українського народу, ефективно впливати на всебічний розвиток особистості. Українській мові відведено особливу роль у формуванні ціннісних орієнтацій учнів загальноосвітніх шкіл, оскільки вона не тільки слугує джерелом культурологічної інформації, а й виконує державотворчу й об'єднувальну суспільну роль – є інструментом творення держави, засобом міжкультурних стосунків між народами, що населяють Україну.

Сучасна філософія й методологія науки розглядає поняття цінностей як одне з найскладніших. Тому спроби осмислення цієї категорії в аксіологічній, соціологічній і психолого-педагогічній літературі засвідчують різноплановість визначень і класифікацій.

Проблема цінностей є предметом постійної уваги вітчизняних і зарубіжних філософів, соціологів, психологів і педагогів. Учені з'ясовують суть понять «цінності», «ціннісні орієнтації», простежують взаємозв'язок категорій «спрямованість», «мотив» і «ціннісна орієнтація», розробляють критерії аналізу основних типів цінностей, пропонують власні типології (К. Баєр, В. Воловик, Б. Гершунський, О. Дробницький, Г. Заїченко, П. Ігнатенко, В. Кремень, І. Майзель, А. Маслоу, В. Марков, К. Платонов, Є. Подольська, М. Рокич, В. Сагатовський, Ю. Солонін, Л. Сохань, Д. Узнадзе, Ю. Школенко); досліджують психологічну природу й механізми формування системи ціннісних орієнтацій

особистості, визначають педагогічний вплив на процес засвоєння цінностей, моделюють способи інтеріоризації їх (В. Андрущенко, Е. Гусинський, Н. Журавльова, І. Зязюн, В. Крижко, Д. Леонтьєв, К. Роджерс, С. Рубінштейн, О. Савченко, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, Л. Хомич). Питанням впливу духовної культури на формування життєвих цінностей присвячені праці І. Беха, Т. Бутківської, В. Вернадського, А. Гуревич, Д. Леонтьєва, П. Сорокіна.

Аналіз літератури засвідчує, що значна частина сучасних психолого-педагогічних досліджень стосується проблеми формування ціннісних орієнтацій у студентів, учнів старшої школи; розглядається це питання в контексті вивчення іноземної мови (М. Гез, І. Зимня, Ю. Пассов, В. Редько). Аксіологічний підхід до формування особистості педагога в системі неперервної освіти висвітлено в наукових дослідженнях (Г. Бондарук, С. Лапаєнко, О. Макаренко, І. Машкова, С. Нікітчина, В. Панченко, Л. Султанова, Т. Усатенко, Л. Хомич, Т. Шахрай). Низку методичних праць присвячено формуванню ціннісно-смислових орієнтацій учнів старшої школи засобами змісту сучасного підручника (Г. Васьківська, С. Косянчук), пошуку дидактичних шляхів формування цінностей на уроках історії та суспільствознавства в старшій школі ЗНЗ (О. Пометун).

В останні роки посилилась увага науковців до феномену соціокультурної компетентності як одного з важливих показників формування ціннісних орієнтацій особистості, готовності її до міжкультурної комунікації. Значна частина досліджень цього напряму присвячена роботі зі студентами або здійснюється в контексті вивчення іноземної мови (М. Гез, І. Зимня, О.О. Леонтьєв, В. Манакін, Ю. Пассов, В. Редько, В. Сафонова, Л. Смелякова); соціокультурний розвиток учнів розглядається як лінгвометодична проблема (О. Кучерук); окремі праці присвячені роботі з текстами соціокультурної тематики на уроках української мови (Н. Бондаренко, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, Г. Шелехова).

Малодослідженими в сучасній лінгводидактиці є питання розроблення змісту, методів, форм і прийомів розвитку соціокультурної компетентності учнів основної школи. Виникає потреба в доборі критеріїв текстів для системи комплексних вправ. До того ж результати спостережень за навчальним процесом засвідчили, що соціокультурні вміння в учнів на уроках української мови формуються недостатньо.

Під час експериментального навчання було з'ясовано, що поза соціокультурним контекстом і внутрішнім світом особистості, поза смислом її буття сама по собі інформація залишається сукупністю абстрактних символів і не може бути використана як засіб діяльності. Рушійною силою розвитку будь-якого суспільства є інтелектуальні особистості, які оволодівають інформацією й знаннями, що увібрали досягнення та історичний досвід світової й національної культур. У зв'язку з цим визначальним фактором становлення ціннісних орієнтацій учнів загальноосвітніх шкіл визнано соціокультурний підхід до навчання, який полягає у вивченні мови не ізольовано, а в контексті представленої нею культури, взаємозв'язків із духовними надбаннями народів світу, і здійснюється через соціокультурну змістову лінію, закладену в чинній програмі з української мови.

Мета статті – ознайомити з розробленою методикою формування ціннісного компонента комунікативної компетентності учнів 5-7 класів, розкрити роль ціннісних орієнтацій як важливого чинника формування соціокультурної компетентності особистості.

Важливим для нашого дослідження є висновок про те, що виховання й навчання – це процес цілеспрямованого формування системи цінностей молодої людини [6].

Типологія цінностей для розроблення системи вправ і завдань створена на основі класифікації, запропонованої О. Савченко: гуманістичні (головна педагогічна цінність – дитина, а педагог повинен зберегти індивідуальність її й забезпечити соціальний захист); гуманістичні цінності освіти, спрямовані на зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно орієнтовану; цінності виживання, що формуються через розвиток екологічного мислення й адаптивних функцій дитини; цінності оновлювальної освіти, в основу яких покладені поняття: людина, духовність, освіченість, індивідуальність, національна й загальнолюдська культура, здоров'я, вибір, відповідальність, варіативність, толерантність [11].

У процесі життєдіяльності в свідомості людини виробляються певні еталони ставлення до дійсності під впливом ціннісної системи суспільства. Усвідомлене засвоєння особистістю соціальних цінностей учені визначають як ціннісні орієнтації, у яких цінність виконує роль орієнтира й регулятора поведінки й діяльності людини. Ціннісні орієнтації, які є найважливішим елементом внутрішньої структури особистості, презентують світ її переживань і стосунків, фіксують і узагальнюють соціальний і особистий досвід, відображають соціальну активність [7, с. 135].

У ході дослідження з'ясовано, що формування ціннісно-смислових орієнтацій в учнів 5-7 класів доцільно здійснювати за допомогою спеціальної системи завдань і вправ, спрямованих на оволодіння школярами соціокультурною компетентністю.

По-різному класифікуючи компоненти комунікативної компетентності, дослідники одностайно виділяють її важливий складник − соціокультурну компетентність, яка передбачає оволодіння знаннями про національно-культурні особливості країни, норми вербальної й невербальної поведінки її етнічних представників, набуття вмінь адекватно реагувати на ці особливості й норми, будувати свою поведінку відповідно до них. Водночас соціокультурну компетентність розглядають як здатність членів суспільства через комунікативну поведінку вирізняти специфічні риси конкретного суспільства та його культури [5; 12; 13].

Узагальнений аналіз наукових підходів до проблеми соціокультурного розвитку особистості дав змогу визначити складники *соціокультурної компетентності*: 1) *країнознавчий компонент* − знання про український народ як етнічний носій мови, риси українського національного характеру, суспільно-державний устрій України, здобутки в галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції, звичаї; 2) *лінгвокраїнознавчий компонент* – здатність сприймати мову в її культуроносній функції, з національно-культурними особливостями; знання мовних одиниць, у тому числі з національно-культурним компонентом семантики й уміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій; 3) *соціолінгвістичний компонент* – знання особливостей національного мовленнєвого етикету й невербальної поведінки, уміння й навички застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організовувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм, поведінки й соціального статусу комунікантів.

Конкретизуючи поняття соціокультурної компетентності в дидактичному аспекті, можна сказати, що вона включає: знання мовної системи й теоретичних відомостей про мовні одиниці; країнознавчі, лінгвокраїнознавчі й соціолінгвістичні знання; уміння співвідносити мовні засоби із завданням, метою й умовами спілкування (мовленнєвою ситуацією); уміння організовувати мовленнєве спілкування відповідно до соціальних норм і правил поведінки носіїв мови; володіння національною специфікою вживання мовних засобів спілкування; навички практичного застосування набутих соціокультурних знань і вмінь.

Результати анкетування, констатувальних зрізів засвідчили, що більшість учителів не має цілісної системи формування ціннісного компонента комунікативної компетентності учнів 5-7 класів на уроках української мови; 79,8% опитаних не застосовують у шкільній практиці спеціальні завдання і вправи, спрямовані на розвиток у підлітків соціокультурних умінь, робота над ознайомленням їх з цінностями має епізодичний характер, а контроль за сформованістю соціокультурної компетентності практично не здійснюється. Школярі мають слабке уявлення про роль і значення соціокультурної інформації в українському суспільстві й не зажди усвідомлюють необхідність формування власної соціокультурної компетентності; у них бракує країнознавчих знань, знань про особливості національного мовленнєвого етикету й невербальної поведінки; учням складно добирати лексику з національно-культурним компонентом, що загалом ускладнює процес набуття вмінь організовувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм, поведінки й соціального статусу комунікантів.

Серед труднощів, які гальмують розвиток соціокультурної компетентності учнів, визначено й такі: перевантаженість змісту шкільних підручників з української мови теоретичними відомостями, наявність дидактичного матеріалу застарілої тематики (текстів, що повторюються в багатьох поколіннях навчальних книжок), брак ситуативних завдань, недостатня кількість вправ на вдосконалення культури спілкування.

Аналіз спеціальної літератури, здобуті експериментальні результати дали можливість визначити фундаментальні принципи психології й педагогіки, покладені в основу розробленої методики формування ціннісного компонента комунікативної компетентності учнів: 1) принцип детермінізму, розроблений С. Рубінштейном, сутність якого полягає в тому, що психіка визначається й змінюється відповідно до способу життя. Це означає, що великий вплив на формування менталітетів і національних характерів має матеріальне життя, природне оточення, клімат, політичні й соціальні умови [10]; 2) принцип діяльнісного підходу, розроблений О.М. Леонтьєвим. Відповідно до цього принципу, психіка людини формується в процесі діяльності й визначається її особистісними якостями й потребами. Таким чином традиційні для конкретної культури форми діяльності визначають національні особливості менталітету й характеру [8]; 3) принцип культурно-історичного

розвитку Л. Виготського, що виявляється в необхідності дослідження процесу засвоєння індивідом культурного досвіду, напрацьованого в ході історичного розвитку [3].

На основі аналізу філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури, результатів констатувального зрізу з'ясовано психолого-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій в учнів 5-7-х класів: організація навчальної діяльності, спрямованої на створення сучасної ціннісної картини світу в свідомості учнів; формування ціннісно-смислових орієнтацій підлітків на основі дидактичної моделі, яка передбачає оволодіння соціокультурною компетентністю; створення спеціальної системи вправ і завдань, спрямованої на формування в учнів соціокультурної компетентності, основними чинниками якої є: особистісний, культурно-історичний і соціальний досвід; забезпечення принципу ситуативності під час дослідного навчання; урахування вікових особливостей учнів, творчого потенціалу вчителя; добір методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють розвитку ціннісних орієнтацій, культури мовлення й образного мислення учнів; доцільне й умотивоване поєднання колективної, групової й індивідуальної форм роботи; зорієнтованість навчання на міжпредметну інтеграцію; створення умов для саморозвитку учнів.

Для розроблення системи вправ і завдань дібрано спеціальний текстовий матеріал соціокультурного спрямування. Навчальні тексти містять функціональну інформацію, тобто є предметом навчального, культурного й побутового спілкування, а коментарі до них − фоновою інформацією про норми й традиції спілкування, у чому й виявляється країнознавча актуальність і адекватність навчального матеріалу.

Добір текстів для системи вправ і завдань здійснювався за такими критеріями: *тематично-змістовим, структурно-композиційним, інформативним, мовно-функціональним, психологічним, адаптованості* (адаптація літературних текстів-зразків за конкретними параметрами; опора на вміння, сформовані в учнів у початкових класах).

Основними способами засвоєння соціокультурного змісту освіти є методи навчання. Розроблена методика передбачала як використання репродуктивних методів навчання (наприклад, переказ тексту, який містить соціокультурну інформацію), так і перехід до рівноправного діалогічного спілкування, моделювання реальних життєвих ситуацій, впровадження інтерактивних видів роботи: методу проектів, мозкової атаки, кейс-методу, рольових ігор тощо. Застосування інноваційних методів сприяло формуванню критичного мислення учнів, здатності застосовувати здобуті знання в конкретних життєвих ситуаціях, виявляти ініціативу в навчальній діяльності, пізнавати світ шляхом активного діалогу з ним, не зупинятися на досягнутому.

Прогнозованою стала висока результативність інтерактивних методів, які передбачають певний порядок інформаційної взаємодії між суб'єктом навчального процесу й навчальним середовищем. За всієї різноманітності цих методів їх неодмінною умовою є наявність проблеми й робота над нею в парах, групах, командах, прийняття узгодженого рішення й проведення обговорення (діалогу) за підсумками роботи. Популярність інтерактивних методів не випадкова, оскільки сучасний світ передбачає співробітництво, групову взаємодію членів команди (малих і великих груп людей за професійною спрямованістю, світоглядними вподобаннями тощо). Водночас ці методи навчання дають змогу кожному учневі показати свої знання, виявити певні особистісні якості, риси характеру, розвинути навички усного спілкування, зокрема, такі, як презентація й аргументація власної точки зору. Найчастіше інтерактивні методи застосовуються під час виконання ситуативних вправ і завдань, аналізу власної навчальної діяльності (рефлексія). В умовах роботи в групі учні представляють різні позиції, висловлюють різні точки зору на проблему, по-різному оцінюють ситуацію. Взаємний аналіз незалежних точок зору виявляє сильний і слабкий бік кожної, сприяє подоланню обмеженості чи однобокого трактування їх, створюючи в такий спосіб передумови для здійснення цілеспрямованого пошуку бажаного результату. Така взаємодія можлива лише за активної участі вчителя, завдання якого полягає в своєчасному виявленні й оцінюванні різних точок зору учнів на обговорювану проблему, зокрема, у наданні допомоги під час їх формулювання, аргументації, аналізу й оцінювання.

Розвиткові емоційно-оцінювальної сфери особистості сприяє *метод наслідування (рольових ігор)*. Він застосовується на другому етапі формування Я-концепції, коли функціонує регуляційна технологія добору навчальних знань. Кожен учень прагне піднятися від Я-реального до Я-ідеального, тобто, усвідомлюючи здобуті знання, формує уявлення про те, яка роль із пропонованих на даний момент для нього є прийнятною. Власне, через цикл переведення знань у певні алгоритми, плани, технології відбувається рефлексія (здатність учня спрямовувати свідомість на себе, на форми й

способи своєї діяльності). У процесі наслідування залучається Я-підсвідоме учня, що втримує досвід. Таким чином, з одного боку, підліток збагачується новими соціально-рольовими здобутками, а з іншого, − його попередній індивідуальний досвід змістовно розширюється й збагачується.

Метод морального вибору спрямовано на формування ціннісних установок під час опрацювання соціокультурних тем, пов'язаних із вибором і обстоюванням учнем певних моральних вартостей (ідеалів, ідей, мотивів, устремлінь тощо). Розвиток і самореалізація Я-духовного кожного учня розпочинаються із витлумачення й прийняття національних і загальнолюдських духовних святинь і вартостей – істини, добра, незалежності, долі, патріотизму тощо. Для самопізнання й усвідомлення загальнолюдських цінностей застосовується на уроках *метод моделювання ситуацій*, коли учні моделюють різноманітні соціальні ситуації (відповідно до вікових особливостей), наповнюючи їх певним смислом.

Таким чином, важливою умовою становлення компетентнісної особистості є розвиток у неї системи цінностей. Визначальним фактором становлення ціннісних орієнтацій учнів 5-7 класів є соціокультурний підхід до навчання мови, який здійснюється під час реалізації соціокультурної змістової лінії. Застосування на уроках української мови цілеспрямованої методики формування соціокультурної компетентності учнів, яка включає спеціальну систему вправ і завдань, тексти соціокультурної тематики, інноваційні методи навчання, сприяє оптимізації процесу навчання, підвищує мотивацію їх щодо вдосконалення власної загальної культури й культури спілкування зокрема.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів формування ціннісно-смислових орієнтацій учнів, і його необхідно розглядати як один із можливих у процесі розв'язання окресленої проблеми. Її перспективність передбачається, по-перше, в подальшому ґрунтовному аналізі особливостей психологічних механізмів, які впливають на розвиток емоційно-вольової сфери особистості, на здатність учнів до самоактуалізації й самоаналізу, критичного мислення; по-друге, у формуванні соціокультурної компетентності з урахуванням принципу наступності й перспективності, міжпредметної інтеграції; по-третє, у створенні системи вправ і завдань для учнів 8-9 класів.

Література

1. Аксіологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього педагога : монографія / [за заг. ред. Л.О. Хомич]. – Київ-Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2010. – 143 с.

2. Андрущенко В.П. Науково-педагогічні пошуки молодих / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. − 2002. − № 4. − С. 5–7.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Выготский Л.С. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (Проект) // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 5. – С. 53–61.

5. Зимняя И.А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / Зимняя И.А. – М. : Логос, 2005. – 384 с.

6. Каган М.С. Философская теория ценностей / Каган М.С. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.

7. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : [навчальний посібник] / Крижко В.В. – К. : Освіта України, 2005. – 440 с.

8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. – М. : Политиздат, 1983. − 304 с.

9. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. // Шкільний світ. – 2001. – № 1.

10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи / Рубинштейн С.Л. – СПб. : Питер, 1998. – 720 с.

11. Савченко О.Я. «Від людини освіченої – до людини культури». Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів / О.Я. Савченко // Рідна школа, 1996. − № 5–6. – С. 3–4.

12. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. − 2001. − № 3. − С. 17–24.

13. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дис. … доктора пед. наук : 13.00.02 / Сафонова Виктория Викторовна. − М., 1992. − 528 с.

14. Шелехова Г.Т. Українська мова. 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання / Г.Т. Шелехова та ін. // Українська мова і література в школі. – 2013. − № 1. – С. 32–55.

Стаття рекомендована до друку
доктором пед. наук, професором, завідувачем лабораторії навчання української мови
Інституту педагогіки НАПН України
Голуб Н.Б.
Стаття надійшла до редакції 4 липня 2014 року

ФІЛОЛОГІЯ
(ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО, МОВОЗНАВСТВО)

УДК 811.111.81'42

Ірина Блинова
(м. Горлівка, Україна)

СТИЛІСТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ КАЛАМБУРУ В АНГЛОМОВНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРЧОСТІ МЮРІЕЛ СПАРК)

Стаття присвячена дослідженню каламбуру і прийомам його творення в художньому прозовому дискурсі на матеріалі оповідання «Портобелло-Роуд» найяскравішої представниці сучасної англомовної жіночої літератури Мюріел Спарк. Охарактеризовано поняття «каламбур» у сучасному мовознавстві з акцентом на значущості цього різновиду мовної гри для лінгвістичної поетики. Проаналізовані типові приклади навмисного обігравання автором мовних явищ на лексико-семантичному, синтаксичному, словотвірному та прагматичному рівнях. Виявлено стилістичні особливості їх функціонування в межах художнього прозового дискурсу, що є ознакою індивідуально-авторського стилю письменниці. У результаті аналізу ми дійшли висновку, що найбільш уживаними є фонетичні, лексичні, фразеологічні та контекстуальні каламбури.

Ключові слова: *художній прозовий дискурс, каламбур, комічний ефект, ідіостиль.*

Статья посвящена исследованию каламбура и приемам его создания в художественном прозаическом дискурсе на материале рассказа «Портобелло-Роуд» яркой представительницы современной англоязычной женской литературы Мюриэл Спарк. Охарактеризовано понятие «каламбур» в современном языкознании с акцентом на значимости этой разновидности языковой игры для лингвистической поэтики. Проанализированы типичные примеры преднамеренного обыгрывания автором языковых явлений на лексико-семантическом, синтаксическом, словообразовательном и прагматическом уровнях. Выявлены особенности их функционирования в рамках художественного прозаического дискурса, что является признаком индивидуально-авторского стиля писательницы. В результате анализа мы пришли к выводу, что наиболее употребительными являются фонетические, лексические, фразеологические и контекстуальные каламбуры.

Ключевые слова: *художественный прозаический дискурс, каламбур, комический эффект, идиостиль.*

The article investigates the pun and techniques of its creating in the fiction prose discourse on the material of the short story «The Portobello Road» by the brightest representative of the modern «female» prose Muriel Spark. The concept of «pun» in modern linguistics with an emphasis on the importance of this language play type in the linguistic poetics has been characterized. Typical examples of linguistic phenomena intentional play of words by the author at the lexical, semantic, syntactic, wordbuilding and pragmatic levels have been analyzed. The peculiarities of their functioning within the fiction prose discourse have been pointed out, which is a characteristic of the author's individual style. As a result of the analysis we conclude that the most frequently used puns are phonetic, lexical, phraseological and contextual ones.

Key words: *fiction prose discourse, pun, comic effect, idiostyle.*

Вияв виражальних засобів мови завжди привертав увагу майстрів слова – і письменників, і лінгвістів. Серед численних, підпорядкованих цій задачі фігур мови, *каламбур* займає одне із значущих місць. Як справедливо зауважує В. Санніков, ще більшу цінність має для лінгвіста вивчення мовної гри, зокрема каламбуру, «у художніх текстах, що позбавлені тих рис непідготовленості і невимушеності, які негативно позначаються на якості мовної гри» (переклад наш – І.Б.) [13, с. 36].

Природно, що проблеми дослідження каламбуру, його функцій у різноманітних дискурсах (зокрема художньому), прийомів його створення на матеріалі різних мов та при перекладі іншими мовами, способів вивчення тощо виявилися в сучасному та зарубіжному мовознавстві одними з найбільш теоретично розроблених (див. роботи Т. Гридіної, В. Саннікова, В. Приходько, М. Якименка, А. Джанумова, С. Лук'янова, Н. Штирхунової, Г. Пономарьової, Л. Сазонової, С. Михейкіної, Л. Осіної, О. Тимчук, Л. Келлі, Ж.-Ж. Лесеркля та інших учених).

Актуальність цієї розвідки обґрунтовується необхідністю вивчення каламбуру, що виступає в якості детермінанти індивідуально-авторського стиля і служить засобом дослідження обіграних явищ певних мовних рівнів з метою створення комічного ефекту.

Мета статті полягає в описі каламбурів і виявленні стилістичних особливостей їх функціонування в межах художнього прозового дискурсу. Матеріалом дослідження слугує оригінальне оповідання «The Portobello Road» («Портобелло-Роуд») найяскравішої представниці сучасної (другої половини XX – початку XXI ст.) жіночої літератури Мюріел Спарк.

Слід зауважити, що дослідники творчості письменниці [1; 6; 15] зосереджують увагу на обдарованості, багатогранності таланту, професійності літератора, оригінальності стилю і сильному художницькому дарі англійської письменниці – *сатирі*. Сатира (лат. satira, від попереднього satura – сатура; буквально – суміш, всяка всячина) – різновид комічного; нещадне, знищувальне переосмислення об'єкту зображення, що реалізується через сміх, відвертий або прихований, «зредукований»; специфічний спосіб художнього відтворення дійсності, що розкриває її як щось мінливе, невідповідне, внутрішньо неспроможне (змістовний аспект) за допомогою сміхових, викривально-висміювальних образів (формальний аспект) [2, с. 363–407].

Ми розглядаємо каламбур, спираючись на погляди В. Саннікова, як «жарт, заснований на смисловому об'єднанні в одному контексті або 1) різних значень одного слова, або 2) різних слів (словосполучень), тотожних за звучанням (омонімів), або 3) різних слів (словосполучень), подібних за звучанням (паронімів), або 4) псевдосинонімів, або 5) псевдоантонімів [13, с. 497]». Отже, каламбур – різновид мовної гри, що досить часто використовується для створення комічного ефекту.

У результаті аналізу, проведеного на матеріалі твору М. Спарк, наголосимо, що автор вдало вдається до навмисного обігравання мовних явищ на лексико-семантичному, синтаксичному, словотвірному та прагматичному рівнях, викликаючи у читача емоційну реакцію на різні прояви комічного: усмішку, жарт, іронію, сатиру, гумор, чорний гумор і сарказм.

На словотвірному рівні обігравання відбувається за рахунок співвідношення загальної назви і власної: використання одного з різновидів такого лексико-семантичного стилістичного прийому як антономазія (гр. antonomasia – перейменування) [20, с. 50], що формується в результаті переносу імені – перейменування. Це перейменування означає, що замість назви певної особи вживається назва такої її ознаки, риси, властивості, дії, речі, завдяки якій цю особу не можна сплутати з іншими. Ілюстрацією цього положення слугують наступні приклади з творів: прізвисько головної героїні з оповідання «Портобелло-Роуд» – Голка (*Needle* від англ. needle *іменник* голка [17]) через те, що вона насправді знайшла голку в копиці сіна; її друга – *Skinny* (від англ. skinny *прикметник* худорлявий; шкіра й кістки [17]).

Більшу частину твору авторка не акцентує увагу на прізвиськах, хоча саме вони передбачають активізацію читацької уяви щодо зовнішності і характеру персонажів. Дійсно, протягом усього твору «Skinny» є найслабкішим, безвольним і хворобливим. Його образ стає завершеним саме завдяки каламбуру: *John Skinner*, whom we called *Skinny*, went to study more *archeology* [22]. Оскільки така форма характеристики персонажа не є прямою, то автор подає в одному реченні три пов'язаних компоненти – «Skinner», «Skinny» і «archeology». Це дозволяє читачеві провести паралель щодо прізвища – прізвиська – роду занять, тим самим створюється ефект комізму і реалізовується задум автора.

Судячи з наших спостережень, типовим прийомом створення письменницею каламбурів є обігравання на лексичному рівні смислів, що виникають у випадку полісемії та омонімії, зокрема регулярною є полісемія типу «пряме і переносне значення слів», «вільне і фразеологічно зв'язане значення», «власне і загальне значення». Наведені нижче приклади демонструють техніку такого зіткнення: One day in my young youth at high summer, lolling with my lovely companions upon a haystack *I found a needle*. «George took this (photo) the day that *Needle found the needle*»; *'Needle' is found*: in haystack! [22], де опис моменту історичної знахідки голки дівчиною у снопі на початку твору (*Голка знайшла голку*) переходить у зображення її власного вбивства і знаходження тіла в тому самому снопі (*Голку (її мертве тіло) знаходять у снопі*) наприкінці твору.

Наступний за вживанням вид каламбуру – обігравання на фонетичному рівні схожості в звучанні слів або словосполучень (так наз. парономазія, або паронімія [13, с. 492]), що знаходимо в тексті аналізованого оповідання в описі розваг компанії підлітків на снопі сіна та коментарів друзів випадку знахідки героїнею голки: When everyone had recovered George said, «She *put in her thumb* and *pulled out a plum*». Then away we were into our merciless hacking-hecking laughter again [22]. Тут ми бачимо одночасно дві форми вияву каламбуру. По-перше, у вказаному висловлюванні наявна парономазія «thumb» і «a plum», але таке співзвуччя не створює комізму без іншого компоненту, що є уривком з відомої дитячої англійської пісні:

Little Jack Horner
Sat in the corner,
Eating a Christmas pie;
He put in his thumb,

And pulled out a plum,

And said, What a good boy am I! [25].

У цьому випадку наведений каламбур підкреслює риси головної героїні, якими її наділяли оточуючі, вважаючи щасливицею, якій все легко дається.

Крім цього на фонетичному рівні наявне мовне обігравання завдяки авторським, індивідуально створеним М. Спарк, зразкам звуконаслідування (ономатопеї): *hacking-hecking laughter, hac-hec-hoo, hee-hoo's* [22].

Розповсюдженим видом обігравання постулату ясності на прагматичному рівні є, за нашими спостереженнями, натяк. У випадку порушення постулату ясності виникає неоднозначність або двозначність. Мовний жарт, особливо каламбур, будується саме на свідомому порушенні цього постулату. Так, в епізодах аналізованого оповідання словосполучення «a needle in a haystack» (голка в копиці снопа) є ідіомою, яка виступає елементом концептуальної картини світу англійців. Її функціонування в художньому тексті сприймається читачем як натяк, що людині, яка її знайшла, дуже таланить у житті, оскільки первинним значенням цього фразеологізму є «something that is almost impossible to find because it is hidden among so many other things: also used in the forms *look for a needle in a haystack and find a needle in a haystack*. Etymology: based on the idea that it is to almost impossible to find a thin sewing needle in a haystack (a very tall pile of dried grass) [23]». Звісно, разом з прізвиськом до дівчини прилипла репутації удачниці, оскільки людина, якій вдалося виконати цю надзвичайно важку справу, може вважатися щасливчиком (lucky, fortunate).

Але сюжетна лінія – вбивство дівчини – спростовує це твердження завдяки обіграванню зазначеної ідіоми та словосполучення «to be lucky / fortunate» на прагматичному рівні: «It couldn't have been done by brains. You haven't much brains but *you're a lucky* wee thing»; «You don't know *how lucky you are*». George said; Sometimes I got tired *of being called lucky* by everybody; «*You're fortunate* after all not to be married to him». Kathleen said. «You might have caught T. B.»; *I was fortunate, I was lucky*… so everyone kept telling me on different occasions; Kathleen, speaking from that Catholic point of view which takes some getting used to, said, «She was at Confession only the day before she died – *wasn't she lucky*? [22]».

На нашу думку, однією з найбільш продуктивних одиниць щодо створення каламбурів є саме фразеологізми та аналогічні до них усталені вирази, наприклад: He looks as if he had a *mouthful of hay* [22]. Це речення може бути розглянуте лише в контексті всього твору, оскільки словосполучення «mouthful of hay» (повний рот сіна) використане через те, що кульмінацією твору стала смерть героїні саме через такі обставини. Наведений фрагмент подано в тексті у формі внутрішнього мовлення героїні (її роздумів), яка бачить зніяковілість свого вбивці перед її примарною фігурою. Однак, комізм створюється не тільки завдяки метафоричному перенесенню подій, а й за допомогою слова «mouthful», яке є частиною двох англійських прислів'їв. Перше звучить як «say a mouthful» у значенні «сказати щось неперевершене, геніальне [24]». Друге – «Don't talk with your mouth full», що є аналогом до відомого українського прислів'я: «Коли я їм, я глухий і німий». Оскільки за контекстом герой-вбивця має щось відповісти на привітання Голки, то її зауваження можна трактувати як насмішку щодо його прагнення геніально висловитися. Але неможливість вимовити слова зумовлена станом, ніби він «сіна об'ївся».

Як показав аналіз, у сатиричній прозі англійської письменниці Мюрієл Спарк (на прикладі оповідання «Портобелло-Роуд») найбільш уживаними є фонетичні, лексичні та фразеологічні каламбури. У більшості наведених прикладів каламбур не має однозначної форми вираження: він є об'єднанням різноманітних художніх засобів. Так, паронамазія інтегрується з фразеологізмом, омоніми – з усталеними виразами, метафори – з прислів'ями. Каламбури, засновані на фразеологізмах, є переробленими, власне авторськими, що є характерним явищем англійської прози. Отже, каламбур є багатокомпонентною одиницею, що має вияв у різних частинах твору, але являє собою єдине ціле.

Зазначимо, що природа каламбуру залишається до кінця не вивченою, тому існує і безліч класифікацій, в основу яких можуть бути покладені такі критерії, як структура каламбуру, його інформативність та функціонування в тексті. На нашу думку, заслуговує на увагу класифікація каламбуру з огляду його функціонування в тексті С. Флоріна і С. Влахова, де контексту відводиться провідна роль, і згідно з якою каламбур може бути: а) *зворотом мови, тобто елементом даного тексту: він є частиною цілого, тісно пов'язаний з контекстом і залежить від нього* (курсив наш. – І.Б.); б) самостійним твором, мініатюрою, спорідненої епіграмі; в) заголовком (особливо газетних заміток, фейлетонів, гумористичних оповідань), в якому як у фокусі зібрано весь ідейний зміст даного твору, виражений максимально точний задум автора [3, с. 165].

Таке більш широке розуміння каламбуру, який є елементом тексту, підтверджує той факт, що контекстуально зумовлені мовні звороти, вжиті в англійському тексті, можуть розглядатися як повноцінна ланка будь-якої класифікації, оскільки гра слів у цьому випадку відбувається безпосередньо за допомогою обраного контексту, сюжетних особливостей та ідеї, покладеної в основу твору.

Досліджуючи оповідання Мюріел Спарк «Портобелло-Роуд», потрібно наголосити, що письменниця не тільки використала каламбур як провідний художній та стилістичний прийом, але й поклала його в сюжетну основу всього твору. Каламбури представлені мовними зворотами, що пов'язані безпосередньо з аналізованим твором і його контекстом і не можуть бути проаналізовані без нього. Таким чином, каламбур як частина контексту цілком залежить від останнього і має особливий вияв у різноманітних конструкціях, створених власне автором.

Першим прикладом, який є ключовим для всього вищезазначеного твору і, розкриваючи головну ідею, може вважатися значущим для сюжетної лінії каламбуром, є: This was *five years ago, in the last year* of my life [22]. Особливістю будь-якого каламбурного елементу є несподіваність, яка і створює комічний ефект. У даному випадку автор повідомляє, що події, про які йдеться у творі, відбулися до смерті головної героїні Голки, але саме вона виступає розповідачем, що є по суті неможливим, каламбурним. Так звані «ghost stories» (історії про привидів) є особливою частиною англійської прози, і в досліджуваному оповіданні ця оповідна манера використовується як елемент каламбуру, що досягається шляхом умисно «невчасного» повідомлення про особливість оповіді, раптового викриття персонажа-привиду. Весь твір має інтроверсійний порядок подій, що і дозволяє Мюріел Спарк увиразнити власну сатиру. Протягом твору розповідач декілька разів навмисно вказує на цю особливість – незвичайні обставини: This was *five years ago, in the last year* of my life, Kathleen and I become very close friends [22]; I must explain that I departed this life nearly *5 years ago* [22].

Оскільки сам досліджуваний нами художній прийом має свою власну структуру, то такі одиниці, які ми будемо називати «контекстуально зв'язаними», мають посилену залежність від тексту та контексту всього твору. Звичайний каламбур на лексичному чи фонетичному рівні може простежуватись без додаткових пояснень, у той час, як контекстуально зв'язані одиниці є додатковими, а іноді несуть і основне смислове навантаження. Вони, як правило, потребують знання повного змісту, та, можливо, позасюжетних елементів.

В якості прикладу наведемо діалог між головними героями – Кетлін та Голкою: «The poet Swinburne used to do that», – I told her once.

«Really? *Did he want children of his own*?»

«I shouldn't think so. *He simply liked babies* [22]».

На перший погляд, сама розмова без будь-якого контексту є каламбурною, оскільки маємо очевидне протиріччя, що і викликає у читача усмішку. Але автор має на меті глибше розкрити образ персонажа Кетлін, яка у творі виступає надзвичайно непослідовною у своїх діях та словах. Таким чином, спостерігаємо наявність двох ступенів вказаного каламбуру – у самому тексті, та ззовні, через сприйняття твору читачем.

Саме образ Кетлін став основою для створення різної гри слів у творі, наприклад: «*You're fortunate* after all not to be married to him» Kathleen said. «*You might have caught T.B.* [22]». Наведений приклад стає водночас елементом двох самостійних контекстуально зумовлених мовних одиниць: «*Maybe* I'll marry Skinny when *he's well again*». «Make it definite, Needle, and not *so much of the maybe*. You don't know when *you're well off*, she said [22]». У поданих діалогах співрозмовниками виступають Кетлін та Голка. У першому діалозі Кетлін схвалює Голчину відмову від заміжжя із Скінні, тоді як у наступному діалозі, що за текстом відбувається ближче у часі, вона навпаки мотивує до нього. Як наслідок, другий діалог є несумісним з першим, що і створює ефект каламбурності слів героїні. Вказаний приклад контекстуально зумовленого каламбуру демонструє його особливі стилістичні можливості, оскільки він, надаючи комічності діям та словам героїні, вказує і розкриває риси її характеру, а саме – непослідовність, відсутність стійкої точки зору, забудькуватість.

Окрім того, наведений приклад функціонує як компонент іншої структури, що завершується висловлюванням Голки: *«I was fortunate, I was lucky…so everyone kept telling me on different occasions. I knew they were right, but in a way that was different from what they meant* [22]». Читач осмислює це висловлювання на рівні всіх зауважень, що були вказані протягом твору, серед яких: *«It couldn't have been done by brains. You haven't much brains but you're a lucky wee thing». «She put in her thumb and pulled out a plum* [22]».

Однак, однією з умов створення цього каламбуру стала сама інверсійність викладу. У момент розповіді про надзвичайну «удачу» читач вже знає про безглузду смерть головної героїні. Завершується трагікомічність цього каламбуру іронічним зауваженням самої героїні: *«I thought, how lucky, what a feathery symbol to stand for the hellish violence of its true meaning* [22]». Зазначена думка використовується М. Спарк під час перебування героїні в церкві.

Одним з яскравих виявів іронії та сатири стали описи будинку Джорджа в наступних реченнях: *«A large Georgian vicariage in about eight acres, most of the rooms shut and sheeted, there being only one servant». «A house in which there are no people – but with all signs of tenancy – can be a most tranquil good place». «People take up space in house out of proportion to their size. On my previous visits I had seen the rooms overflowning as it seemed with Kathleen, her aunt, and the little maidservant* [22]». Цей декількакомпонентний каламбур розглядаємо як контекстуально зв'язану багатокомпонентну одиницю, що демонструє очевидне протиріччя між дійсним простором та його відчуттям героїнею. Кожен з її власних описів будинку Джорджа розкриває світовідчуття героїні, які відбивають певну відстороненість. Подібна сатира не має на меті викликати сміх або навіть усмішку, а вказує на несумісність оцінки, надану Голкою.

Мюріел Спарк протягом твору використовує різні шляхи для досягнення комічного ефекту, тому і форма вираження, і структура каламбурних елементів суттєво відрізняються. Наприклад, на відміну від багатокомпонентних прикладів, наведених вище, вона використовує і короткі речення, що виражають не менш глибокий смисл і реалізовують поставлену авторкою мету: *He looked as if he would murder me and he did* [22]. У зазначеному складному реченні прості неначе суперечать одне одному, оскільки у першому автор лише робить припущення, порівнює персонажа з вбивцею, і водночас заявляє про те, що він став убивцею. Такий ефект досягається особливістю структурної побудови самого речення, що дозволяє отримати раптовість як умову будь-якого каламбуру.

Оригінальним прикладом, що поєднує водночас два різні типи гри слів у одному реченні, вважаємо наступний фрагмент: *«Not another soul passed by as he pressed my body into stack, as he made a deep nest for me, tearing up the hay to make a groove the length of my corpse, and finally pulling the warm dry stuff in a mound over this concealment, so natural-looking in a broken haystack* [22]». У першій частині знаходимо висловлювання «not another soul passed by», яке є паралеллю до того, що сама душа героїні спостерігає за подіями, які відбуваються в контексті того, що вона тільки-но померла. Друга, більша за обсягом, частина речення може бути як самостійною, так і зв'язаною з іншим компонентом – *«After a search lasted twenty hours, when my body was found, the evening papers said. «Needle is found: in haystack* [22]». У цьому випадку автор наголошує на одному з лейтмотивів твору, який звертає увагу читача на те, що «голку» знайти значно простіше, ніж про це говорять. Окрім цього, останній приклад демонструє повну симетрію до того, як певний час тому назад героїня знайшла голку у стозі сіна, стала «Голкою» (Needle) та сама стала загубленою (убитою) в сіні.

Таким чином, можемо зробити висновок, що контекстуально зумовлений каламбур може виступати самостійною повноцінною частиною класифікації цього стилістичного засобу, оскільки дійсно має суттєве смислове навантаження у творі і може вступати у логічно-смислові відносини з іншими структурними компонентами каламбуру.

Отже, будучи основним засобом вираження комічного в англійському тексті, каламбур є багатокомпонентним утворенням, і його структурні елементи можуть існувати віддалено один від одного, створюючи цілісну картину. Каламбур в англійському дискурсі є універсальним художнім засобом, який може виступати як для увиразнення мовлення тексту, так і для самостійного повноцінного функціонування.

Перспектива подальшого кола зазначених проблем полягає у продовженні детального дослідження описаних прийомів створення каламбурів при вивченні своєрідності та оригінальності творчого метода М. Спарк та інших письменників-прозаїків, чия поетика комбінується з сатирою, жартом, іронією, гумором, чорним гумором і сарказмом.

Література

1. Арутюнова И.А. Романы Мюриэл Спарк (к проблеме метода) : дисс. … канд. филол. наук : 10.02.05 / Арутюнова Ирина Аркадьевна. – М., 1984. – 179 с.

2. Бореев Ю. Сатира / Ю. Борев // Теория литературы – М. : Наука, 1964. – С. 363–407.

3. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М. : Международные отношения, 1980. – 342 с.

4. Гридина Т.А. Языковая игра : стереотип и творчество : [монография] / Гридина Т.А. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 1996. – 214 с.

5. Джанумов А.С. Каламбур и его функционирование в двуязычной ситуации : дисс. … канд. филол. наук : 10.02.20 / Джанумов Артемий Сейранович. – М., 1997. – 136 с.

6. Джумайло О.А. Игра и постмодернистский инструментарий в романах М. Спарк : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. филол. наук : спец. 10.01.05 «Литература народов Европы, Америки и Австралии» / О.А. Джумайло. – М., 2001. – 26 с.

7. Лукьянов С.А. Аппликативный каламбур : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / С.А. Лукьянов. – М., 1991. – 20 с.

8. Михейкина С.Г. Технология каламбура : дисс. … канд. филол. наук : 10.02.01 / Михейкина Светлана Геннадьевна. – М., 2008. – 259 с.

9. Осина Л.А. Языковые приёмы и средства в истории отечественного каламбура : дисс. … канд. филол. наук : 10.02.01 / Осина Лариса Анатольевна. – М., 2007. – 338 с.

10. Пономарёва Г.В. Каламбур как форма реализации языковой игры : дисс. … канд. филол. наук : 10.02.19 / Пономарёва Галина Владимировна. – Краснодар, 2009. – 151 с.

11. Приходько В.К. Каламбур и приёмы его создания в произведениях Н.А. Тэффи : дисс. … канд. филол. наук : 10.02.01 / Приходько Виктория Константиновна. – М., 1998. – 224 с.

12. Сазонова Л.А. Закономерности передачи каламбура при переводе : дисс. … канд. филол. наук : 10.02.20 / Сазонова Лариса Александровна. – М., 2004. – 185 с.

13. Санников В. З. Русский язык в зеркале языковой игры / Санников В.З. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 544 с.

14. Тимчук О.Т. Семантико-стилістичне явище гри слів в українській мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / О.Т. Тимчук. – К., 2003. – 14 с.

15. Шлянникова М.В. Жанровая эволюция романов Мюриэл Спарк : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. филол. наук : спец. 10.01.03 «Литература народов стран зарубежья» / М.В.Шлянникова. – Казань, 2005 – 21 с.

16. Штырхунова Н. А. Лингвистическая игра слов (каламбур) : дисс. … канд. филол. наук : 10.12.20 / Штырхунова Наталья Александровна. – Краснодар, 2005. – 160 с.

17. Электронный словарь ABBYY LINGVO 12 Multilingual Edition [Електронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.lingvo.ru.

18. Якименко Н.В. Каламбур как лингвостилистический приём в английском языке : дисс. … канд. филол. наук : 10.02.04, 10.12.20 / Якименко Николай Васильевич. – К., 1984. – 215 с.

19. Kelly L.G. Punning and the Linguistic sign / L.G. Kelly // Linguistics, 1971. – № 66. – P. 5–11.

20 Kukharenko V.A. A Book of Practice in Stylistics / Kukharenko V.A. – M. : Высшая школа, 1986. – 144 с.

21. Lecercle J.-J. The violence of language / Lecercle J.-J. – L., N. Y., 1990. – 272 p.

22. Spark M. The Portobello Road [Електронний ресурс]. – Режим доступу до книги : http://maxima-library.org/knigi/genre/b/91535/read.

23. The Free Dictionary / a needle in a haystack Tom [Електронний ресурс]. – Режим доступу до словника : http://idioms.thefreedictionary.com/a+needle+in+a+haystack.

24. The Free Dictionary / say a mouthful [Електронний ресурс]. – Режим доступу до словника : http://www.thefreedictionary.com/mouthful.

25. Wikipedia / Little Jack Horner [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела : http://en.wikipedia.org/wiki/Little_Jack_Horner.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом філол. наук, доц. кафедри іноземної філології і методики навчання
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»
Заболотною Т.В.

Стаття надійшла до редакції 23 липня 2014 року

УДК 821.161.2-3.09(092)

Юлія Бродюк
(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ТРИЛОГІЇ «ЖМЕНЯКИ» М. ТОМЧАНІЯ

У пропонованій статті автор розглядає особливості художньо-мовленнєвої організації трилогії «Жменяки» М. Томчанія на рівні лексики та своєрідної літературно-художньої антропонімії. Означені виміри актуалізуються на мовному матеріалі романістики письменника через історизми, архаїзми, лексичні й граматичні діалектизми, лексичні мадяризми, іншомовні слова та власні назви персонажів – імена, прізвища й прізвиська. Завдяки їм митцю вдалося правдиво передати історичні та соціальні особливості розвитку Закарпаття середини XX ст.

Ключові слова: *М. Томчаній, трилогія «Жменяки», лексика, історизми, архаїзми, лексичні діалектизми, граматичні діалектизми, лексичні мадяризми, іншомовні слова, літературно-художня антропонімія.*

В предложенной статье автор рассматривает особенности художественно-речевой организации трилогии «Жменяки» М. Томчания на уровне лексики и своеобразной литературно-художественной антропонимии. Указанные измерения актуализируются на языковом материале романистики писателя через историзмы, архаизмы, лексические и грамматические диалектизмы, лексические мадяризмы, иноязычные слова и имена персонажей – имена, фамилии и прозвища. Благодаря им художнику удалось правдиво передать исторические и социальные особенности развития Закарпатья середины XX в.

Ключевые слова: *М. Томчаний, трилогия «Жменяки», лексика, историзм, архаизмы, лексические диалектизмы, грамматические диалектизмы, лексические мадяризмы, иноязычные слова, литературно-художественная антропонимия*

In this paper the author examines peculiarities of art-speech of the trilogy «Zhmenyaky» by M. Tomchaniy on the lexical level and original literary and artistic anthroponymy. The mentioned dimensions are updated in romance philology language material through the writer's historicism, archaisms, lexical and grammatical dialect, lexical madiaryzms, foreign words and proper names of the characters – the names and nicknames. Thanks them artist managed truly transfer the historical and social peculiarities of Transcarpathia development in the mid-twentieth century.

Key words: *M. Tomchaniy, trilogy «Zhmenyaky», lexics, historicism, archaisms, lexical dialect, grammar dialect, lexical madiaryzms, foreign words, literary and artistic anthroponymy.*

Осмислення художнього мовомислення письменника сприяє глибшому розумінню твору, проникненню в його складний духовний світ. Мовлення виступає тією неповторною «конкретно-чуттєвою словесною оболонкою, у якій втілюється зміст твору, за допомогою якої відтворюються образи й події, про які йдеться у творі, та передається авторське до них ставлення [1, с. 169]». Аналізуючи романістику М. Томчанія з мовного погляду, пересвідчуємося в наполегливій творчій праці автора над відточуванням власного стилю. Письму митця властива лаконічність та образність фрази, живе інтонаційне звучання різних мовних партій. Прозаїк уникає нарочитої велемовності; не знайдемо на сторінках трилогії зайвої патетики – усі засоби мовного вираження посилюють ефект розкриття складної психології селянина.

У сучасній літературознавчій думці відсутній цілісний об'єктивний аналіз творчого доробку М. Томчанія. Поетикальним особливостям трилогії «Жменяки» присвячено наукові розвідки Ю. Бадзьо, Ю. Балеги, І. Вишневського, В. Дончика, О. Мишанича, М. Наєнка, Л. Новиченка, В. Попа та ін. Мовний аспект роману «Жменяки» був предметом вивчення низки мовознавців: П. Лизанця, В. Папіш, О. Чижмар. Однак системного цілісного осмислення лексичного складу романів «Тихе містечко» та «Брати», які входять до складу трилогії, не проведено. Зважаючи на це, мета нашої статті полягає у з'ясуванні особливостей художньо-мовленнєвої організації трилогії «Жменяки», зокрема на рівні лексики та літературно-художньої антропонімії. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання наступних завдань: проаналізувати найбільш колоритні, прикметні групи лексики, що відіграють важливу роль в мовній картині прози М. Томчанія; з'ясувати роль власних назв персонажів-українців.

Диференціюючи лексику художнього мовлення, І. Качуровський застосовував до неї три виміри: темпоральний, територіальний і соціально-культурний [3, с. 233]. Перший включає в себе архаїзми, історизми та неологізми; другий – діалектизми, а до третього, на думку дослідника, належать соціолекти. Означені виміри актуалізуються на мовному матеріалі романістики М. Томчанія.

На сторінках трилогії «Жменяки» обмаль архаїзмів та історизмів. Низька частотність уживання автором означених груп лексики видається нам цілком закономірною, адже часова відстань від подій, описаних у творах, до сьогодення, незначна (йдеться про середину XX ст.). В основному митець вживає історизми на позначення речей і предметів праці, які нині вже не використовуються в сільськогосподарських роботах, наприклад *мотика, молотарка* (для снопів)*, ткацькі кросна, мотовило, снувалка, тріпальниця, чмовхальниця, «залізний гребінь прочісувати конопляну волоку* [4, с. 35]*»* тощо. Побут жителів закарпатського селища між двома світовими війнами митець передає, використовуючи історизми на кшталт *долівка, праник* (для прання білизни). На наш погляд, лексему *банківки* на позначення грошових купюр варто вважати архаїзмом. Ощадливо вживаючи історизми та архаїзми в мові героїв та власній, автор увиразнює дух часу в творі, передає особливості життята побуту селян Закарпаття у міжвоєнний період.

Оскільки географічний локус романістики М. Томчанія зосереджений переважно на закарпатському селищі Горбки, відповідно його тексти насичені діалектизмами південно-західної групи. Найчастіше в трилогії «Жменяки» функціонують лексичні діалектизми. Письменник використовує їх насамперед з метою надання художньому мовленню персонажів місцевого колориту, індивідуалізації мовних партій героїв. Означені лексеми вживаються переважно на позначення назви страв *(бейчіселет, бобальки, гурка, кнедлі, крачунник, комоня, кочонятина, лебенч, леквар, лібамай, паприкаш, паприкована гурка, поливка, різанки, солонина, стиранка, токан, фанки, цібаки, чіркепапрікаш*); родового зв'язку (*андя, вуйко, вуйчина, вуйна, нейні, няньо, отець, родак, старшина, стрийна, стрийко, стрий, татайко-батечко,ештвир, файта, шовгор*); військогового звання (*вояк-обшитош, годнодь, гонведи, катуни, легіонери, надпоручик, підпоручик, четарж*); елементів побуту та сільськогосподарського реманенту (*бесаги, валів, гарадичі, гелетка, геренда, довжанка, жупа, зварка, канта, кербач, купачка, пивник, погар*); форм і частин одягу та взуття (*баканчі, батівки, бочкори, гаті, гуня, зап'ятки, ногавиці, пантлики, топанки*), грошових купюр (*геллери, дутка, золотівка, коруна, купило, пенгів, філери*).

Рідше, художнє мовлення персонажів містить граматичні діалектизми на зразок *«А чом ся звідаєш?...* [4, с. 579]*»*. Загалом, свідоме уникнення митцем (або ж редакторами видання) уживання означеної групи діалектизмів, на наш погляд, пояснюється ідеологічною забороною тогочасної цензури щодо «регіоналізації» художньої літератури. Тому, якщо лексичні діалектизми певним чином «розсіюються» на сторінках значної за обсягом трилогії, то граматичні конструкції в стилістичному плані структурно виокремлюються. Через це, гадаємо, їх значна кількість могла б стати на перешкоді у видавництві трилогії.

Серед діалектизмів частотно вагому групу в трилогії «Жменяки» утворюють лексичні мадяризми (П. Лизанець). Вони слугують засобом відтворення етнографічних особливостей Закарпаття. І це закономірно, адже протягом довгого часу мешканці краю перебували у тісних економічних, мовних взаємозв'язках з угорським населенням [2, с. 107]. Переважна кількість лексичних мадяризмів узята письменником з побуту. Йдеться, приміром, про військові звання, назви страв, родової належності, форм і частин одягу: *бегівов, годнодь, гурка, ермештер, нейні, сокозвезетев,ештвир.* Частина з них, як слушно відзначає П. Лизанець, уже архаїзувалася, але письменник не міг уникати їх, описуючи життя закарпатців у минулому, коли ці лексичні мадяризми були широко відомі серед українського населення [2, с. 110].

Вельми важливими епізодами у творчій біографії М. Томчанія стали служба в чехословацькій армії, пізніше − вимушена робота поштовим службовцем в Угорщині. Мовний досвід, набутий у цих країнах, принагідно знадобився письменнику. Зокрема, найбільш цікавим для нас у цьому сенсі видається роман «Тихе містечко», у якому змальовано життя закарпатського юнака в провінційному угорському місті.

Іншомовну лексику митець передає українською мовою, наприклад: *«По доріжці йде легкою ходою дівчина, немов русалка, по-угорськи – «шеллев», яка щойно скупалася в Тисі* [4, с. 267]*»*; інколи авторського пояснення потребують цілі речення: *«Він їх (карти) постійно перекладав, а вуста невгаваючи мололи: «Карта вігра, карта прегра… Некдо мусі віграт, некдо мусі преграт… А кто вігра, а кто прегра?..» (Карта виграє, карта програє. Хтось мусить виграти, хтось мусить програти… А хто виграє, а хто програє?...)* [4, с. 296]; *«Вігейтесінен, вігейтесінен, Марішко?» (пер. з нім.: «Як живете, як живете, Марішко?»);* уривок з угорської пісні: *«Шнайдер Фані азт мондта – щем кел некіпірош сокня…» (пер.зугор. «Шнайдер Фані казала, що не потрібна їй червона сукня»)* [4, с. 442] тощо.

Найбільш прикметну групу іншомовної лексики складають слова і вислови, через які митець відтворює згубну для закарпатців асиміляцію та винародовлення з боку угорської влади. За роки праці в Угорщині (1941–1944 рр.), коли Закарпаття входило до її складу, М. Томчаній на собі відчув зневагу до русинів-українців. У своїх роздумах він з болем згадує про те, як закарпатці *«билися пліч-о-пліч з угорцями проти австріяків* [4, с. 272]*»*. Після того ж як «угорці добились куцої волі… Нас поплескували, як доброго коня, і нагадували нам, що ми є народом «генсфіделісіма» (з лат. «народ, якому можна вірити» − авт.). Вірний, але не раб. І замість нашої мови – дали свою, угорську. Така була платня за вірність [4, с. 272]». Бажання Угорщини приєднати назад закарпатські землі, М. Томчаній передає через цікаву художню деталь. Угорець Замборі відпустив собі чорну бороду, яку заприсягся носити, доки Угорщина не поверне собі ті землі, які загубила у світовій війні. До його бороди кожний «добрий мадяр» ставився як до патріотичного жесту. Вона цілому містечку служила за прапор «Міндентвісса» (прим. авт. «Все назад!» − це був клич угорських шовіністів після Тріанонського договору, за яким Угорщина втратила чужі землі) [4, с. 362].

З поміж іншомовної лексики маємо змогу спостерігати навіть елементи угорської лайки, на зразок *«бідеш русін»* (пер. з угор. *смердючий русин*); *«Бочкораш, тетвеш русін»* (пер. з угор. *постоляшник, вошивий русин*) [4, с. 419]. Означені вульгаризми працюють на відтворення ницості, духовної обмеженості. Разом з тим, лайливі, брутальні слова, митець використовує надзвичайно обережно, в основному для відтворення найвищої точки емоційного напруження в тексті, приміром: *«Оглядала кожне обличчя, ніби шукала винуватця Мишкової смерті. Зупинилася на Мальвіні та злісно мовила: − Суко, уже можеш оддаватися! Уже мою дитину нещасну загребуть у землю* [4, с. 502]*»*.

Томчаніївським вираженням колоритності мовної картини світу закарпатців можна вважати і своєрідну літературно-художню антропонімію. Йдеться про власну назву людини: особове ім’я, ім’я по батькові, прізвище, прізвисько, псевдонім. Власні назви персонажів-українців в романах М. Томчанія правдиво відтворюють реалії доби, місцевості; їх введення в текст сприяє достеменнішому структуруванню характерів героїв.

Серед літературно-художніх антропонімів роману «Жменяки» О. Чижмар [5] виокремлює декілька основних груп. У першому випадку мова йде про власні імена людей та їхні варіанти, які мають як загальноукраїнське поширення (наприклад, Іван, Михайло, Юрко, Павло, Петро, Степан, Ілько, Василь, Варка, Марія, Олена) так і суто закарпатське, на зразок Йожка, Верона, Юлка, Йолана. У другому – дослідниця структурує літературно-художні антропоніми прізвищ, зазначаючи, що вони запозичені автором з реального антропонімікону Ужгорода та його околиць. Наприклад, Бодор, Дюриняк, Дзвонарик, Галайда, Гоблик, Головка, Горняк, Гримайло, Гриць, Гусинка, Гуслярик, Логовник, Колесар, Коник, Крижаник, Микула, Млинар, Набиваник, Петричко, Роля, Романюк, Синиця, Сивуляк, Скиба, Стрипський, Четвертак, Чоботар, Шипош та ін. У своєму дослідженні О. Чижмар відзначає низьку щільність уживання М. Томчанієм прізвиськ. У романі «Жменяки» дослідниця виокремлює лише один літературно-художній антропонім прізвиська – Шепелявий, а також двох персонажів, емігранта в США та його дружину письменник називає номенами «американтош» та «американтошка». Однак, судячи з написання слів з малої літери, сам автор не кваліфікував їх власними назвами [5, с. 224].

Національну специфіку Закарпаття, як слушно зауважує О. Чижмар, М. Томчаній відтворює через єврейські, угорські, чеські, циганські літературно-художні антропоніми. Найчисленнішу групу в романі «Жменяки» складають єврейські прізвища та імена на зразок Дувид Мерменштейн, Нейман, Лейба, Гланц, Зісель, Янкель та ін. Чисельно меншу групу становлять інші чужомовні літературно-художні антропоніми: Йожка Бесермені, Палфій, Бейла, Шоні (угорці), Берці, Марцін (цигани), Вінер, Шлангер, Гутман (німці), Вавро, Кріжанік, Франтішек Копржіва (чехи), Ашот Евтісян (вірменин). Слушною видається заувага дослідниці щодо цілковитої відсутності в тексті роману «Жменяки» російських імен чи прізвищ. Такий факт викликає подив, адже за тогочасними канонами соцреалізму будь-який художній твір мав містити образи позитивних персонажів-росіян [5, с. 225].

Безперечно, центральною постаттю, яка об’єднує трилогію в єдине смислове ціле, виступає Іван Жменяк. Літературно-художній антропонім-прізвище означеного героя, на думку О. Чижмар, можна зарахувати до числа інформаційно-оцінних, семантика якого була створена автором під конкретного персонажа [5, с. 225]. Патріархальна позиція Жменяка в сім’ї, його внутрішня стійкість та сила духу справді дають підстави пов’язувати апелятив *жменя* з якостями характеру персонажа.

Потужний смисловий потенціал означеного літературно-художнього антропоніму засвідчує і той факт, що саме на його основі створена назва роману «Жменяки». Лише для старшого сина Івана – Михайла, вважає О. Чижмар, прізвище *Жменяк* стає характеристичним, тоді як для решти синів – Юрка та Степана, навпаки. Вони м'якші натурою від батька та старшого брата. На наш погляд, таке трактування особливостей вдачі молодших синів цілком слушне, однак неповне. За задумом автора молодший син успадкував від батька любов до творчої праці. Його *жменя* символічно розкривається через колективну працю в колгоспі, а тому втрачає той інформаційно-оцінний потенціал, який означений апелятив має, приміром, для Михайла: *«За довгим столом він побачив Юрка. Брат стояв і тримав на долоні велике синювате гроно винограду… Михайло не розібрав Юркових слів, тільки бачив його зосереджене і натхненне обличчя, яке зараз так нагадало йому няня – старого Івана Жменяка, коли той в полі на самоті гладив достигаючі колоски. А розкрита долоня і гроно начебто почали рости, наближатися до Михайла. Він уже нічого не бачив, тільки простягнуту руку, розкриту жменю, а на ній – гроно винограду* [4, с. 264]*»*.

Використовуючи засоби літературно-художньої антропонімії, митець правдиво відтворює історичне тло Закарпаття у міжвоєнний період. У своїх романах М. Томчаній торкається складних націєтворчих проблем, пов'язаних з чехізацією українців Закарпаття 1920–30 рр. та мадяризацією поч. 1940-х рр. XX ст. У статті «Сучасні процеси у класі прізвищ» П. Чучка відзначає: *«За окупації ряду родин було поміняно українські прізвища на угорські: Гусинка, Коник, Матійко, Жецик на Гаршфолвої, Кіралі, Мезеї, Жолної* [6, с. 221]*»*. Саме такий факт описано М. Томчанієм у романі «Тихе містечко». Урядник, побачивши в хаті українця багато дітей, записав його прізвище як Телегазі, що з угорського означає Повнохата. Проте деякі закарпатці змінювали прізвища з українських на угорські добровільно, наприклад Коник – Кекенєші [4, с. 206], Порохнавець – Папаї [4, с. 566]. Письменник засуджує такі дії, вважаючи їх зрадою. Такими вчинками людина, на думку митця, відрікається від самої себе. М. Томчаній слушно застерігає: *«якщо ти полюбив сусідську дочку, то ще не значить, що ти маєш плюнути матері в обличчя!* [4, с. 566]*»*.

Отже, особливості художньо-мовленнєвої організації трилогії «Жменяки» знаходять свій вияв насамперед на рівні лексики та своєрідної літературно-художньої антропонімії. Відтворення місцевої антропонімійної традиції збагачує мовну картину художнього світу М. Томчанія. Таким чином, митцю вдалося правдиво передати історичні та соціальні особливості розвитку Закарпаття середини XX ст.

Література

1. Галич О. Теорія літератури / Галич О., Назарець В., Васильєв Є. – К. : Либідь, 2001. – 488 с.

2. Лизанець П. Лексичні мадьяризми та їх стилістичні функції у новелах М.І. Томчанія / П. Лизанець // Розвиток української радянської новели : тези доповідей до міжвузівської наук. конференції (трав., 1966). – Ужгород, 1966. – С. 106–111.

3. Ткаченко А. Мистецтво слова. Вступ до літературознавства : [підручник для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів]. / Ткаченко А. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2003. – 448 с.

4. Томчаній М. Жменяки : [трилогія] / Михайло Томчаній. – К. : Дніпро, 1989. – 682 с.

5. Чижмар О. Специфіка літературно-художньої антропонімії роману М. Томчанія «Жменяки» / О. Чижмар // Науковий вісник Чернівецького університету. – Серія : Слов'янська філологія. – Чернівці, 2007. – Вип. 356–359. – С. 22 –226.

6. Чучка П. Сучасні процеси у класі прізвищ / П. Чучка // Spolocenske fungovanie vlastnychmien. VII Slovenska onomasticka konferencia. – Bratislava, 1980. – P. 219–227.

Стаття рекомендована до друку
доктором філол. наук, професором, завідувачем кафедри української
і зарубіжної літератури та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
Мазохою Г.С.

Стаття надійшла до редакції 22 липня 2014 року

УДК 811.161.2(092)

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

МОВОЗНАВЧИЙ ДОРОБОК ЮРІЯ ШЕВЕЛЬОВА

У статті аналізується мовознавчий доробок неординарного вітчизняного лінгвіста, визнаного в усьому світі, але невиправдано забутого в Україні, служінню й розвитку якій учений віддав своє життя. Зазначається, що його наукова діяльність присвячена дослідженню синхронічних і діахронічних аспектів української мови. Вказується, що знаковими працями вченого є «Передісторія слов'янської мови: історична фонологія загальнослов'янської мови» та «Історична фонологія української мови», у яких здійснено глибокий фаховий аналіз еволюції фонологічної системи. Звертається увага на дослідження вченим питань сучасної української літературної мови та діалектів, а також історії української літературної мови.

Ключові слова: *Юрій Шевельов, лінгвістична діяльність, українська мова, мовне явище, мовна система, фонологія, діахронія, синхронія, діалект.*

В статье анализируется языковедческое наследие неординарного отечественного лингвиста, признанного во всем мире, но неоправданно забытого в Украине, служению и развитию которой ученый отдал свою жизнь. Отмечается, что его научная деятельность посвящена исследованию синхронических и диахронических аспектов украинского языка. Указывается, что знаковыми работами ученого являются «Предыстория славянского языка: историческая фонология общеславянского языка» и «Историческая фонология украинского языка», в которых осуществлен глубокий профессиональный анализ эволюции фонологической системы. Обращается внимание на исследования ученым вопросов современного украинского литературного языка и диалектов, а также истории украинского литературного языка.

Ключевые слова: *Юрий Шевелев, лингвистическая деятельность, украинский язык, языковое явление, языковая система, фонология, диахрония, синхрония, диалект.*

The article analyzes philological works of extraordinary domestic linguist recognized all over the world but unreasonably forgotten in Ukraine to the service and development of which the scientist gave his life. It is stated that his scientific activity is dedicated to the research of synchronic and diachronic aspects of Ukrainian language. It is stipulated that «Prehistory of Slavic language: the historical phonology of common Slavonic language» and «Historical phonology of Ukrainian language» are the remarkable works of the scientist, in which the deep professional analysis of phonological system evolution is performed. The attention is paid to the studies of questions of modern Ukrainian literary language and the dialects as well as the history of Ukrainian literary language.

Key words: *Yuriy Shevelyov, linguistic activity, Ukrainian language, linguistic fact, language system, phonology, diachrony, synchrony, dialect.*

На сучасному етапі державотворення в Україні, відродження і становлення національної самобутності та мовно-культурного процесу народу нагальною є потреба повернення в історію культури й науки невиправдано забутих імен. Серед них чільне місце належить неординарній особистості, талановитому вченому-мовознавцю Юрію Шевельову. У цьому контексті обрана тема набуває особливої актуальності.

Початок XXI ст. ознаменувався поверненням в історію української науки, у т.ч. й мовознавчої, величних постатей минулого, які по праву заслуговують на пошану й визнання. З'явилося немало наукових розвідок, присвячених їхній творчій спадщині, авторами яких є І. Дзюба, М. Жулинський, В. Німчук, Р. Зорівчак, С. Лук'яненко, О. Микитюк, М. Мозер, Я. Ріґер, М.-Р. Стех та ін. Вони здійснили філологічний аналіз творчого доробку Ю. Шевельова, проаналізували окремі аспекти його мовно-літературної діяльності. Водночас поза увагою вчених опинилося чимало проблем, які чекають свого дослідника. Окрім того, слід зауважити, що на сьогодні ще немає комплексного опису мовознавчого доробку великого українця. Цією статтею автори розпочинають цикл розвідок про лінгвістичну діяльність Ю. Шевельова.

Мета статті – проаналізувати й висвітлити мовознавчу спадщину вченого. Поставлена мета передбачає виконання таких завдань:

– опрацювати арсенал існуючих у сучасній україністиці напрацювань, присвячених мовному доробку Ю. Шевельова;

– здійснити аналіз окремих мовознавчих досліджень ученого й подати власний фаховий їх коментар;

– узагальнити етапи наукової діяльності вченого.

Юрій Володимирович Шевельов (Шнейдер, Шерех, Григорій Шевчук) – відомий учений-славіст, критик-літературознавець, історик, який був президентом УВАН у період 1959–1961 та 1981–1986 рр., професором Гарвардського й Колумбійського університетів, членом Американського

лінгвістичного товариства, Польського інституту мистецтв і науки в США, почесним доктором Альбертського, Лундського, Харківського університетів та Києво-Могилянської академії. «Науковець постійно працював заради того, щоб «Карфаген української провінційності й меншовартості був зруйнований». Цей славетний у світі науковець до 90-х років минулого сторіччя був майже невідомий в Україні, його праць не знав той народ, Мові і художньому Слову якого дослідник віддав увесь свій блискучий талант, усе своє життя. Його відхід в історію (12 квітня 2002 р.) зобов'язує нас осмислити його багатогранне і надзвичайно продуктивне життя, його велику і складну інтелектуальну спадщину і ту центральну роль, яку він відіграє в україністиці [5]».

Наукова спадщина вченого складається із 17-ти книг, де опубліковано низку ґрунтовних праць, серед яких – «Граматика української мови» (1934), «Головні правила українського правопису» (1946), «Думки проти течії» (1949), «Внесок Галичини у формування української літературної мови» (1949), «Нарис сучасної української літературної мови» (1951), «Синтаксис сучасної української літературної мови. Просте речення» (1951), «Передісторія слов'янської мови: історична фонологія загальнослов'янської мови» (1965), «Галичина в формуванні нової української літературної мови» (1975), «Історична фонологія української мови» (1979), «Українська мова в першій половині двадцятого століття: 1900–1941. Стан і статус» (1987), «Чому общеруский язык, а не вібчоруська мова?» (1994) тощо.

Лінгвістична діяльність Ю. Шевельова тісно пов'язана з мовознавчими ідеями О. Білецького, Л. Булаховського й В. Сімовича. Він є автором статей з історичної морфології, лексикології, лінгвостилістики, антропонімії української мови та питань українського правопису, а також праць про О. Павловського, В. Ганцова, О. Курило, К. Михальчука, П. Бузука, Б. Грінченка, О. Синявського, І. Зілинського. Учений не оминув увагою соціолінгвістичні погляди О. Потебні на взаємозв'язок мови й національності. Питання української ментальності й мови були наскрізними в життєписі науковця, оскільки його сутність була українською: «…я полюбив Україну і українську мову. …А земля стала для мене рідною зі своїми людьми, пейзажами, хатками… Мати колись сказала: «Ви ніколи не забудете її…». І я не забув, навіть тоді, коли був за океаном. Я любив цю землю. Любов є… Але це таке ірраціональне поняття, що немає сенсу говорити про неї раціонально. Я завжди буду душею і серцем на Україні [цит. за: 1]».

Домінантою його доробку є праця «Історична фонологія української мови», присвячена глибокому фаховому аналізу звукової системи, у якій висвітлено її розвиток від праслов'янської епохи до другої половини XX ст. за матеріалами діалектних і текстуальних даних, з інтерпретацією міжмовних закономірностей. Її також можна вважати історичною діалектологією української мови у сфері фонології: це стосується як аналізу окремих фактів, так і загальних висновків. У її основу покладено попередні напрацювання вченого, зокрема «Нарис сучасної української літературної мови», «Передісторія слов'янської мови. Історична фонологія загальнослов'янської мови» та низку статей, у яких здійснено аналіз окремих писемних пам'яток, серед яких – Реймське Євангеліє, Ізборник 1076, Інтермедії Ґаватовича та ін. У своїх історико-лінгвістичних працях учений встановлює системно-причинові зв'язки фонетичних змін, подає панорамну картину розвитку української мови в її історичному розвитку, вважаючи початком її становлення VII ст., а завершенням – XVI ст. «Слід підкреслити, що «Історична фонологія української мови» Ю. Шевельова вирізняється з-поміж аналогічних досліджень розмаїтістю розглянутої в ній тематики, широтою погляду на пояснювані мовні явища, багатством використаного історичного та діалектного матеріалу, деталізованим викладом фактів. Автор послідовно описує доісторичний розвиток української фонологічної системи, її еволюцію від «протоукраїнського» до «давньоукраїнського» періоду, відтак – системні зміни, що зумовили перехід до наступних етапів: «ранньосередньоукраїнського», «середньоукраїнського», «пізньосередньоукраїнського» та «новітнього». З тонким розумінням подано культурно-історичне тло мовних процесів, для кожної виокремленої епохи докладно описано джерельну базу. Дуже корисною є наведена бібліографія найважливіших праць до кожного розділу [20]».

Ю. Шевельов констатує, що не слід ототожнювати історію «природної» і літературної мови. На II Міжнародному конгресі україністів (Львів, 1993 р.) учений подає власне бачення хронології процесу формування української мови:

– VI–VII ст. – започаткування галицько-подільського та києво-поліського діалектних територій;

– пізніша їх взаємодія на території Південної Волині;

– соціолінгвістична експансія Києва на Захід і Північ;

– XIII ст. – татарська агресія;

– витворення південно-східних говірок, на основі яких сформувалася сучасна українська літературна мова.

«Здається, що ми стоїмо близько істини, коли, заперечуючи й відкидаючи концепцію «общерусской» мови, містимо час формування української мови в початках його від VI–VII століть, а закінчення десь коло XVII ст. А мусимо ще пам'ятати, що шлях розвитку української мови протягом цього тисячоліття далеко не завжди був прямий і послідовний, і не завжди йшов однією лінією [23, с. 64]».

У розвідці «Граматика української мови» дослідник закладає історіографічне підґрунтя українського мовознавства. У подальших працях він поєднує діахронічний і синхронічний підходи до аналізу лінгвістичного матеріалу, подає синтаксис простого речення. Зокрема, у «Нарисі сучасної української літературної мови», що становить собою структурний, системний тип граматичного опису, призначеного для широкого кола читачів, дослідник заперечує концепції існування східнослов'янської мови-основи, із якої в доісторичні часи розвинулися три східнослов'янські мови, висловлює ідею про перегрупування діалектів тощо.

Мовознавець уперше з'ясував вплив галицького (через мову письменників XIX ст.) й чернігівського діалектів на літературну мову, довів вагомість не лише київської і полтавської говірок, а й інших, що, зокрема, засвідчує його праця «Внесок Галичини у формування української літературної мови», у якій автор неупереджено проаналізував вплив галицьких говорів на літературне слововживання [11].

У праці «Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900–1941). Стан і статус» подано детальний аналіз соціолінгвістичних чинників, що сприяли розвиткові мови та її функцій або обмежували їх. Учений зосередив увагу на описі складного періоду в історії України (1917–1920 рр.), що не міг не позначитися на мовній системі, і, перш за все, на її словниковому складі. Аналізуючи період недолугої українізації (1925–1932 рр.), Ю. Шевельов зосереджує увагу на діяльності двох мовознавчих шкіл: київської і харківської, – зазначаючи їх вплив на розвиток української лексики. Сміливою є думка вченого про позитивні й негативні аспекти нормалізації лексики за радянських часів, а також збереження в розмовному мовленні штучно вилучених з ужитку слів. «Мова потребувала нормалізації/стандартизації – до певної міри штучного – заповнення прогалин, – ситуація, типова для всіх мов у період, коли вони поширюють сферу вживання від побутової й літературної та мають задовольнити найрізноманітніші вимоги новочасного суспільства. Словниковий запас, фразеологію й термінологію треба було устійнити, а нерідко й доповнити, використовуючи розмовну практику, діалекти, історичні джерела, іншомовні запозичення чи будуючи новотвори [22, с. 97]».

Учений приділяв значну увагу питанням нормалізації української мови, які й дотепер є на часі і потребують подальших наукових досліджень та фахових інтерпретацій. Зокрема, дослідник зосереджував увагу на екстра- та інтралінгвістичних чинниках, що впливали на процес мовної нормалізації. У цьому аспекті найвагомішою працею вченого є «Нарис української літературної мови» (1951 р.), де здійснено опис «…сучасної української літературної мови як системи в усьому багатстві її стилістичних варіантів [18, с. 44]». Ю. Шевельов вважав, що завданням мовознавця є «…не приписувати норми сучасній літературній мові, а встановлювати їх, виходячи з її конкретного функціонування протягом останніх півтора сторіччя, а надто найостаннішого п'ятдесятиліття [21, с. 6]». В аналізованій праці учений запропонував теоретичні і практичні підходи до нормалізації української мови, зауваживши: «З погляду суто наукового не можна говорити, що в мові що-небудь є правильне або неправильне, – бо все, що є в мові, має причини своєї появи, отже, по-своєму обґрунтоване. Але практичні потреби порозуміння, спілкування й закріплення національної єдності владно вимагають, щоб норми були і щоб у мові засуджувалося все те, що цим нормам не відповідає [21, с. 9–10]».

Таким чином, проаналізовані праці засвідчують різнобічність наукових інтересів Ю. Шевельова в галузі мовознавства (зокрема в синхронії і діахронії), лінгвістичну ерудицію вченого, наскрізне бачення ним процесів розвитку загальнослов'янської і власне української фонології, специфіки діалектних явищ і їх впливу на становлення й нормалізацію сучасної української літературної мови. Жодна мова світу не має такого ґрунтовного дослідження зі своєї історії, яке здійснив Ю. Шевельов.

У нього було мало безпосередніх учнів, але внесок його в українську науку загалом важко переоцінити. Праці вченого є національним здобутком і матеріалом для наукових студій з мовознавства для багатьох поколінь.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаються авторами в подальшому опрацюванні мовознавчих досліджень ученого і ґрунтовному їх аналізі та описі.

Література

1. Андрійчук І. Українці : великі, відомі і невідомі [Електронний ресурс] / І. Андрійчук. – Режим доступу : http://ryzhkov.ucoz.ru/publ/vidatni_movoznavci/shevelov_jurij/6-1-0-19.

2. Брус М.П. Історія голосних редукованих звуків / М.П. Брус // Вісник Харківського національного

університету імені В.Н. Каразіна. – Серія «Філологія». – 2009. – № 854. – Вип. 57. – С. 80–84.

3. Дзюба І. Юрій Шевельов : літературознавець, есеїст, культуролог / І. Дзюба // Сучасність. – 2009. – № 3–4. – С. 155–183.

4. Жулинський М. Нація. Культура. Література / Жулинський М. – К. : Наукова думка, 2010. – С. 424–429.

5. Зорівчак Р. Юрій Володимирович Шевельов – дослідник творчості Олександра Опанасовича Потебні : соціолінгвістичний і перекладознавчий аспекти [Електронний ресурс] / Р. Зорівчак. – Режим доступу : http://www.anvsu.org.ua/index.files/Articles/Zorivchak.htm.

6. Зубченко В.М. Оцінка історії української мови Юрія Шевельова українськими радянськими та сучасними мовознавцями / В.М. Зубченко // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – Серія «Філологія». – 2009. – № 854. – Вип. 57. – С. 53–56.

7. Каруник К. Шкільні граматики Юрія Шевельова: з історії українських підручників української мови / К. Каруник // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2011. – № 4 (260). – С. 31–35.

8. Лук'яненко С.С. Ю. Шевельов у контексті розвитку української інноватики 1930-х – поч. 1940-х рр. / С.С. Лук'яненко // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – Серія «Філологія». – 2009. – № 854. – Вип. 57. – С. 61–64.

9. Микитюк О.Р. Проблема запозичень в оцінці О. Потебні, Ю. Шевельова, С. Смаль-Стоцького, С. Караванського та інших видатних українських мовознавців / О.Р. Микитюк // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – Серія «Філологія». – 2009. – № 854. – Вип. 57. – С. 56–60.

10. Мозер М. Юрій Шевельов та парадигми сучасної україністики / М. Мозер // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – Серія «Філологія». – 2009. – № 854. – Вип. 57. – С. 224–227.

11. Нікуліна М.В. Ґенеза української наукової термінології в лінгвістичних студіях Юрія Шевельова / М.В. Нікуліна // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – Серія «Філологія». – 2009. – № 854. – Вип. 57. – С. 48–52.

12. Німчук В. Ю. Шевельов і проблеми нашого правопису / В. Німчук // Українська мова. – 2009. – № 2. – С. 95–101.

13. Ріґер Я. Пам'яті Юрія Шевельова (Шереха) (1908–2002) [Електронний ресурс] / Я. Ріґер. – Режим доступу : http://maidanua.org/yuri_sheveliov/Rieger_Hnatiuk.htm.

14. Ріґер Я. Упровідне слово [Електронний ресурс] / Я. Ріґер // Шевельов Ю. Історична фонологія української мови. – Харків : Акта, 2002. – 1066 с. – Режим доступу : http://www.twirpx.com/file/431168/.

15. Романюк С. Своєрідність ідіолекту Юрія Шевельова / С. Романюк // Дивослово. – 2012. – № 9. – С. 43–47.

16. Стех М.-Р. Очима культури [Електронний ресурс] / М.-Р. Стех // Історія української мови від Юрія Шевельова. – Режим доступу : http://maidanua.org/2013/01/ochyma-kultury-11-istoriya-ukrajinskoji-movy-vid-yuriya-shevelova-2/.

17. Ткач Л. Юрій Шевельов / Л. Ткач // Дивослово. – 2008. – № 12. – С. 24–32.

18. Черемська О.С. Погляди Юрія Шевельова щодо нормування української літературної мови (20–30-ті роки XX століття) / О.С. Черемська // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – Серія «Філологія». – 2009. – № 854. – Вип. 57. – С. 44–48.

19. Шевельов Ю. Внесок Галичини у формування української літературної мови / Шевельов Ю. – К. : Видавничий дім «КМ Академія», 2003. – 160 с.

20. Шевельов Ю. Історична фонологія української мови [Електронний ресурс] / Ю. Шевельов. – Харків : Акта, 2002. – 1066 с. – Режим доступу : http://www.twirpx.com/file/431168/.

21. Шевельов Ю Нарис сучасної української літературної мови / Шевельов Ю. – Мюнхен : Вид-во «Молоде життя», 1951. – 402 с.

22. Шевельов Ю. Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900–1941). Стан і статус / Шевельов Ю. – Х. : Сучасність, 1987. – 294 с.

23. Шевельов Ю. Чому общерусский язык, а не вібчоруська мова? (З проблем східнослов'янської глотогонії) / Ю. Шевельов // Другий міжнародний конгрес україністів. Львів, 22–28 серпня 1993. – Львів, 1993. – С. 63–64.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом філол. наук, доцентом кафедри української лінгвістики і методики навчання
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»
Кардаш Л.В.

Стаття надійшла до редакції 15 травня 2014 року

УДК 811.161.2+81’373.7+32+81’42

Тетяна Євтушина, Світлана Дімітрова
(м. Одеса, Україна)

ПРАГМАТИЧНА РЕЛЕВАНТНІСТЬ ТРАНСФОРМОВАНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Предметом наукового зацікавлення став сучасний український політичний дискурс як вияв політичної комунікації, що реалізує потенціал національної української мови. У роботі виявлено весь спектр структурно-семантичних відфраземних трансформацій, які порівняно з узуальними фразеологізмами дають змогу ефективніше поєднувати усталене значення з політичною семантикою в дискурсивно-контекстуальному розрізі. Здійснено спробу кваліфікувати прояви структурно-семантичної трансформації фразеологічних одиниць та встановити їх комунікативно-прагматичне навантаження в українському політичному дискурсі на прикладі промов політиків на Євромайдані, телепередач на політичні теми 2013–2014 років.

Ключові слова: *політичний дискурс, сучасний український політичний дискурс, фразеологічна одиниця, трансформація фразеологічних одиниць, оказіональне вживання фразеологічних одиниць.*

Предметом научной заинтересованности стал современный украинский политический дискурс как проявление политической коммуникации, которая реализует потенциал национального украинского языка. В работе выявлен спектр структурно-семантических отфраземных трансформаций, которые сравнительно с узуальными фразеологизмами дают возможность эффективнее сочетать устоявшееся значение с политической семантикой в дискурсивно-контекстуальном разрезе. Осуществлена попытка квалифицировать проявления структурно-семантических трансформации фразеологических единиц и установить их коммуникативно-прагматическую нагрузку в украинском политическом дискурсе на примере речей политиков на Евромайдане, телепередач на политические темы 2013–2014 годов.

Ключевые слова: *политический дискурс, современный украинский политический дискурс, фразеологическая единица, трансформация фразеологических единиц, окказиональное употребление фразеологических единиц.*

The subject of scientific interest has become a modern Ukrainian political discourse as a manifestation of political communication, realizes the national Ukrainian language. Determined the whole range of structural-semantic pratama modifications, which compared to usual the idioms allow more efficient to combine the established value of political semantics in discursive-contextual perspective. An attempt to gualify the manifestations of the structural-semantic transformation of idioms and set its communicative-pragmatic load in the Ukrainian political discourse on the example of the speeches of the politicians on Bramidan, TV on political topics 2013–2014.

Key words: *political discourse, modern Ukrainian political discourse, phraseology unit, the transformation of the phraseological units, okazalis use of phraseological units.*

Сучасне політичне життя в Україні актуалізувало значення політичного слова, це істотно змінює систему вимог до політика, до кожного члена суспільства та ситуації загалом. Політик мусить вміти власним мовленням впливати на свідомість українців, зрозуміло й експресивно висловлюючи свою думку, а також політичну волю спільноти, лідером якої він виступає.

Актуальність нашої наукової розвідки продиктована тим, що досвід політичної діяльності останніх років в Україні зумовив зростання наукового інтересу до вивчення релевантності політичного дискурсу.

Полем мовознавчих інтерпретацій політичного дискурсу є синонімія, аргументація, синтаксис, фразеологія, іншомовна лексика, наративні функції, риторика, семіотика, граматика. Дослідження в цих сферах здійснювали П. Анрі, П. Ашарда, Р. Барт, Т. ван Дейк, Ж. Коммерета, Р. Моро, Ж. Пуату та інші. В українському мовознавстві політичний дискурс став предметом студіювання в працях О. Андрейченко, А. Бєлової, А. Загнітка, Л. Кіслякової, Н. Кондратенко, К. Серажим, Л. Нагорної, О. Фоменко та ін. З’явилися вивчення дискурсу конкретного політичного діяча, за інститутом влади (М. Дорофеєва, О. Іссерс, С. Табурова, Г. Яворська) або конкретною політичною подією / явищем (В. Бріцина, С. Єрмоленко, Л. Ставицька) тощо. Проте багатоплановість дослідження зумовлює доцільність подальших наукових студій.

Зокрема необхідним є ґрунтовне звернення до прагматичного аспекту фразеологічного арсеналу сучасного українського політичного дискурсу. Оскільки фразеологічні одиниці здатні зробити мовлення виразним, доступним, емоційно насиченим, а отже, і переконливим.

Метою статті є з’ясування комунікативно-прагматичного потенціалу трансформованих фразеологічних одиниць в усній формі сучасного українського політичного дискурсу.

Реалізація мети передбачає розв’язання таких завдань:

1) визначити підходи до тлумачення політичного дискурсу в сучасній лінгвістиці;

2) дослідити комунікативно-прагматичний потенціал трансформованих фразеологічних одиниць в усній формі сучасного українського політичного дискурсу.

Джерелом фактичного матеріалу стали усні промови, дискусії українських політиків (телевізійні трансляції каналів «1+1», «Інтер», «Рада», «Перший національний», інтернет-джерело: http://www.youtube.com/ http://www.youtube.com/ за 2013–2014 рр.).

Услід за Н. Кондратенко ми вважаємо політичний дискурс «конкретним виявом політичної комунікації, що передбачає актуалізацію політичного тексту в комунікативному акті взаємодії політичного суб'єкта (політика, політичної сили, влади) та політичного об'єкта (аудиторії, електорату, виборця) [2, с. 12]».

Політичний дискурс як вияв політичної комунікації є складним і різноаспектним феноменом, який має багато проявів та особливостей. І суть тут не лише у вживанні специфічної детермінованої політичною діяльністю лексики, а й у своєрідному відборі й організації певних структур вираження відповідно до прагматичних настанов, цілей і умов спілкування, що склалися в процесі професійної діяльності політиків. Особлива роль у встановленні комунікативно-прагматичної тональності сучасного політичного дискурсу, безперечно, належить фразеології.

Фразеологізми мають усі потрібні для політичного дискурсу та мас-медіа характеристики, тобто «фразеологічні знаки вносять до комунікативного процесу цілий світ сенсів, особливу образність, виразність, експресивність, аксіологічність, що ґрунтуються на комплексі відчуттів та уявлень народу [3, с. 12]». Свідома настанова на створення суспільної думки щодо певної реалії політичної дійсності в результаті прагматичного ефекту, що передбачає появу оцінки, емоційності й експресії, змушує вживання суб'єктом політичного дискурсу не лише узуальних, тобто кодифікованих, але й трансформованих фразеологічних одиниць.

У сучасному усному політичному дискурсі України, зафіксованому за допомоги теле- та інтернетматеріалів, трансформація ФО є творчою, свідомою, зумовленою певними прагматичними завданнями. Суб'єкти політичного дискурсу часто вдаються до оказіонального вживання ФО, яке відбувається під впливом актуалізації певного мотиву для посилення образного змісту інформації. Але завжди семантика та структура ФО вимагає такої перебудови, за якої зберігається співвіднесеність із нормативним, вихідним фразеологізмом. Це і забезпечує ФО певний комунікативно-функціональний ефект, негативно оцінюючи сучасну політичну ситуацію в нашій державі.

До найбільш поширених способів оказіонального вживання фразеологічних одиниць, що ґрунтуються на кількісному варіюванні їх складників, належить *структурно-семантична трансформація.*

Продуктивним виявом такого різновиду трансформації фразеологізмів є авторська *заміна компонентів*, яка призводить до зрушень у семантиці та експресивному забарвленні ФО. Вона супроводжується актуалізацією внутрішньої форми, уможливлює вираження інших експресивних значень: ступеня інтенсивності, оцінки, емотивності, іронічного ефекту та додаткової чи підтекстової інформації: оказіональне вживання ФО на основі заміни локативного прислівника *уперед* контекстуально-синонімічною словоформою *до перемоги* є прагматично ефективною, допомагає лідеру партії УДАР Віталієві Кличку під час виступу на Євромайдані підтримати мітингувальників. Депутат у такий спосіб закликає не розходитися, наголошуючи на досягненнях Євромайдану: *«Сьогодні ми робимо великий* ***крок до перемоги*** (В. Кличко. – Виступ на Євромайдані. – 08.10.2013)» (пор.: *крок уперед*) – «певний поступ, успіх у чому-небудь [4, с. 316]». Оказіональне вживання ФО сприяє оновленню контекстуального значення, відображаючи задум суб'єкта політичного дискурсу залежно від предмета розмови, поновлює мікрообраз; зміцненню зв'язку між суб'єктами і об'єктами сучасного українського політичного дискурсу: Сергій Пашинський, використовуючи оказіональне вживання ФО (замість прислівника «по струнці» – прислівник «строєм»; інфінітивна форма дієслова «ходити» замінена дієсловом наказового способу «ходіть») висловлює свою думку щодо політичних арештантів: *«Що таке незаконний арешт депутата? Це показати всім іншим –* ***ходіть строєм»*** – (С. Пашинський. – «Свобода слова». – ISTV. – 04.03.2013) (пор.: *ходити як по струнці*) – «бути дисциплінованим, слухняним, безвідмовно коритись кому-небудь, виконуючи все чітко і без заперечень [4, с. 750]».

В усній формі сучасного українського політичного дискурсу фразеологічні одиниці займають помітне місце, оскільки несуть особливе комунікативне навантаження. Вони засвоюються краще, ніж вільні словосполучення з погляду розуміння буденного життя, оскільки влучніші, об'ємніші й переконливіші для сприйняття, тобто мають експресивніший вплив. ФО, на відміну від лексем і

стандартних словосполучень, позначають не тільки «фрагмент» дійсності, а й дають йому оцінку та характеристику.

Максимальний вплив на реципієнта – така мета текстів політичних дискусій, під час ведення яких, намагаючись переконати опонента, адресант апелює передусім до емоцій, почуттів об'єкта. Проте не лише емоціями послуговуються учасники дискусій, можна примусити повірити людину, але неможливо сформувати переконання, якого можна досягти завдяки використанню емоційних мовних засобів, серед яких за частотністю показові оказіональні ФО, які спонукають до дії. Наприклад, Олег Тягнибок, виступаючи проти заяв, що опозиція блокуванням трибуни заважає роботі парламенту, висловився різко, використавши фразеологізм зі зміненою структурою (замість дієслова «валити» – дієслово «скидайте»): *«Не шантажуйте, будь ласка, не придумуйте дурниць,* ***не скидайте з хворої голови на здорову****, те, що ніби опозиція винна у ваших гріхах»* (О. Тягнибок. – «Шустер Live». – «Інтер». – 22.02.2013) (пор.: валити з хворої голови на здорову) – «перекладати вину з винного на невинного; звинувачувати невинного [4, с. 50]».

Особливо прагматичною є повна заміна компонентів ФО: на прес-конференції Олег Тягнибок заявляє про початок акції «Вставай, Україно!». Фразеологізм у мовленні депутата вжито зі змінами структури (іменник «козир» замінено прикметником «козирний», додано іменник «туз»): *«Ми розуміємо, що в нас є* ***козирний туз****. Козирний туз – народ України, це українці, які підтримують опозицію»* (О. Тягнибок. – Прес-конференція. – http://www.youtube.com. – 12.03.2013) (пор.: козир у руки) – «перевага у чому-небудь [4, с. 303]».

Іншим поширеним різновидом структурно-семантичної трансформації фразеологічних одиниць в усній формі сучасного українського політичного дискурсу є *експлікація, оказіональні* результати таких процесів постають унаслідок того, що до структури узуальної ФО вводиться додатковий компонент (компоненти): Віталій Кличко, характеризуючи засідання депутатів, використовує фразеологізм із включенням вказівного займенника *цю* та зі зміненим значенням. Промовець мав на увазі, що депутати активно підтримували такий хід засідання: *«На жаль, сьогоднішнє засідання перетворилося в театр абсурду, і всі депутати, без виключення* ***грають цю роль****»* (В. Кличко. – Прес-конференція. – http://www.youtube.com. – 20.03.2013) (пор.: *грати роль*) – 1. «Мати певне значення [4, с. 166]».

Одиниці, що експлікують узуальну ФО, з одного боку, наближають її до тієї мовленнєвої ситуації, яка стала причиною відповідного оказіонального вживання, а з іншого, модифікуючи її структуру, конкретизують, індивідуалізують її семантику; сприяють здійсненню прагматичного ефекту: Олег Тягнибок попереджає владу про можливі наслідки її правління: *«Щоб* ***не проливали тоді крокодилячі сльози****»* (О. Тягнибок. – Виступ на Євромайдані. – 23.12.2013) (пор.: *лити крокодилячі сльози*) – «нещиро уболівати за кого-, що-небудь; лицемірити [4, с. 336]». Лідер Радикальної партії Олег Ляшко, різко висловлюючись про бездіяльність депутатів похилого віку, за допомоги інтерпозитивного поширення компонентного складу ФО категорично закликає звільнити їх, дати змогу молоді працювати. Радикальність своїх дій політик підтвердив емоційно забарвленим трансформованим фразеологізмом: *«Дармоїди.* ***Гнати їх усіх у шию****, і приводити до влади молодь, для того, щоб ми робили радикальні зміни»* (О. Ляшко. – «Вечір у Львові». – 26.07.2013) (пор.: *гнати у шию*) – «грубо випроводити, вигнати з лайкою, з бійкою [4, с. 776]».

Як засвідчує аналіз ілюстрованого матеріалу, подібні оказіональні вживання ФО – переважно за допомоги інтерпозитивного поширення особовими займенниками – збільшують вплив на об'єктів сучасного українського політичного дискурсу, «відкриваючи очі» на зрадливість екс-влади України, прагнення підкорити народ: *«Вони всупереч Конституції хочуть* ***поставити нас на коліна****»* (О. Тягнибок. – Виступ на Євромайдані. – 23.12.2013) (пор.: *поставити на коліна*) – «примушувати когось підкоритися [4, с. 688]». Не менш прагматичним є інший виступ Володимира Мельниченка, котрий розповідає про бійки в Парламенті, що призводять до недовіри українців депутатам. Своє обурення політик висловлює за допомоги оказіонального вживання ФО, до якої додано частку та займенник, водночас змінено категорію однини категорією множини субстантива: *«Це* ***переходе вже всі межі****»* (В. Мельниченко. – Телеканал «Рада». – 20.03.2013) (пор.: *переходити межу*) – «виявляти надмірність, втрачати почуття міри у чомусь [4, с. 499]».

Для збільшення вірогідності досягнення необхідного прагматичного ефекту в публічних виступах українських політиків може функціонувати оказіональне вживання ФО, що полягає у появі нового компонента фразеологізму – топоніма Україна. Така трансформація ФО завдяки дотичному до політичної ситуації в країні поширенню компонентного складу фразеологізму впливає на інтенсифікацію прояву позитивної оцінки, наприклад: закликаючи українців до дії, до бажання

змінити своє життя, Олег Ляшко «орудує» фразеологізмами для підсилення емоційності сприйняття заклику: *«Так далі жити не можна, як ми живемо, ми маємо радикально міняти ситуацію, ми маємо* ***піднімати Україну з колін****»* (О. Ляшко. – «Вечір у Львові». – 26.07.2013) (пор.: *вставати (підніматися) з колін*) – «звільнятися від гніту, поневолення [4, с. 132]».

Фактичний матеріал дає змогу стверджувати, що порядок компонентів ФО має певне значення в їх оформленні. *Фразеологічна інверсія*, на нашу думку, – це зміна звичайного порядку компонентів ФО відповідно до вимог політичної комунікації – суб'єктивний намір політика обійти осторонь накопичення небажаних чи важких для проголошення сполучень звуків тощо: лідер партії Свобода Олег Тягнибок, звинувачуючи владу України у призупиненні підписання угоди з Євросоюзом, висловлюється за допомоги оказіонального вживання ФО: *«А чого ви постійно* ***за носа водили*** *представників європейських структур, які приїжджали сюди в Україну?»* (О. Тягнибок. – «Шустер Live». – 22.11.2013) (пор.: *поводити за ніс*) – «обдурювати кого-небудь певний час, не виконуючи обіцяного або приховуючи щось [4, с. 122]». У двокомпонентній ФО політик інверсує компоненти, акцентуючи семантичну значущість виокремленого іменникового компонента ФО з прийменником, підвищуючи емоційну насиченість політичного дискурсу.

У процесі дослідження сучасного українського політичного дискурсу на прикладі усних промов політиків зафіксовано численні вживання *комбінованих способів* трансформації ФО: на прес-конференції Віталій Кличко звернувся особисто до екс-президента України з проханням не застосовувати силовиків проти мітингувальників. В. Кличко звинуватив В. Януковича у бездіяльності та в жорстокості. У використаній ФО лідер партії УДАР змінює структуру: *«Досить* ***ховатися за спинами спецпідрозділів****»* (В. Кличко. – Прес-конференція. – 14.01.2014) (пор.: *ховатися за чужі спини (за чужу спину)* – «намагатися не робити чого-небудь, ухилятися від якого-небудь обов'язку, від відповідальності за щось, перекладаючи все це на інших [4, с. 748]». Можливість одночасного використання кількох способів оказіональних уживань ФО зумовлена їх структурно-граматичною будовою, окремим оформленням компонентів фразеологізмів, кожен із складників яких однаковою мірою розрахований на відповідний прагматичний ефект – надання більшої емфатичності, точності, конкретизації висловлювання тощо: Олег Тягнибок у прямому ефірі запевняє українців у тому, що Європа все ще згодна підписати угоду з Україною. У своєму мовленні депутат добирає до дієслова ФО *антонім*, який суперечить думці опонента, водночас інтерпозитивне поширення вжитої ФО словоформою *перед Україною* експліцитно сприяє підкреслити вболівання за долю України: *«Якщо говорити про Європу, Європейську інтеграцію, Вільнюс, до якого ми з паном Кличком і з паном Яценюком, не залежно від того, чи поїде наша влада, чи поїде президент, ми все одно туди поїдемо на запрошення європейських учильників, що говорить про те, що, дійсно, європейці* ***не закривають перед Україною двері****»* (О. Тягнибок. – «Шустер Live». – 22.11.2013) (пор.: *відкрити (відчинити) / відкривати (відчиняти) двері*) – «дати кому-небудь вільний доступ кудись, можливість користуватися, займатися і т. ін. чим-небудь [4, с. 103]».

Іншим прагматичним способом комбінованих трансформацій ФО є інверсія іменникового компонента з дистантним розміщенням і заміною дієслівного компонента: *«Ми б обговорювали не ту* ***багнюку****, в яку вони нас* ***засадили****, а ми б обговорювали розбитий ніс якогось депутата»* (А. Іллєнко. – Громадське телебачення. – 27.12.2013) (пор.: *втоптати в багнюку*) – «заплямувати, зганьбити, дискредитувати когось [4, с. 137]». Таким чином, Андрій Іллєнко розповідає про умови голосування щодо прийняття законопроектів. На його думку, голосування було нечесним і його не можна було зупинити. Депутата запитали про те, чи міг би він бійкою зупинити прийняття законів, на що він відповів, використавши оказіональний фразеологізм.

Екс-президент України у своєму звернені до громадян України запевняв, що влада йде правильним шляхом. Для переконливості своїх слів екс-президент використовує оказіональне вживання ФО: *«Ніхто* ***не зіштовхне*** *нас* ***з*** *праведної* ***дороги****»* (В. Янукович. – Звернення до громадян. – 25.11.2013) (пор.: *збити з шляху*) – «впливаючи якимсь чином, змушувати кого-небудь відходити від власних переконань, намірів, дій [4, с. 256]». Заперечна модальність із заміною та поширенням компонентного складу ФО надає висловлюванню негативної оцінки з боку об'єктів політичного дискурсу, водночас допомагає підкреслити непохитність і зневагу екс-президента до голосу українського народу.

За допомоги комбінованої трансформації ФО з одночасною інверсією, заміною і поширенням компонентів фразеологізму Ігор Швайка справедливо засуджує екс-владу за те, що та не покарала силовиків за побиття демонстрантів: *«Не існує жодного беркутівця, який притягнутий до відповідальності за події 30 листопада, не існує жодної людини, яка встановлена за віддачу незаконних*

розпоряджень. Кореха здали? Так його ***на лаву запасних посадили****»* (І. Швайка. – «Шустер Live». – 06.12.13) – (пор.: *посадити в калошу*) – «поставити кого-небудь у незручне становище [4, с. 547]».

Непродуктивним різновидом структурно-семантичної трансформації фразеологічних одиниць в усній формі сучасного українського політичного дискурсу є *контамінація* – «це один із прийомів структурно-семантичної трансформації, який полягає в поєднанні двох чи кількох стійких сполучень слів на основі значеннєвої, граматичної та функціональної спільності або без будь-якої спільності, що спричиняє утворення індивідуально-авторського сполучення слів [1, с. 10]». Наприклад, Олег Ляшко досить різко висловлює свою позицію, у цьому йому допомагає оказіональне вживання ФО за допомоги контамінації: *«Ми пропонуємо заборонити пенсіонерам обиратися до Верховної влади. Нічого їм там робить.* ***Сидять, як пеньки», мохом обростають****, по 20 років у парламенті»* (О. Ляшко. – «Вечір у Львові». – 26.07.2013) (пор.: *сидіти як пень*) – «бездумно, бездіяльно, нічого не розуміючи), (пор.: *обрости мохом*) – «постаріти, зістаритися, ставши байдужим до всього (перев. про неодружених) [4, с. 489; 4, с. 456]». Спільною ознакою контамінованих ФО є кількісна характеристика їх дериваційних баз: у кожній із ситуацій вихідними є дві узуальні ФО, а механізми їх контамінування дають змогу більш експресивно відтворити значення в політичному дискурсі.

Отже, політичний дискурс як вияв політичної комунікації є складним і різноаспектним феноменом, який має багато проявів та особливостей. Уживання фразеологічних одиниць у сучасному українському політичному дискурсі на матеріалі промов політиків на Євромайдані й телепередач на політичні теми, демонструють елементарні формальні та здебільшого передбачувані смислові відношення між похідною одиницею та вихідною дериваційною базою. Джерельним підґрунтям трансформованих фразеологізмів є розмовне мовлення, що, накладаючись на суспільно-політичний ареал, спрощує виклад думки, поглиблює влучність та оцінність вислову, має комунікативно-прагматичний ефект.

У подальшому перспективним видається дослідження мовознавчої релевантності українського політичного дискурсу XXI століття, зокрема структурно-функціонального аспекту фразеологічних одиниць на прикладі інтерв'ю, дискусій тощо сучасних українських політиків, які намагаються не лише словом, а й своєю діяльністю сприяти мирному процвітанню нашої неньки-України.

Література

1. Білоноженко В. М. Функціонування та лексикографічна обробка українських фразеологізмів / В.М. Білоноженко, С.І. Гнатюк. – К. : Наукова думка, 1989. – 156 с.

2. Кондратенко Н.В. Український політичний дискурс : Текстуалізація реальності : [монографія] / Кондратенко Н.В. – Одеса : Чорномор'я, 2007. –156 с.

3. Селіванова О. Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти) / Селіванова О. – К.–Черкаси : Брама, 2004. – 276 с.

4. Словник фразеологізмів української мови / [ред.-упоряд. В.М. Білоноженко та ін.]. – К. : Наукова думка, 2008. – 1104 с.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом пед. наук, доцентом кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»
Босак Н.Ф.

Стаття надійшла до редакції 25 липня 2014 року

УДК 82+372.8:821.161.1(07)

Мария Жигалова
(г. Брест, Беларусь)

СОВРЕМЕННАЯ ПОЛИЭТНИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА БЕЛОРУССКО-УКРАИНСКОГО ПОГРАНИЧЬЯ КАК СВИДЕТЕЛЬСТВО ЕДИНСТВА СЛАВЯН

Актуальність поданої статті не викликає сумніву, адже сучасне суспільство значно змінюється в умовах глобалізації. Істотно зростає міграція населення, а отже, мимоволі розширюється діалог і полілог культур. Разом із тим, очевидно й інше: сьогодні необхідно шукати оптимальні умови формування більш тісних зв'язків між народами. У статті простежується відображення етновітальності й мультикультурності в ліриці

Брестсько-Польського Прикордоння, яка вивчається в Брестському університеті як курс спеціалізації на філологічному факультеті. На прикладі аналізу творів А. Аврутина, Д. Ковальова, А. Скорінкіна реалізується наукова концепція, яку умовно можна відобразити трьома уроками. Урок перший: найважче – це усвідомити загальновідоме і побачити очевидне; урок другий: спілкування керує світом ... і визначає наше майбутнє; урок третій: не можна ігнорувати або залишатися байдужим до культури народів, серед яких проживаєш.

Ключові слова: *поліетнічна література, етновітальність, мультикультурність, інтерпретація, аналіз, слов'яни, прикордоння, комунікація, консолідація.*

В актуальности проблемы, обозначенной в статье, не приходится сомневаться, ибо современное общество значительно меняется в условиях глобализации. Существенно возрастает миграция населения, а значит, непроизвольно расширяется диалог и полилог культур. Вместе с тем, очевидно и другое: сегодня необходимо искать оптимальное соотношение формирования более тесных связей между народами. В статье прослеживается отражение этновитальности и мультикультурности в лирике Брестско-Польского Пограничья, которая изучается в Брестском университете как курс специализации на филологическом факультете. На примере анализа произведений А. Аврутина, Д. Ковалёва, А. Скоринкина реализуется научная концепция, которую условно можно свести к трём урокам. Урок первый: самое трудное – это осознать общеизвестное и увидеть очевидное; урок второй: общение правит миром ...и определяет наше будущее; урок третий: нельзя игнорировать или оставаться равнодушным к культуре народов, среди которых живёшь.

Ключевые слова: *полиэтническая литература, этновитальность, мультикультурность, интерпретация, анализ, славяне, пограничье, коммуникация, консолидация.*

There is no doubt about the relevance of the issue the article explores as the contemporary society is changing under the circumstances of globalization. Human migration is growing substantionally which means a random expansion of dialogue and polilogue of cultures. At the same time, it is obvious that we should search for optimal equasions to form closer relationships between nations. The article traces the reflection of ethnovitality and multiculturalism in the lyrics of Brest's Polish Frontier, which is studied at Brest University as a course of specialization in the Department of Linguistics. The scientific concept exemplified by the analysis of A.Avrutin, D.Kovalev and A.Skorinkin's works may be relatively shrunk to the three lessons. Lesson one: it is really difficult to realize the general truth and to see evidence; lesson two: communication rules the world ... and defines our future; lesson three: you cannot ignore or remain indifferent to the culture of the people among whom you live.

Key words: *polyethnic literature, ethnovitality, multiculturalism, interpretation, analysis, Slavs, frontier, communication, consolidation.*

В конце XX – начале XXI вв. произошли серьезные изменения не только в истории человеческой цивилизации, но и в культуре, а значит, и литературе. На первое место вышли проблемы межкультурной коммуникации. Они и сегодня являются особенно актуальными как для каждого этноса в отдельности, так и в целом для мультикультурного социума, потому что они связаны с осознанием того факта, что культурные различия играют значимую роль в социальной жизни, а их игнорирование часто ведет к конфронтации, а не к консолидации социума. В этой связи полиэтническая литература приграничных мультикультурных регионов, созданная представителями разных этносов и отражающая жизнестойкость этнической культуры и прирастающих к ней элементов инокультур, отражённых в художественных произведениях, являются единым целым и одинаково значимым для представителей разных национальностей мультикультурного социума.

Поэтому знакомство с такими художественными произведениями, их анализом поможет формированию сознания личности, направленного на консолидацию мультикультурного социума. Это свидетельствует также и о социальной значимости таких литературоведческо-культурологических исследований [3; 9].

Следует заметить, что проблему мультикультурализма с различными её аспектами в своих работах исследовали многие зарубежные ученые [5]: Ж.-Л. Амселль, К. Апель, Р. Бернстайн, М. Вьевьорка, Н. Глэйзер, Т. Гёран, Э. Гидденс, М. Дойчева, Р. Кастель, Э. Морен, Ч. Тейлор, Ю. Хабермас и др.

В российской научной литературе одним из первых исследований по проблеме мультикультурализма была книга А. Куропятника, где он рассматривает практику мультикультурализма как «ответ» на вызов иммиграции в рамках национального государства, а затем появляется целый ряд книг, статей и диссертаций, посвященных различным аспектам мультикультурализма. Это работы А. Борисова, Т. Волкова, С. Гаврова, В. Малахова, В. Мамонова, С. Чукина и др. [1].

Учёные отмечают [7], что «процессы глобализации, происходящие сейчас в мире, имеют неоднозначный характер, сопровождаясь, в том числе, такими явлениями, как релокализация, глокализация, креолизация и т.д.; в условиях глобализации все большее значение приобретает

формирование мультикультурного тождества, и культурная идентичность может быть преградой в процессе коммуникации, прежде всего, потому, что в ней заключается определенное ограничение, основанное на особенностях той или иной культуры» [1].

Мультикультурализм, по своей сути, означает «как раз формирование правил и норм сосуществования различных культур и их носителей в одном, едином обществе, в едином правовом, социальном, экономическом поле [6]».

Таким обществом поликультурного согласия и является Брестчина, которая расположена на границе трёх государств – Польши, Украины и Беларуси. Мультикультурное общество этого региона – это общество, в котором нет «господствующей культуры». Здесь каждому индивиду в соответствии с государственным законом предоставлена свобода выбора того, какие культурные образцы являются их «собственными». Культурное разнообразие Пограничья – это не только и не столько этническое разнообразие, это сегодня уже скорее разнообразие жизненных стилей, культурных ориентаций и культурных тенденций.

Наше обращение к проблеме анализа произведений полиэтнической литературы пограничного мультикультурного региона неслучайно, потому что появление в мире все новых транскультурных образований актуализирует в науке поиск выработанных и апробированных в ходе исторического развития образцов и сценариев сосуществования в едином культурном поле различных традиций и менталитетов. А глубокое знание особенностей белорусско-украинского пограничья, его экономического, политического, конфессионального, культурного состояния создает условия толерантности, спокойствия и мира в регионе, приводит к разрядке возникающих социальных стрессов и напряженностей. И в этом заключается уже не только научно-фундаментальный, но и важнейший прикладной аспект исследований данного феномена.

Брестчина, безусловно, тоже относится к числу таких пограничных и транскультурных образований. И культура этого региона характеризуется спецификой того исторического пути, который прошёл народ, проживающий здесь. Сегодня на Брестчине проживают более 20 национальностей, среди которых, согласно последней переписи населения, больше всего «белорусов – 1 233 377 чел.; русских – 89 685 чел.; украинцев – 17 539 чел.; поляков – 40 040 чел. [8]». Живут здесь и евреи, армяне, татары, цыгане, азербайджанцы, литовцы, молдаване, туркмены, немцы, грузины, китайцы, узбеки, латыши, казахи, арабы, чуваши.

Рождение на Брестчине такого мультикультурного пространства связано с её историей, которая способствовала образованию современной поликультурной общности, которая здесь складывалась столетиями. Чтобы убедиться в этом, достаточно проанализировать данные, основанные на архивных материалах, и опубликованные в современных изданиях. Эти данные свидетельствуют о том, что история Белорусско-украинского Пограничья неотделима от истории Брестчины, которой в разные времена владели многие государства мира. Так, «почти 170 лет (с 980 – по 1150 г.) эта территория принадлежала Киевской Руси, 216 лет (с 1150 по 1366 г.) – Волынскому и Галицко-Волынскому княжеству, потом Королевству, 203 года (с 1366 по 1569 г.) – Великому Княжеству Литовскому, 206 лет (1569–1795 гг.) – Речи Посполитой обоих народов, 120 лет (1795–1915 гг.) – России, 9 месяцев (09.1915 по 05.1916 г.) Австро-Венгрии, 14 месяцев (05.1916 по 12.11.1918 г.) – Германии, 1 год (1918–1919 г.) – Украинской Народной Республике, 19 лет (1920–1939) – Польше, в общей сложности около 50 лет – СССР (из них с 1941 по 1944г. – Германии). И только с 1991 года – Республика Беларусь стала самостоятельным и независимым государством [11]».

Поэтому за многие годы люди, живущие на Пограничье, научились коммуникативному полилогу в мультикультурном пространстве, когда каждый народ, остававшийся здесь на постоянное жительство, привносил в общую симбиотическую полиэтническую культуру свои традиции и нравы, одновременно заимствуя и уважая чужие.

Такая жизнь мультикультурного социума Пограничья постоянно и активно сближала народы разных этнических статусов, подчас нивелируя национальные различия. Неудивительно, что здесь уже столетиями народ живёт в мире и согласии. Традиции и менталитеты разных народов отложились в социальной памяти мультикультурного пространства белорусско-украинского Пограничья – в его языке, который является средством взаимодействия поколений, культур и цивилизаций. Сформировавшись как принципиально новая, пограничная культура белорусско-польско-украинского региона, она имеет и особенности: в отличие от «классических» цивилизаций, стратегическая роль в ней принадлежит не культурному синтезу, а культурному симбиозу (сожительству), витальности разных культур, которые являются ее основными культурообразующими механизмами.

Именно на белорусско-украинском Пограничье владение и попеременное использование нескольких различных языков (а здесь используются преимущественно русский в городах, и «трасянка» (то есть, русско-белорусско-польско-украинский диалект) в деревнях, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией), является нормой.

Поэтому мы будем рассматривать вопрос постижения художественного произведения как «вместилища» разных культур.

В этой связи интересной является история развития литературы на Пограничье. Хотя она и имеет специфические страницы, но в целом неразрывно связана с историей развития русской, белорусской, украинской, польской и мировой литератур.

Такая региональная литература может быть обозначена как полиэтническая, так как создана художниками слова, принадлежащими к разным этническим культурам (русской, белорусской, польской, украинской, литовской и др.), которые пишут на разных языках: русском и белорусском, украинском и польском, и даже на «трасянке», то есть, местном диалекте, вместившем в себя элементы многих приграничных славянских, и не только, языков.

В своей статье мы покажем интерпретацию произведений и осмысление читателем философских проблем, обозначенных в творчестве полиэтнических писателей Пограничья, отметим их влияние на консолидацию социума.

Глубокое чувство Родины, общности славянских судеб, братства и дружбы народов одинаково значимо как для поэта-белоруса Анатолия Юрьевича Аврутина, так и для поэта-россиянина Дмитрия Михайловича Ковалева (1915–1977 гг.).

В стихотворении А. Аврутина «Я с тобой не дружу, а сябрую…» автор подчёркивает единство помыслов славян, их исторических судеб:

***

Я с тобой не дружу, а сябрую,
Ты – про вершы, а я – про стихи,
Ощущая тоску вековую
От твоей векапомнай тугі.
Много ль разницы –
век иль стагоддзе?
Стали прошлым, мінулым уже,
Если все на последнем в природе,
На апошнім, браток, рубеже?
На пределе? На склоне? На грани?
Покорежилось, сбилось с пути?
Если денег, увы, ни в кармане,
Ни в кішэні твоей не найти?
Коль над безданню,
будто над бездной,
Мы стоим, поджимая крыла,
Независимы и незалежны...
Но ни аиста и ни бусла…

Дмитрий Ковалёв в стихотворении *«Родился я и вырос на границе»* [4, с. 9] подтверждает эту мысль: *Родился я и вырос на границе/ России,/ Украины,/ Беларуси./ И у меня –/ Друзья,/ Сябры/ И друзи,/ Три ратных брата:/ Гомель,/ Брянск,/ Чернигов,/ Лес партизанский –/ И конца не видно./ И маці родная,/ И нэнько ридна,/ И мать родная –/ Сколько лиц и ликов!/ Славутич Днепр с его живой водою./ Огульный шлях – / Большак через плотину./ Ярило старину блюдёт едину./ И новь одна под вечною звездою./ Через своё любой народ понятен,/ Как свет берёз, калин/ И верб в кринице./ Я счастлив, что такими все границы/ Увидит солнце дружества без пятен./*

Стихотворение воспринимается как прекрасное гражданское послание современникам-славянам, чьи судьбы так давно и прочно переплела история. Оно воспринимается и как предостережение от разрушения этого прочного единства. Первая фраза уже свидетельствует об автобиографичности сказанного, доверительности авторского монолога, который будет произнесён. Лирическому герою одинаково дорого всё, что связано с его малой этнической родиной, в которой прекрасно уживаются несколько культур. Такое мультикультурное пространство даёт возможность человеку любого этноса почувствовать здесь себя родным, так как люди тут дружны и живут в мире и согласии.

Везде «сябры», «друзи», «друзья». Чувство сопричастности к родному краю, ответственности за его историю испытывает одинаково, как белорус, так и русский, украинец. Родной Полесский край для всех согрет любовью матери-родины, неважно, что произносится она по-разному: «мать», «нэнька», «маці». Для усиления связи неразрывности человеческих судеб, которые сложились в ходе истории, автор использует троязычие: русский, украинский, белорусский, подчёркивая их славянское единство. Лирический герой не скрывает своего чувства сопричастности к общей культуре Пограничья. Он счастлив, что «…такими все границы / Увидит солнце дружества без пятен». Д. Ковалёв подчёркивает, как история переплела и судьбы людей, создала полиэтнические семьи, где каждый, принеся свои этнические традиции, создал новые, уже полиэтнические. Поэтому художник слова уверен, что каждый человек, где бы он ни жил, должен всегда помнить свои родные корни. В стихотворении *«Родословная»* он говорит: Мать русская, отец мой белорус, – / Я вновь, / Как в Киевской Руси, един,/ Как та вода, что пьём,/ Хлеб, что едим…/Мать русская, отец мой белорус –/ Я не Иван, не помнящий родства!/ Гордились родословными князья,/ Бояре и дворяне: из корней!.../ Наш род и благородней и древней./ И в нём державный труд Руси всея!/ Купель моя! Зарницы Кобзаря,/ Бунт Аввакума/ И Купалы клич…/.

Род…Родители…Родня…Родословная… Это начало всех начал. Лирический герой стихотворения уверен, что своим рождением он обязан двум государствам и трём культурам, трём родам – русскому, украинскому и белорусскому, чья кровь течёт в его жилах.

Сильные позиции стихотворения подсказывают тему: мои корни, истоки моего рода. И идею – как важно каждому из нас уметь сохранить достоинство и честь своего рода. Личные местоимения («я», «мой» и т.д.) указывают на доверительность и исповедальность сказанного. Лирический герой гордиться своими предками и их достижениями. Кольцевая композиция стихотворения лишь подчёркивает мысль о семейном полиэтническом круге, о семейной культуре, связанной с просвещением потомков, с семейными традициями трёх этносов. Заметим, что творчество современных полиэтнических поэтов Пограничья нашло отражение в книге В. Гришковца «Белой вежи свет» [2], включающей имена более сотни поэтов Берестчины. В творчестве В. Гришковца* отразился многоликий характер Пограничья, соединившего судьбы и темпераменты многих этносов и народов.

В стихотворении «Славянская заздравная» [10] поэт прослеживает тернистый путь не только родного Полесья, но и тот, который прошли все славяне, живущие ныне в Украине, России, Беларуси. Путь, который был и останется для каждого общим, единым, объединённым вопреки всему «родной землёй» и тем «горьким хлебом», который доводилось вкушать славянам на протяжении многих столетий: *Били в колокол –/плевали на святыню./Гнали неповинных/ в пламя под засов./А теперь здесь небо/ не жалеет сини:/ Бывшие Хатыни –/ боль колоколов./ Нынче сосны стройные –/ Янки да Алеси./ Марья, где ты, милая? –/ ива над рекой./Вдоль полей Смоленщины,/ на моём Полесье,/ На шляхах украинских,/ в стороне степной…/ Расплатились кровушкой/ за поля родные,/ Водкой да слезами/ позалили боль./ Что ж теперь нам путают/ имена святые?/ Что ж нас попрекают/ горькою судьбой?/ В Киеве, в Москве ли,/ в пограничном Бресте,/Пусть колюч, но это –/ наш, родимый хлеб!/ Выпьем и закусим!/ И споём, как прежде,/ На своей, / на нашей,/ на родной земле!../.*

В. Гришковец говорит и о своих корнях, родителях, роде… Как важно знать их каждому из нас. В стихотворениях «Что же было в отце моём русского?», «Что русского было в батьке моём?» поэт пытается отыскать в себе те черты характера, которые унаследовал от отца, и которые всегда составляли основу характера славянина – русского, белоруса, украинца… Автор отмечает необыкновенное трудолюбие, физическую и духовную красоту славян, их природный ум и бесхитростность, абсолютное доверие людям и честность, искренность, открытость и справедливость, их бескорыстность, выносливость и терпение, умение веселиться и способность взбунтоваться.

Философское стихотворение Андрея Скоринкина «Белые аисты» тоже одно из тех, которое возвращает читателя к родным истокам, к истории Отечества, её прошлому и настоящему, чистоте человеческих отношений. Поэт подчёркивает, что в наше время все яснее раскрывается глубинное содержание образа этой удивительной птицы. Вместе с народом аист переживает тяготы войны, теряет гнезда и птенцов в пламени деревень. Он доверчиво подставляет грудь под удары и выстрелы нелюдей, забывших заветы предков. Он не выносит разлада между людьми и надругательства

* Гришковец Валерий Федорович – поэт, переводчик родился в 1953 году в Пинске. Печатался в еженедельниках «Литературная газета», «Литературная Россия», «Книжное обозрение», в журналах «Наш современник», «Москва», «Дружба народов», «Московский вестник», «Слово», «Нёман» и др. Лауреат Международной литературной премии имени А. Платонова (Москва), член Союза белорусских писателей (1992) и Союза писателей России (1996). Живёт в Пинске и Москве.

человека над природой и никогда не живёт в тех местах, где нарушены не только экология природы, но и экология души.

Название стихотворения имеет и символическое значение. Белый аист – это не только священная птица для славянских народов, но и символ Родины, мирного неба, счастья, семьи, чистоты помыслов и судеб. Белые аисты в стихотворении – это дети своей семьи-страны, привыкшие жить под мирным небом. Заметим, что слово «семья» имеет здесь и глубокий философский подтекст. Семья – это не только то родное гнездо, из которого совершаются первые полеты «птенцов» в большую и самостоятельную жизнь, но и то единство душ, которое помогает как птицам, так и людям выжить в этом сложном и часто непредсказуемом мире.

Славянские народы в понимании поэта – это тоже семья. Как всякий белорус, Андрей Скоринкин вырос в мультикультурном белорусском пространстве, на тех двух основных культурах, русской и белорусской, которые и составили основу его мировидения. Потому российский и белорусский этносы в нем нераздельны, они, как два крыла, поддерживают его в творческом полете. Он – поэт славянского племени. А. Скоринкин и сам признаётся: «Мы все – ветви одного славянского дерева. И если какая-то из ветвей захочет стать «самостоятельной» или «самостийной», то она, не получая питания от основного корня, поникнет».

Может быть, потому уже в первой строке стихотворения, как и в ключевых словах (*«белые аисты, братья родные»*) легко угадывается его тема: «Беларусь, Россия – братья родные». Первая и последняя фразы составляют композиционное кольцо. Заканчивается стихотворение так: *«Мальчик тот стал настоящим поэтом, в черные дни вспоминая об этом».* Этими строками автор подчеркивает, что его творчество – это светлое воспоминание о «прошлом столетии», это боль об ушедшей молодости, чистоте человеческих отношений. Автор уверен, что славянские народы разделить невозможно. Эта мысль и является идеей произведения.

А. Скоринкин проводит своего лирического героя от рождения до смерти. Такая «возрастная» цепочка позволяет расширить временные границы повествования, придает стихотворению характер воспоминаний. Автор сопровождает жизнь лирического героя то светлыми тонами, то чёрными (начинает с белого цвета и заканчивает черным; начинает с рождения, а заканчивает смертью), желая тем самым показать нарастающую боль утраты и негодование за разделение народов, много лет живших вместе. Эта мысль легко угадывается и в подтексте стихотворения. Здесь поэт как бы подсказывает читателю, что крылатой совестью славянских народов всегда был и останется белый аист, который, несмотря на «черные» дни, своим появлением всегда продолжает напоминать людям о верности, сохранении чистоты помыслов и человеческих отношений, на которых и держится жизнь.

Как видим, в поэзии полиэтнических художников слова отразились не только элементы родной культуры, но и других культур. Полилог культур лишь помогает вживаться в ментальность чужих культур и постигать их основы, тем самым обогащать и свой внутренний мир. Поэтому, читая произведения русскоязычных поэтов, которые отражают всю сложность мультикультурного мировосприятия, понимаешь, как переплелись здесь, на Пограничье, да и во всём мире, людские судьбы, славянские миры и их культуры.

Литература

1. Арутюнова Л.В. Мультикультурализм и его модели в современном мире : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. филос. наук : спец 24.00.01 «Теория и история культуры» / Л.В. Арутюнова. – М., 2009. – 26 с.

2. Гришковец В. Белой вежи свет / Гришковец В. – Мінск : Літаратура і мастацтва, 2011. – 214 с.

3. Жигалова М.П. Этновитальность и мультикультурность в литературе. Интерпретация и анализ : [монография] / Жигалова М.П. – Заарбрюккен, Германия, LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&CO.KG, 2012. – 305 с.

4. Ковалёв Дмитрий. Кому что дорого. Лирика / Дмитрий Ковалёв. – Минск : Мастацкая літаратура, 1982. – 207 с.

5. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat [Электронный ресурс]. – Режым доступа : http://www.dissercat.com/content/multikulturalizm-i-ego-modeli-v-sovremennom-mire#ixzz39s4AHS7X.

6. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat [Электронный ресурс]. – Режым доступа : http://www.dissercat.com/content/multikulturalizm-i-ego-modeli-v-sovremennom-mire#ixzz39s5Lmv7D.

7. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat [Электронный ресурс]. – Режым доступа : http://www.dissercat.com/content/multikulturalizm-i-ego-modeli-v-sovremennom-mire#ixzz39s4kczZ6.

8. Перепись населения 2009 / Population GENSUS 2009. Национальный состав населения Республики Беларусь. – Минск, 2011. – Т. 3. – С. 86.

9. Русская литература в системе межкультурных коммуникаций XXI века : современное состояние и перспективы развития : коллективная монография / [под. ред. Н.Д. Котовчихиной]. – Ташкент : GEO POLIGRAF, 2013. – 200 с.

10. Созвучье слов живих – 2007 : сборник стихов / [сост. Л. Красевская]. – Брест : ОАО «Брестская типография», 2008. – 140 с.

11. Уладзімір Гніламёдаў «Заставацца сабой…» / Уладзімір Гніламёдаў. – Мінск : Выдавецтва «Четыре четверти», 2012. – 574 с.

Стаття надійшла до редакції 23 липня 2014 року

УДК 81'1:811.161.1

Евгения Журавлева, Евгения Лакомкина
(г. Астана, Казахстан)

МОДИФИКАЦИЯ РУССКИХ ЭТНОСТЕРЕОТИПОВ В ПОЛИЭТНИЧНОМ КАЗАХСТАНСКОМ ОБЩЕСТВЕ

У статті розглядається проблема модифікації етнічних стереотипів у поліетнічному соціумі. На підставі результатів проведеного соціолінгвістичного експерименту, який виявляє особливості функціонування стереотипів російського етносу, що проживає на споконвічній території в інокультурному оточенні, зроблено висновки про зміну етностереотипів, пов'язаних із традицією гостинності російського народу. Завдяки стереотипам, які займають особливе місце в житті соціуму, може бути представлена цілісна картина світу – як «своя», так і «чужа».

Ключові слова: *етностереотип, стереотипна ситуація, взаємодія культур, анкетування, модифікація.*

В статье рассматривается проблема модификации этнических стереотипов в полиэтническом социуме. На основании результатов проведенного социолингвистического эксперимента, выявляющего особенности функционирования стереотипов русского этноса, проживающего на исконной территории и в инокультурном окружении, сделаны выводы об изменении этностереотипов, связанных с традицией гостеприимства русского народа. Благодаря занимающим особое место в жизни социума стереотипам может быть представлена целостная картина мира – как «своя», так и «чужая».

Ключевые слова: *этностереотип, стереотипная ситуация, взаимодействие культур, анкетирование, модификация.*

The article explores the problem of ethnic stereotypes'modification in a multiethnic society. Based on the results of the sociolinguistic experiment, which revealed the main features of the stereotypes of the Russian ethnos living on ancestral territory and surrounded by other cultures, the conclusions about changes of ethnic stereotypes associated with the tradition of hospitality of Russians have been drawn. Due to stereotypes which occupy the special place in life of sociumu, the integral picture of the world can be presented – both «it» and «stranger».

Key words: *ethnic stereotypes, stereotypical situation, interaction of cultures, questionnaire, modification.*

В современном полиэтническом обществе в процессе диалога культур происходит постоянное взаимодействие национальных сознаний: вступают в конфликт *«свои»* и *«чужие»* когнитивные, эмотивные и аксиологические установки [10] и стереотипы. Оппозиция *«свой – чужой»* является основой этнического самосознания, формируя при этом мироощущение всего коллектива [15], это позволяет говорить о том, что культурная константа *«свой – чужой»* в понимании этностереотипов может выступать в качестве признака дифференциации и интеграции этноса, особенно в условиях полиэтничного общества.

Особенность стереотипов как явления, играющего значительную роль в жизни социальных групп, общества и в международных отношениях, в определенной мере раскрывается в работах российских социологов, психологов, философов: В. Ядова [19], Г. Кондратенко [9], К. Платонова [11],

А. Бодалева [2], С. Мурадяна [13], и др. Анализ и систематизация целого ряда западных концепций стереотипа дается в работах П. Шихирева [17], О. Семендяевой [14], В. Агеева [1] и многих других.

Тема *антропостереотипа* как некоего образования с определенными психологическими механизмами, формирующегося под воздействием социальных, политических, национальных факторов, исследовалась в трудах американских социологов и психологов: W. Lippmann [22], G. Allport [21], T. Adorno [20], J. Martin [23] и др.

Стереотип рассматривается как явление, связанное с формированием разных социальных типов личности, практические действия которых определяют характер социально-политических процессов в той или иной стране. Проблеме этнических, национально-религиозных стереотипов посвящены исследования Л. Гумилева [6], Ю. Бромлея [3], Л. Шкляра [18], В. Трусова и А. Филиппова [16] и др.

В казахстанской лингвистике стереотипные представления анализировались в работах М. Копыленко, Э. Сулейменовой, Н. Дмитрюк, Н. Шаймерденовой, Р. Амреновой, К. Головиной, Ш. Жаркынбековой, Ж. Джамбаевой, С. Исабекова, Г. Исиной, А. Азаматовой, Л. Яковенко, У. Мусабековой и др. Указанные авторы в разных ракурсах исследовали культурно-языковые, национально-культурные, этнические, аксиологические стереотипы.

Однако до настоящего времени стереотипы до конца не исследованы в ракурсе проблем межкультурного диалога, не разработаны действенные модели урегулирования конфликтов, в которых используются этнические, национальные, религиозные и т.п. стереотипы. В науке и обществе отсутствует однозначный ответ на вопрос о том, существуют ли вообще в современных условиях «чистые» стереотипы, не подвергающиеся влиянию среды и социума.

Средой, в которой проявляется идентификация, является коммуникация, т.е. действия социума со всеми присущими этому атрибутами. Выделение своего этноса из ряда других сопровождается выработкой определенных вербальных и невербальных стереотипов. На этапе стереотипизации члены общности формируют представления о национальном характере, психическом складе, темпераменте типичного представителя общности. Результатом этнодифференциации является осознание психологических особенностей как собственного этноса, так и других этнических групп.

Стереотипы связаны между собой, они образуют самоорганизующуюся систему, в которой собран стандартизированный опыт коллектива, что является неотъемлемым элементом обыденного сознания [4, с. 57]. Воспринимая и анализируя внешние коммуникативные сигналы, люди часто отдают предпочтение информации, отвечающей их внутренней логике, подтверждающей устоявшиеся мнения и соответствующей их ценностям и приоритетам. «Игнорирование или умаление значимости тех сведений, которые противоречат взглядам личности или не укладываются в рамки ее взглядов и представлений, является своего рода самообманом, средством самозащиты от всего нового, неизведанного и непонятного [12, с. 236]».

Этнокультурные стереотипы вызывают различную оценку. Одни люди принимают их безоговорочно как самоочевидные истины. Другие считают, что они правильны, но, вероятно, содержат какие-то отдельные ошибочные суждения. Третьи считают, что они являются проявлением националистических предубеждений, так как содержат впечатления, которые были получены в результате наблюдений над некоторыми представителями народа и которые переносятся неправомерно на весь народ в целом.

Этнокультурные стереотипы – это важный фактор межэтнических отношений, от них зависит атмосфера, в которой развиваются контакты между представителями разных национальностей, между народами, между государствами. По результатам исследований, множество людей проявляет острую реакцию на малейший намек, который бы задевал их национальное чувство [8, с. 139–148].

Л. Гумилев в своих трудах вводит важное понятие этноса как группы людей, которая «… противопоставляет себя всем другим таким же коллективам, исходя не из сознательного расчета, а из чувства комплиментарности – подсознательного ощущения взаимной симпатии и общности людей, определяющего противопоставление *«мы – они»* и деление на *«своих»* и *«чужих»* [5, с. 10]». Различные этносы имеют в какой-то степени схожие знания о жизни, но хранятся и передаются эти знания различными формами, что помогает им осознавать друг друга как *«чужих», «не таких».*

Изучение этностереотипов, отражающих уникальность восприятия и интерпретации реального мира, невозможно в отрыве от языка и культуры, поскольку это взаимосвязанные и взаимозависимые явления. Каждая личность принадлежит социуму и этносу в целом, поэтому она вовлечена в многообразные и многоуровневые отношения *«своего»* и *«чужого»* в культуре: от относительно немногочисленной социальной группы до этнической общности. Выявить

этнические стереотипы всегда непросто, поскольку в силу привычки мы не замечаем стереотипы, отраженные в родной культуре, вместе с тем стереотипы другой *«чужой»* культуры видим через призму «своей» культуры. Человек замечает особенности *«своей»* культуры, сравнивая ее с *«чужой»* культурой сквозь призму своей национальной ментальности, через которую человек смотрит на окружающий мир.

Современный период развития казахстанского общества, открытость государственных границ предоставляет много примеров взаимовлияния национальных культур и национальных языков, что, в свою очередь, приводит к стиранию определенных стереотипов и формированию новых. Это ведет к образованию общих культурных ценностей, а также сохранению особенностей каждого из этносов. Для выявления происходящих изменений в полинациональном казахстанском обществе нами проведен эксперимент с последующим сравнительно-сопоставительным анализом полученных в ходе анкетирования результатов. Материалом исследования послужили данные анкетирования (всего 325 анкет), а также наблюдения, проводимые в Российской Федерации и Республике Казахстан. В анкетировании приняли участие 100 человек казахстанских русских, проживающих в Акмолинской области; 100 человек русских России, не проживавших ранее в Казахстане, и 25 русских России, проживавших в Казахстане не менее 10 лет, ныне живущих в Самарской области. Также было опрошено 100 респондентов-казахов.

Социолингвистический и статистический анализ данных анкетирования двух этнических групп из России и Казахстана позволил получить данные:

– об особенностях функционирования этнических стереотипов в многонациональном государстве, где в результате диалога культур и межкультурной коммуникации этнокультурные стереотипы находят отражение в культурах других этносов, проживающих на одной территории;

– о модификациях этностереотипов казахстанских русских после длительного проживания в Казахстане, в результате которого представители одного этноса сохраняют не только свою родную культуру, но и усваивают национальную культуру других этносов.

Основываясь на положении о том, что, изучая степень модификации языкового поведения, можно сделать вывод о степени интеграции индивида или социальной группы в другую культуру, мы предприняли попытку выявить путем анкетирования различия в национально-культурном восприятии стереотипного поведения людей. Посредством близкого проживания стереотипы русских оказывают влияние на этностереотипы других национальных культур. Такое взаимное влияние обогащает культуру и в определенной степени стирает некоторые из ее компонентов.

Проследим, как происходит модификация стереотипов на примере гостеприимства, которое весьма актуально для ментальности многих народов. Этностереотипы, связанные с гостеприимством, мы разделили на 3 группы: 1) особенности гостеприимства; 2) отношение к родственным связям; 3) стереотипы поведения.

Поскольку мы рассматриваем гостеприимство как черту русских и казахов, свойственную им исторически, для нас важно было сравнить, какие стереотипы более устойчивы, какие могут изменяться в зависимости от контактов с другими этносами. Анкета включала 21 вопрос с 5–8 вариантами ответов, направленных на выявление особенностей приглашения, встречи гостей, отношений к родственным связям, принципа рассаживания гостей за столом, оказания гостеприимства незнакомому человеку, пунктуальности, знания национального этикета и др. Кроме того, респондентам предлагалось написать свои варианты ответов, которые могли бы дать дополнительную информацию о личности человека.

Приведем некоторые примеры, показывающие, каким образом происходит модификация этностереотипов в процессе социализации поликультурного общества, что, в свою очередь, говорит об идентификации личности как представителя страны.

На вопрос: *«Как часто Вы ходите в гости?»* русские России ответили: а) очень часто – 4,58; б) раз в месяц – 14,5%; в) раз в неделю – 3,05%; г) очень редко – 45,04%; д) по праздникам – 29,01%; е) сообразно с национальными традициями – 3,82%; ж) другое – нет ответов.

Русские Казахстана ответили: а) очень часто – 12%; б) раз в месяц – 9%; в) раз в неделю – 11%; г) очень редко – 25%; д) по праздникам – 19%; е) сообразно с национальными традициями – 24%; ж) другое – нет ответов.

Казахи ответили: а) очень часто – 17%; б) раз в месяц – нет ответа; в) раз в неделю – 6%; г) очень редко – 2%; д) по праздникам – 36%; е) сообразно с национальными традициями – 26%; ж) другое – 10% (приглашаю на все праздники; приглашаю гостей только на день рождения; на религиозные

праздники собираются близкие родственники; собираемся с родственниками на выходных; не приглашаю, встречаю всех, кто сам хочет прийти; всегда приглашаю).

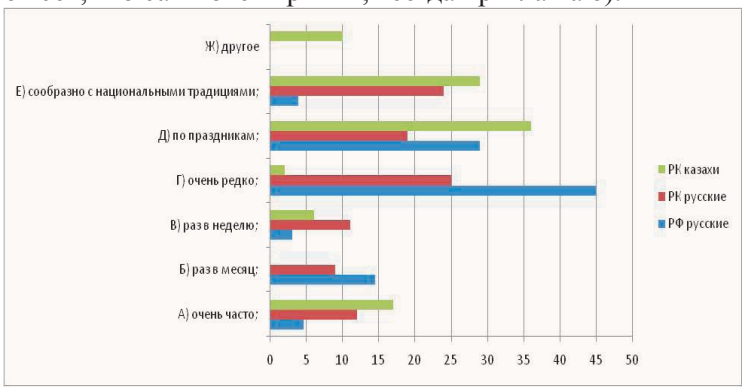


Рисунок 1. Как часто Вы ходите в гости сами? (%)

Гостеприимство и ритуал хождения в гости – одна из главных особенностей национальной психологии казахов. В связи с этим представляет интерес анализ вышеприведенных ответов пункта е, где видно, что русские Казахстана стремятся к этнической идентичности со своим народом, проживающим на этнической родине. В ответе «сообразно с национальными традициями», как показывают результаты исследования, казахстанские русские, в отличие от россиян, сохраняют бережное отношение к традициям. Длительное проживание русских в Казахстане в иноэтнической среде двойственным образом проявляется в этническом самосознании. С одной стороны, это связано с уважением традиций казахского народа, а с другой стороны, с сохранением исторически сложившихся традиций своего народа и передачей их следующему поколению. Следует подчеркнуть, что русские России не нуждаются в сохранении своих традиций, так как они находятся в своей этнической среде и не замечают изменений, происходящих в этнических стереотипах.

Интерес представляют ответы на вопрос, связанный с особенным отношением ко времени русских и казахов: *«Уверены ли Вы, что гости придут вовремя?»*.

Русские России ответили: а) да – 13,74%; б) нет – 20,61%; в) меня предупредят, если будут задерживаться, – 65,65%; г) другое – нет ответов.

Русские Казахстана ответили: а) да – 10%; б) нет – 86%; в) меня предупредят, если будут задерживаться, – 4%; г) другое – нет ответов.

Казахи ответили: а) да – 10%; б) нет – 60%; в) меня предупредят, если будут задерживаться, – 15%; г) другое – 15% (я знаю, что они придут позже; приглашу раньше, они задержатся и придут к тому времени, как я хочу; казахи обязательно придут позже; я всегда рассчитываю на опоздание гостей; если будут опаздывать больше чем на 3 часа, позвонят; одни придут вовремя, а другие опоздают).

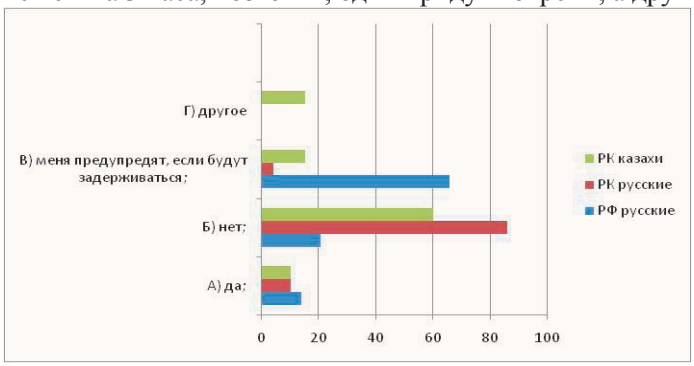


Рисунок 2. Уверены ли Вы, что гости придут вовремя? (%)

Обращают на себя внимания результаты ответов на вопрос «Уверены ли Вы, что гости придут вовремя?» в пункте б «нет», ответы на который расположились следующим образом: у русских России на первом месте, у русских Казахстана и казахов – на третьем. Также казахи предлагают свои варианты ответов, из которых видно, что опоздание гостей – это норма. Одной из важных особенностей казахского мероприятия является то, что гости никогда не приходят вовремя. Можно сказать что гости, которые приходят на событие в назначенное время, будут чувствовать себя некомфортно, в ожидании остальных.

Следует отметить, что восприятие времени и, следовательно, отношение к точности во времени различно. Отношение к понятию пунктуальность характеризуется казахским культурно-обязательным

опозданием гостей, для казахов недопустим ранний приход по приглашению, полученные в ходе анкетирования данные, отраженные на диаграмме, показывают, что казахстанские русские относятся к опозданию гостей так же, как и казахи. В ответах на данный вопрос отражен процесс изменения отношения ко времени у казахстанских русских.

Ответы на вопрос *«Обидятся ли Ваши родственники, если Вы не пригласите их на торжество семейного характера?»* позволили выявить особенности родственных отношений.

Ответы русских, проживающих в России: а) нет – 38,17%; б) да – 8,4%; в) меня поймут – 53,44%; г) другое – нет ответов.

Ответы казахстанских русских: а) нет – 12%; б) да – 46%; в) меня поймут – 42%; г) другое – нет ответов.

Ответы казахов: а) нет – 2%; б) да – 76%; в) меня поймут – 10%; г) другое – 12% (всегда приглашаю всех, иначе обид не оберешься; не может быть и речи о выборочном приглашении, приглашаю всех или никого, я и сам обижусь; какое отношение хочешь к себе, так и сам поступай).

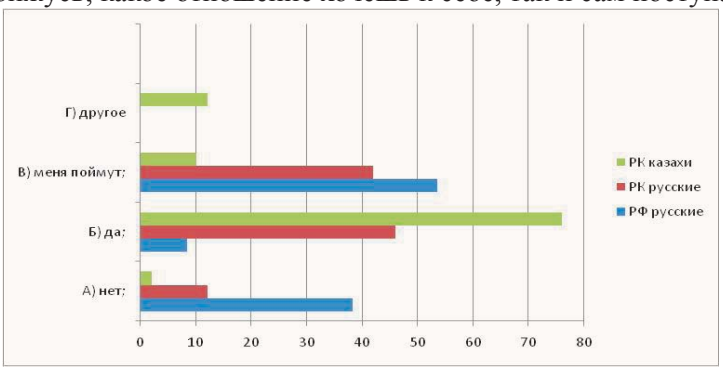


Рисунок 3. Обидятся ли Ваши родственники, если Вы не пригласите их на торжество семейного характера? (%)

В ответах русских России на первом месте «меня поймут» – 53,44%; на втором месте «нет» – 38,17%; на третьей позиции с самым низким показателем пункт «да» – 8,4%. Особый интерес в ответах казахстанских русских представляет то, что первое место между собой разделяют два пункта: «да» – 46% и «меня поймут» – 42%; на втором месте пункт «нет» – 12%. В ответах казахов доминирующую позицию занимает пункт «да» – 76%; на втором месте «меня поймут» – 10%, также казахи предлагают свои варианты ответов, чего не сделали первая и вторая группа респондентов.

На основании полученных данных можно говорить о том, что у русских, проживающих на территории Казахстана, изменилось отношение к родственным связям, особенностям приглашения и хождения в гости под влиянием казахских стереотипов.

Смещение в использовании стереотипных ситуаций можно наблюдать в других устоявшихся традициях русской культуры, например, чаепития. Чай – напиток ритуальный, во многих странах его приготовление и потребление сопровождается своими законами.

Казахи, по одному из древнейших обычаев, чай за дастарханом начинают подавать, учитывая возраст и статус собравшихся за столом. Именно поэтому гостей в казахской культуре принято рассаживать «по почету»: самых уважаемых на почетное место, дальше от входа. Тот, кто разливает чай, обычно женщина, сидит ближе к выходу. Традиция рассаживать гостей с учетом возраста и статуса стала использоваться русскими людьми, проживающими в Казахстане. Это подтверждают и результаты анкетирования русских России и русских Казахстана.

Результаты, полученные в ходе анализа ответов на вопрос *«Как у Вас принято наливать чай гостям?»*, касающийся особенностей ритуала чаепития, стали одними из наиболее ярких примеров, демонстрирующих изменения в культуре казахстанских русских под влиянием казахской культуры.

Русские России ответили: а) полную чашку (стакан) – 69,47%; б) не совсем полную чашку (стакан) – 12,98%; в) я не задумываюсь – 17,56%; г) на донышке – нет ответов; д) другое – нет ответов.

Русские Казахстана ответили: а) полную чашку (стакан) – 18%; б) не совсем полную чашку (стакан) – 57%; в) я не задумываюсь – 13%; г) на донышке – 12%; д) другое – нет ответов.

Казахи ответили: а) полную чашку (стакан) – нет ответов; б) не совсем полную чашку (стакан) – 81%; в) я не задумываюсь – нет ответов; г) на донышке – 16%; д) другое – 3% (полная чашка – неуважение к гостю; молодым можно полную, старикам на донышке; задумываюсь, только когда за столом есть старшие).

Рисунок 4. Как у Вас принято наливать чай гостям? (%)

Описывая церемонию чаепития русских, проживающих в Казахстане, мы видим, что она значительно отличается от церемонии чаепития русских, проживающих на территории Российской Федерации. В России принято наливать чай до краев, иначе вроде жадничаешь, «воду жалеешь». Полная чаша – символ изобилия и гостеприимства. У русских в Казахстане принято наливать чай чуть больше половины, таким образом проявляя уважение к гостю, однако не настолько мало, как принято у казахов: чем меньше чая наливают, тем чаще его подливают, и у гостя всегда горячий чай; а чем чаще подливают чай, тем больше демонстрируется забота о госте. Предлагать еще добавить чай у казахов не принято – это говорит о невнимательности хозяйки. О том, что гость чаю больше не хочет, хозяйка узнает по символическим знакам – пиала, прикрытая рукой или перевернутая. Если гость хочет выразить благодарность хозяйке, то говорит, что она хорошо разливает чай. В ежедневных семейных чаепитиях чай разливает мать или дочь. При угощении гостей чаем у русских Казахстана стало традицией принято наливать чай до половины, иначе гости могут посчитать, что их хотят быстрее выпроводить. Характерной чертой стало и использование жеста прикрывать чашку, когда больше не хочешь пить чай.

Результаты ответов на вопрос ярко иллюстрирует диаграмма, мы видим, что только 18% респондентов казахстанских русских гостям наливают полную чашку (стакан), что отлично от русских России, которые в 69,47% ответов показывают, что наливают полную чашку.

Таким образом, даже такая устойчивая традиция казахского и русского народа, как гостеприимство, претерпевает изменения, связанные с взаимовлиянием культур контактирующих народов. По результатам ответов на вопросы можно проследить, как изменяется модель поведения при приеме гостей у казахстанских русских. Безусловно, это связано с той социокультурной и языковой ситуацией (полинациональный социум), в котором они проживают, в котором формируется их картина мира и языковое сознание.

Как показало наше исследование, длительное совместное проживание на одной территории, в рамках единого государства приводит к некоторому нивелированию этнических различий в стереотипах. Результаты анкетирования показали, что стереотипы, связанные с гостеприимством, у русских Казахстана, хоть и отражают этнические традиции русских, в то же время близки стереотипам, характерным для казахов. Отличие касается, прежде всего, понятия родственных связей, принципа рассаживания гостей за столом, приоритета в обслуживании гостей, одаривания гостей после мероприятия, произнесения тостов. Русские Казахстана воспринимают стереотипы, несвойственные русской культуре, понимают их значение, пользуются ими в нужных ситуациях, принимая их за «свои» этнические традиции. Вместе с тем, как показали результаты анализа анкет, многие русские этнические стереотипы на территории Казахстана претерпели изменения под влиянием стереотипов казахского народа. Модификация этностереотипов в процессе социализации другого общества имеет место, и модификация этнических стереотипов происходит как бессознательно, так и осознанно, в процессе диалога культур.

Проблемы межэтнической и межкультурной коммуникации остаются для Казахстана насущными, требующими постоянного внимания. Свойственная любой культуре система общепринятых ценностей и качеств имеет в то же время различную организацию и проявления. Благодаря занимающим особое место в жизни социума стереотипам может быть представлена целостная картина мира – как «своя», так и «чужая».

Литература

1. Агеев В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов [Электронный ресурс] / В.С. Агеев // Вопросы психологии. – № 1. – Режим доступа : http://psyfactor.org/lib/stereotype7.htm.

2. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности [Электронный ресурс] / А.А. Бодалев. – Режим доступа : http://akmeolog.narod.ru/ bodalev.htm#2.

3. Бромлей Ю.В. К вопросу о влиянии особенностей культурной среды на психику [Электронный ресурс] / Ю.В. Бромлей // Советская этнография. – 1986. – № 3. – Режим доступа : journal.iea.ras.ru/ archive/1980s/1983/Bromley_ 1983_3.pdf.

4. Волкогонова О.А. Этническая идентификация и искушение национализмом [Электронный ресурс] / О.А. Волкогонова, И.С. Татаренко // Мир России. – М., 2001. – № 2. – Режим доступа : http:\\ www.philosophy.ru.

5. Гумилев Л.Н. От Руси до России : очерки по этнической истории / Гумилев Л.Н. – СПб. : [б. и], 2002. – 161 с.

6. Гумилева Л.Н. Этногенез и биосфера Земли / Гумилева Л.Н. – М. : АСТ «Астрель», 2005. – 512 с.

7. Карбовский Ж. Стереотип как феномен сознания / Карбовский Ж. – М. : Сознание и знание, 1984. – 342 с.

8. Кармин С. Внутренняя нация – правило или исключение [Электронный ресурс] / С. Кармин. – 2003. – Режим доступа : http://www.dissercat.com.

9. Кондратенко Г.М. Вопросы теории печати в свете социальной психологии / Г.М. Кондратенко // Вопросы теории и практики массовых форм пропаганды. – М. : Наука, 1968. – С. 264–303.

10. Красных В.В. «Свой» среди «чужих» : миф или реальность? / Красных В.В. – М. : ИТДГК Гнозис, 2003. – 375 с.

11. Краткий словарь системы психологических понятий / [под. ред. К.К. Платонова]. – М. : Высшая школа, 1984. – 176 с.

12. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения : [монография] / Леонтович О.А. – М. : Гнозис, 2005. – 352 с.

13. Мурадян С.А. Стереотип в философской аргументации / С.А. Мурадян // Вопросы философии. – Ереван, 1984. – Вып. № 4. – С. 12–23.

14. Семендяева О.Ю. Критический анализ концепции «стереотипа» в социальной психологии США [Электронный ресурс] / О.Ю. Семендяева // Социологические теории и социальные изменения в современном мире. – Режим доступа : http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q20критический%20 анализ.

15. Топоров В.Н. Метафора зеркала при исследовании межъязыковых и этнокультурных контактов / В.Н. Топоров // Славяноведение. – 1997. – № 1. – С. 5–8.

16. Трусов В.П. Этнические стереотипы. Этническая психология : этические процессы и образ жизни людей / В.П. Трусов, А.С. Филиппов. – М. : Гнозис, 1984. – 410 с.

17. Шихирев П.Н. Исследования стереотипа в американской социальной науке [Электронный ресурс] / П.Н. Шихирев // Вопросы философии. – Режим доступа : http://lib.mgppu.ru/opacunicode/ index.php.

18. Шкляр Л.Е. Этнос. Культура. Личность / Л.Е. Шкляр // Философско-методологические аспекты исследования АН Украины. – К. : Институт философии, 1992. – С. 26–89.

19. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности [Электронный ресурс] / В.А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – Режим доступа : http:// www.gumer.info/bibliotek_ Buks/ Psihol/belin.

20. Adorno T.W. The Authoritarian Personality [Электронный ресурс] / T.W. Adorno. – 1950. – Режим доступа : http://www.dubichs.info/st/344200.htm.

21. Allport G.W. The Nature of Prejudice [Электронный ресурс] / G.W. Allport. – N. Y., 1958. – Режим доступа : http://bugabooks.com/book/173-osnovy-mezhkulturnoj.

22. Lippmann W. Public opinion [Электронный ресурс] / W. Lippmann. – N.Y., 1954. – Режим доступа : http://www.encyclopedia.com/topic/Walter_ Lippmann. aspx.

23. Martin J.G. The Tolerant Personality [Электронный ресурс] / J.G. Martin. – Режим доступа : http://www.dissercat.com/content/stereotip-kak-fenomen-kultury.

Стаття надійшла до редакції 28 травня 2014 року

УДК 811.161

Тетяна Заболотна, Ніна Христич
(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)

ОКАЗІОНАЛІЗМИ В АНГЛОМОВНІЙ РЕКЛАМІ

У статті досліджуються лексикологічні проблеми оказіоналізмів, вивчення яких нерозривно пов'язано з неологізмами. Оказіоналізми широко використовуються в рекламних слоганах. Ми аналізуємо їх з точки зору словотвірного потенціалу. Пояснюємо появу оказіоналізмів когнітивним фактором, що зумовлено активною людською пізнавальною діяльністю та викликано необхідністю назвати нові предмети і явища. Необхідність досліджень в області неологізмів зумовлена тим, що саме англійська є потужним «донором» для інших мов. Ми досліджуємо різницю між неологізмами та оказіоналізмами. Під терміном «неологізми» розуміємо нові слова чи словосполучення, які з'явилися у певний час у тексті або у процесі комунікації. Оказіоналізми є так званими «авторськими неологізмами», які належать до маловивченої групи інноваційних лексичних одиниць.

Ключові слова: *оказіоналізм, неологізм, реклама, рекламний текст, гасло, словотвірні моделі, інновація, номінація.*

В статье исследуются лексикологические проблемы окказионализмов, изучение которых неразрывно связано с неологизмами. Окказионализмы широко используются в рекламных слоганах. Мы анализируем их с точки зрения словообразовательного потенциала. Объясняем появление окказионализмов когнитивным фактором, что обусловлено активной человеческой познавательной деятельностью и вызвано необходимостью номинации новых предметов и явлений. Необходимость исследований в области неологизмов обусловлена тем, что сам английский язык является мощным «донором» для других языков. Мы исследуем разницу между неологизмами и окказионализмами. Под термином «неологизмы» понимаем новые слова или словосочетания, которые появились в определенный период в тексте или в процессе коммуникации. Окказионализмы являются «авторскими неологизмами», которые относятся к малоизученной группе инновационных лексических единиц.

Ключевые слова: *окказионализм, неологизм, реклама, рекламный текст, лозунг, словообразовательные модели, инновация, номинация.*

This article investigates the lexicological problems of occasionalisms referring to the lexicological field of neologisms. Occasionalisms are widely used in advertising slogans. We analyze them fromthepointofviewofitsword-formative potential. We explain the appearance of occasionalisms by cognitive factors manifested in the active human cognitive activity, caused by the need to name the new objects and phenomena. The need for research in thefield of neologisms is obliged to the fact that English itself is a powerful «donor» for other languages. Weinvestigate the difference between neologisms and occasionalisms. Under the term 'neologisms' we understand new words, new meanings or new word combinations that appeared in certain period of time in text or act of communication. Occasionalisms are so-called 'authors neologisms' which form the less explored group of innovative lexical units.

Key words: *occasionalism, neologism, advertising, advertising texts, slogan, word-building pattern, innovation, nomination.*

Для лінгвістичних досліджень останніх десятиріч характерним є зростання інтересу до вивчення текстів масової комунікації, зокрема, текстів реклами. Реклама у будь-якій країні світу – складне й багатогранне явище не тільки соціально-економічної, а й мовної дійсності. Важко заперечувати той факт, що реклама у наш час активно впливає на розвиток сучасної англійської мови. Такий факт не може залишити розвиток реклами як мовного явища без уваги вчених-лінгвістів.

В Україні проблемою дослідження неологізмів та оказіоналізмів займаються І. Андрусяк, Г. Апалат, Г. Врублевська, О. Гармаш, В. Гладка, О. Головко, С. Єнікєєва, М. Жулінська, В. Зарва, Ю. Зацний, В. Згурська, Ю. Карпінський, Н. Коваленко, І. Соболєва, Л. Чумак, А. Янков та ін. Різні її аспекти висвітлюються у наукових працях таких відомих лінгвістів далекого та близького зарубіжжя, як В. Заботкіна, Е. Земська, P. Brown, S. Levinson, S. Dik, W. Glovka, P. Griffiths, Z. Harris, C. Matthewsta ін. Дослідження проблеми породження та функціонування нового лексичного складу англійської мови залишається і на сьогодні одним із провідних напрямів світової лінгвістики.

Мета статті – вивчення семантико-когнітивних та прагматичних особливостей оказіоналізмів рекламних слоганів у сучасній англійській мові.

Одним із елементів суспільного життя, який активно реагує на сучасного процеси й віддзеркалює їх, є реклама, яка має дуже великий вплив на масову свідомість. В останні десятиліття реклама викликала поглиблену увагу з боку лінгвістів. Необхідність лінгвістичного дослідження рекламного дискурсу спричинено потребою аналізу функціонування цього явища як засобу масового повідомлення. Здатність швидко й майже тотально охоплювати найширші аудиторії дає йому змогу

формувати суспільну думку, визначати духовні та матеріальні цінності. Саме з цієї причини мова, що пропагується шляхом рекламних текстів, – важлива й актуальна проблема сучасних досліджень.

Наприкінці XX – на початку XXI ст. активізувалися лінгвістичні студії з неології та оказіоналістики, унаслідок чого до наукового обігу введено велику кількість фактичного матеріалу – узуальних неологізмів, створення яких зумовлено передусім потребою позначення нових реалій, понять, та оказіональних лексичних новотворів, що з'являються в різних комунікативних ситуаціях для мовного самовираження творчої особистості.

Об'єктивний розвиток суспільства в певний історичний період зумовлює появу нових слів і значень – неологізмів. Це, у свою чергу, викликало появу зовсім нової галузі лінгвістики – неології – науки про неологізми, у сферу діяльності якої входить виявлення нових слів та значень, аналіз факторів їх появи, вивчення засобів утворення, лексикографічної обробки (фіксація в словниках та затвердження значень) та розробка принципів ставлення до них (прийняття чи неприйняття носіями мови). Навколишній світ відкриває нові предмети та явища, які потребують номінації. Проте не всі слова залишаються в лексиконі сучасної англійської мови. Оказіоналізми знаходяться у початковій стадії виникнення і можуть стати неологізмами або зникнути із мовленнєвого вжитку.

Нагромадження теоретичного й практичного матеріалу в царині неологічних студій на матеріалі англійської мови закономірно зумовило потребу системного дослідження специфіки оказіоналізмів як репрезентанта багатоаспектного й складного явища – індивідуально-авторської номінації.

Серед нової лексики переважають номінації, нові як за формою, так і за змістом. Аналіз нових номінативних одиниць за способом творення показав, що в мові останніх десятиліть переважають морфологічні неологізми, тобто одиниці, створені за зразками, які вже існують в мовній системі, та з морфем, існуючих у ній. Між типом номінативної одиниці і способом її творення існує визначена кореляція. Так, власне неологізми, одиниці, які поєднують новизну форми з новизною змісту, з точки зору способу творення є фонетичними і морфологічними неологізмами, запозиченнями. Трансномінації, які поєднують новизну форми зі змістом, який передавався раніше іншою формою, з'являються шляхом запозичення, а також через морфологічне словотворення. Семантичні інновації, які поєднують новизну змісту з уже існуючою формою, з'являються шляхом зміни значення.

Одним із різновидів оказіональних лексичних новотворів є авторські лексичні новотвори, які щодо системи мови є власне оказіональними утвореннями, а стосовно реалізації та функцій у рекламному тексті – авторськими.

З погляду джерела виникнення такі номінативні одиниці-оказіоналізми – народжуються в конкретному ідіостилі, через що їх і вважають власне авторськими. Вони активно функціонують у мові рекламних текстів і експлікують словотвірні потенції англійської мови, перспективні шляхи оновлення й поповнення лексикону та словникового складу мови загалом.

Ми розглядаємо рекламні новоутворення як індивідуально-авторську мовотворчість людини, адже під час створення рекламного тексту ідею можна викласти різними способами, використовуючи масу лексико-стилістичних відтінків.

Напр.:

1. Виділення ініціальної літери кожного окремого смислової одиниці великим шрифтом.

(1) *Kills Germs Dead (Domestos)* [6].

(2) *Everything We Do is Driven By You (Ford)* [6].

(3) *It's Different in a Saturn* [7].

(4) *Find Your Own Road (Chevrolet)* [7].

(5) *Welcome to the Coke Side of Life* [6].

2. Виділення окремого слова великим шрифтом.

(1) *Safety… It can charm you, or ALARM you!* [6].

(2) *I'm too sexy for my hair I loved you yesterday, I love you still, I always have, and always WILL* [6].

(3) *Everything WE do is driven by YOU (Ford)* [7].

(4) *Don'ts poil the SOIL* [6].

3. Виділення окремого слова великим шрифтом та прогалинами між літерами.

(1) *N-E-S-T-L-E-S, Nestles makes the very best! (Nestles)* [6].

(2) *H-U-G-O is trend, H-U-G-O is different, H-U-G-O is urban (Hugo)* [6].

(3) *You are 60% water. Save 60% of Y-O-U-R-S-E-L-F* [6].

Такі лексико-стилістичні прийоми при створенні рекламних текстів є, по суті, індивідуальним задумом автора, який намагається творити семіотичний світ для того, щоб переконати свою аудиторію вибрати з основної маси рекламного товару або послуг, що рекламуються, саме їхній. Адже, рекламний продукт є одним з найпоширеніших видів товарів у світі, а рекламний текст – його мовним втіленням.

Важливим параметром, тісно пов'язаним із процесом словотвору, є функціональне навантаження рекламного тексту. Вибір товару, визначення мети рекламного повідомлення та кола потенційних споживачів безпосередньо формуватимуть виконувані ним функції. Рекламодавці вдаються при цьому до звуконаслідування чи вимовляння (написання) подовженого останнього складу. Безумовно велика кількість оказіоналізмів виникає в рекламних текстах. Розглядаючи рекламні слогани, ми звертаємо увагу на використанні авторами зіставлення контрастних явищ та характеристик, порівняння різнорідних предметів, каламбурів, мальапропізмів (ужиті недоречно слова), безглуздя, нісенітниць, комічного словотворення, гумористичного спотворення змісту слів, макаронічного мовлення і т.п.

Напр.:

(1) *M'm, m'm, m'm, m'm,…toasty (Quiznos)* [6].

(2) *Ch-a-a-a-w-clit! (Chocolate)* [6].

(3) *The coffee-er coffee (Savarin Coffee)* [7].

(4) *They're GR-R-R-reat (Kelloggs Frosties)* [7].

(5) *It Gives You Wiiiings! (Red Bull)* [7].

Розглянемо детальніше *Candwich*. У цьому прикладі навіть недосвідчений мовець може розгледіти слово *Sandwich*. Ми вважаємо, що з точки зору словотвору, у першій частині слова *Cand* автор використав основу слова *candy* – «цукерка» і приєднав її до суфікса – *wich*. Таке сполучення надає створеній лексичній одиниці нового звучання, переносить смакові якості цукерки на бутерброд. З іншого боку, у нас є підстави вважати поданий текст як приклад макаронічного мовлення.

Макаронічна мовлення (італ. *maccherònico*, від *maccheróni* – макарони) – механічна суміш слів чи висловів з різних мов або переінакшення їх на іноземний лад), штучне виділення окремих лексичних компонентів.

Іншим подібним прикладом є рекламний слоган *'Checky our spendometer'*. Привертає увагу лексична одиниця *spendometer*, яка є оказіоналізмом, утвореним від лексичної одиниці *speedometer*. Тут автор використав гру слів *speedometer і spendometer*. У результаті такої гри вже знайоме слово *speedometer* звучить по-новому, викликаючи старі асоціації і створюючи нові. У цій грі слів нова лексична одиниця *spendometer* також є звуковою картиною, з якою зв'язується той чи інший зміст, а саме: потяг, у якому ви будете проводити час, долаючи відстань. Мовна гра є вільною діяльністю авторів тексту. Вона, будучи ніби несерйозною, цілком свідомо стає поза звичайним життям, але водночас дуже, а то й повністю, захоплює потенційного користувача даного сервісу – транспорту.

Сучасний інформаційний простір та соціальні процеси, які у ньому відбуваються, вимагають від мовців пошуку шляхів стислого викладу подій та опису явищ, у тому числі й через створення нових номінативних одиниць, які були б стислі за змістом та прості за формою мовних знаків. Нові слова є системою концептуальних категорій, які поступово виникають у свідомості людини у процесі активної взаємодії з реальним світом.

Отже, вживання оказіоналізмів диктується необхідністю створити щось незвичне, порушити існуючі буденні правила і, таким чином, привернути увагу, заохотити адресата до прочитання тексту. З огляду на вищезазначене, можна вважати, що сталої моделі побудови рекламного тексту існувати не може. Особливістю творчого процесу рекламотворення є пошук нових шляхів повідомлення про рекламований об'єкт.

Найбільш актуальним є вивчення оказіоналізмів, узятих із текстів ЗМІ, оскільки такі нові слова, створені й функціонують в конкретному контексті, – результат словотворчості, реалізація діяльнісного характеру мови, в силу своєї експресії, що поєднує емотивність, оцінність, стилістичну забарвленість та особливий «ефект новизни», здатні відобразити когнітивні, комунікативні, прагматичні особливості «поточного моменту».

Безумовно, оказіоналізми в рекламі спрямовані на певну аудиторію. Вони є способом привертання особливої уваги. Своїми яскравими заголовками мас-медіа намагається привернути увагу не лише молоді, а й старшого покоління. Так, можна сказати, що спрямування оказіоналізмів на певну аудиторію поділяється в залежності від того, на яку вікову категорію розрахований той чи інший продукт.

Ужиті у нижчеподаному прикладі оказіоналізми *IYUM* і *TWEETsspirations* розраховані на молодіжну аудиторію:

I am Young,
I am Pinoy.
I YUM
Daily

TWEETspirations

Promo

Привертає увагу лексична одиниця *TWEETspirations*, у якої перша частина *TWEET* перегукується з *SWEET* – «солодкий». Це ще один яскравий приклад макаронічного мовлення.

Механізми скорочення відіграють провідну роль у формотворенні вже існуючих у мові варіантів слів та фраз. Скорочення слова як механізм формотворення та словотворення в сучасній англійській мові багатокомпонентний (напр., *doc, exam, lab*). Знаючи правила поновлення слів, можна завжди відновити їх повну форму, а з нею і первинний зміст. Прикладом скорочення є *FEBRUANY* .

Рекламний слоган *FEBRUANY* є поєднанням двох основ: назви місяця *February* та займенника *any*. Таким чином, автор слогана намагається в одній номінативній одиниці висловити два поняття, які розкриваються нижче основного тексту: *Starting February 1stabsolutely ANY regular FOOTLONG isa $5 FOOTLONG allmonthlong*. Це означає, що будь-який власник картки *FOOTLONG* має право у лютому місяці придбати вказані на малюнку товари (*Turkey breast, Italian B.M.T.* та ін.) лише за 5 доларів. Аналогічні приклади ми зустрічаємо з уживанням інших місяців, напр., *JANUANY* тощо. Такі оказіоналізми дають поштовх для утворення аналогічних лексичних одиниць.

Іншим прикладом скорочення основи першого компонента є *Satisfries*. Очевидно, мова йде про смажену картоплю, яка приносить *satisfaction* – «задоволення», тому, хто її споживає. У підтексті вказується калорійність продукту, що дуже важливо для тих людей, котрі дотримуються здорового способу життя.

Ураховуючи критерії визначення неологізмів та оказіоналізмів, сформулюємо своє бачення сутності цього класу слів. Неологізми – це слова, поява яких викликана позамовними чинниками та внутрішньомовними закономірностями відбиття явищ за допомогою існуючої нормативної мовної системи сучасної англійської мови. Такі слова отримали оформлення за наявними лексико-граматичними параметрами, зареєстровані у лексикографічних джерелах, мають специфічні особливості змісту і поступово закріплюються у мові. Оказіоналізми – це мовленнєві конкретно-ситуативні одиниці, які утворюються за загальновживаними і за новими словотвірними моделями з метою надання стилістичної експресії змісту. Такі слова відображають передусім тенденцію до економії засобів вираження, проте вони ще не зареєстровані у лексикографічних джерелах.

Таким чином, рекламний текст та оказіоналізми є багатоплановим лінгвістичним явищем, яке вимагає подальшого дослідження. Перспективним видається також виявлення залежності мовного оформлення текстів реклами від його структури (напр., співвідношення вербальних та невербальних компонентів, структурних елементів рекламного тексту: заголовок, основний текст, слоган тощо).

Література

1. Андрусяк І. В. Англійські неологізми кінця ХХ століття як складова мовної картини світу : дис…канд. філол. наук : 10.02.04 / Андрусяк Ірина Василівна. – Ужгород, 2003. – 20 с.

2. Гладка В. А. Поняття «неологізм» у світлі сучасних наукових парадигм / В.А. Гладка // Наукові записки. – Серія «Філологічна». – Чернівці, 2011. – Вип. 11. – С. 170–176.

3. Жулінська М. О. Концептуальна парадигма інформаційних неологізмів / М.О. Жулінська // Матеріали ІІІ міжнародної наукової конференції «Пріоритети сучасного германського та романського мовознавства». – Луцьк, 2009. – С. 37–42.

4. Зацний Ю. А. Неологізми англійської мови 80–90 років ХХ століття : [монографія] / Зацний Ю.А. – Запоріжжя : РА «Тандем-У», 1997. – 396 с.

5. Коваленко Н.Л. Лінгвістичне значення слогана у структурі рекламного тексту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.02 «Російська мова» / Н.Л. Коваленко. – Дніпропетровськ, 2006. – 90 с.

6. Slogans Motto [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.slogansmotto.com/farewell_slogans/.

7. Think Slogans [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.thinkslogans.com/slogans/.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом філол. наук, доцентом кафедри іноземної філології і методики навчання
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»
Летючою Л.П.

Стаття надійшла до редакції 6 серпня 2014 року

УДК 81’367+81’373.47+33=81’42

Наталя Ковальська
(м. Одеса, Україна)

СИНТАКСИЧНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ КАТЕГОРІЇ ЕКСПРЕСИВНОСТІ В ЕКОНОМІЧНОМУ ДИСКУРСІ

У поданій статті досліджено одну з центральних у сучасному мовознавстві лінгвістичну категорію – категорію експресивності. Висвітлено основні класифікаційні та кваліфікаційні ознаки експресивності. Охарактеризовано зв’язок категорії експресивності з категорією емоційності. Надано стислу характеристику найпоширенішим синтаксичним засобам вираження експресивності. Проілюстровано наявність конструкцій експресивного синтаксису в економічному дискурсі (зокрема науковій літературі та публіцистичному мовленні) на матеріалі друкованої та електронної версій українського журналу «Економіст».

Ключові слова: *експресивність, експресивний синтаксис, експресивізація, емоційність, дискурс, економічний дискурс, синтаксичні засоби.*

В данной статье исследуется одна из центральных лингвистических категорий в современном языкознании – категория экспрессивности. Указаны основные классификационные и квалификационные признаки экспрессивности. Охарактеризована связь категории экспрессивности с категорией эмоциональности. Дана краткая характеристика самым распространенным синтаксическим средствам выражения экспрессивности. Продемонстрировано наличие конструкций экспрессивного синтаксиса в экономическом дискурсе (в частности научной литературе и публицистической речи) на материале печатной и электронной версий украинского журнала «Экономист».

Ключевые слова: *экспрессивность, экспрессивный синтаксис, экспрессивизация, эмоциональность, дискурс, экономический дискурс, синтаксические средства.*

Category of expressiveness happens to be one of the central linguistic categories in science of langage is investigated in the following article. The main classification and qualification signs of expressivity are indicated. A link between expressivity emotionality catigories has been characterized. The short characteristic to the most widespread syntactic means of expressivity expression has been given. Presence of expressional syntax constructions in economic discourse is displayed (in particular in scientific literature and in publicistic speech) using materials from printed and electronic versions of the Ukrainian magazine «The Ekonomist».

Key words: *expressivity, expressional syntax, expressivization, emotionality, discourse, economic discourse, syntactic means.*

Сучасна лінгвістика спрямована на дослідження місця й ролі людини в мові, мовця в акті комунікації, а також впливу прагматичних факторів (контексту, суб’єкта, адресата висловлювання) на формування дискурсу.

Одним із найскладніших питань сьогодення є відображення в мові емоційних явищ, вивчення особливостей мовленнєвої поведінки мовця з урахуванням його емоційного стану та комунікативних потреб. Мовна форма знаходиться в тісному зв’язку з розумовою та емоційно-психічною діяльністю людини, тому більшість лінгвістичних досліджень спрямовані на вивчення комунікативно-функціональної релевантності мови.

Інтерес дослідників становить питання наявності в мовленні комуніканта різноманітних мовних засобів та визначення їх комунікативно-прагматичного потенціалу [3, с. 2]. Зокрема значну увагу українських лінгвістів привертає функціонування традиційних і новітніх фігур експресивного синтаксису в різних стилях мови.

Питанням експресії та експресивності в науковій літературі присвятили свої розвідки А. Ахманова, Т. Винокур, Д. Ганич, В. Григор’єв, В. Дєвкін, Г. Колесник, І. Олійник, Д. Розенталь, М. Теленкова, В. Чабаненко, Н. Разінкіна та інші. Мовознавці різних лінгвістичних шкіл і напрямів (Н. Бойко, Р. Гладкова, С. Єрмоленко, Б. Коваленко, М. Кравченко, Т. Крисанова, К. Мустафаєва, М. Пилинський, Н. Романова, К. Святчик, В. Чабаненко) здійснили чимало різноаспектних досліджень елементів мовної структури в аспекті прояву експресивності.

Не зважаючи на численну кількість наукових студій, у мовознавстві існує низка недостатньо досліджених понять та явищ. До таких понять, окрім експресивності, можемо віднести й не менш суперечливе поняття «дискурс». Питання визначення, тлумачення та класифікації дискурсу на сьогодні залишається актуальним. Виникнення різних типів дискурсу зумовлюють появу нових лінгвістичних досліджень. Так недостатньо уваги у вітчизняному мовознавстві приділено вивченню українського економічного дискурсу як одного з типів інституційного дискурсу, зокрема його структурного та

функціонального аспектів. Отже, відсутність у лінгвістиці спільної думки щодо єдиної інтерпретації та одномірності тлумачень категорії експресивності, експресивних синтаксичних конструкцій та фрагментарне вивчення специфіки їх функціонування в дискурсі економіки зумовлюють актуальність нашої розвідки.

Мета статті – виявити мовні засоби вираження синтаксичної експресивності в економічному дискурсі. Поставлена мета передбачає розв'язання таких завдань:

– проаналізувати різні лінгвістичні погляди на категорію експресивності;

– виявити основні класифікаційні та кваліфікаційні ознаки експресивності;

– охарактеризувати зв'язок категорії експресивності з категорією емоційності;

– надати стислу характеристику найпоширеніших засобів експресивного синтаксису та продемонструвати наявність таких конструкцій в економічному дискурсі.

Категорія експресивності як одна з найбільш досліджуваних категорій у вітчизняному та зарубіжному мовознавстві привертає увагу вчених різних напрямів лінгвістики, зокрема лінгвостилістики, лексикографії, семасіології, когнітивної лінгвістики, комунікативної лінгвістики, дискурсології, лінгвістики тексту тощо. У наукових студіях експресивність тлумачать як стилістичне, функціональне, прагматичне, синтаксичне та семантичне явище.

Основоположником сучасної концепції та методів дослідження експресивних факторів мовлення вважають французького вченого Шарля Баллі, на думку якого експресивність є емоційним сприйняттям дійсності та прагненням передати його адресату. Появу великої кількості експресивних засобів та способів передачі одного й того ж емоційного змісту лінгвіст пов'язував із асоціаціями, які породжені «присутністю в пам'яті висловлювань, аналогічних даному, утворюючих свого роду неусвідомлену синонімію [4, с. 120]». У цій множинності Ш. Баллі вбачав основну проблему експресивності.

Під експресивністю розуміють властивість тексту або частини тексту передавати значення зі збільшеною інтенсивністю для вираження внутрішнього стану мовця. Результатом такої інтенсивності є емоційне або логічне підсилення, яке може бути чи не бути образним [2, с. 15].

Експресивізація в мовленні виражається через суб'єктивне сприйняття реальної дійсності. Компонентами експресивності дослідники називають емоційність, оцінність, образність та інтенсивність.

Найбільш обговорюваним є питання зв'язку категорії експресивності з категорією емоційності як одного з найвиразніших компонентів. На тотожність експресивності та емоційності вказують такі дослідники, як: В. Виноградов, П. Дудик. Інші лінгвісти висловлюють думку щодо домінування поняття експресивності над поняттям емоційність, визначаючи емоційність складовою експресивності (О. Єфімов, В. Чабаненко, О. Селіванова, Л. Мацько). У свою чергу, Л. Васильєв чітко відокремлює ці два поняття, виключаючи емоційне з експресивного [5].

Є. Галкіна-Федорук першою наголосила на необхідності розмежування експресивності й емоційності в мові, довівши автономність цих категорій на прикладі суфіксів російської мови. На думку лінгвіста, категорія емоційності й категорія експресивності мають різні завдання. Емоційність виражається у спробі автора висловити своє ставлення до будь-якого факту або явища. Для експресивності головними завданнями є інтенсифікувати виразність та глибоко вразити. Ми погоджуємося з висновками Є. Галкіної-Федорук, що «емоційні засоби мови завжди експресивні, але експресивні можуть і не бути емоційними». Отже, експресивність у мові є набагато ширшою за емоційність [6, с. 107].

Експресивність та емоційність взаємопов'язані категорії, проте не тотожні. Під емоційністю слід розуміти зв'язок із вираженням почуттів мовця, його ставленням до навколишнього світу з урахуванням особливостей його світобачення, життєвого досвіду та внутрішнього сприйняття. Для експресивності характерним є підсилення виразності висловлення з метою впливу на адресата. На відміну від емоційності, експресивність є передбачуваною.

Категорія експресивності «торкається всіх сфер й арсеналів мови [1, с. 7]». У сучасній українській мові експресивність забезпечується завдяки: 1) мовноструктурним засобам (семантиці, звуковому складу слова, наголосу, афіксам, часткам тощо); 2) різноманітним способам і прийомам стилістичної обробки мовних елементів (розтягуванню звука, алітерації, розбиттю слова на склади і т.п.); 3) застосуванню синтаксичних фігур (парцеляції, приєднування, еліпса та ін.); 4) використанню тропів (метафори, гіперболи тощо) [8, с. 149].

Не зважаючи на те, що в синтаксисі немає чіткого визначення поняття «експресивність», сам

термін активно використовують у науковій літературі під час вивчення окремих синтаксичних конструкцій, які надають повідомленню додаткової емоційності.

Вивченню загальних проблем експресивного синтаксису й членованих конструкцій присвячені праці Ш. Баллі, В. Виноградова, О. Єфремова, С. Крючкова, В. Матезіуса, О. Пєшковського, С. Смеречинського, О. Шахматова, Л. Щерби та інших. Спеціальні дослідження зосереджені у працях В. Бєлошапкової, Н. Валгіної, Ю. Ванникова, А. Загнітка, О. Іванчикової, Л. Конюхової, А. Сковородникової, Н. Шведової та інших.

Серед найактивніших синтаксичних репрезентантів експресивності виокремлюють такі експресивні конструкції: вставні та вставлені одиниці, парцельовані, сегментовані, неповні та інверсовані речення, повтори тощо.

Експресивна функція, як одна з функцій мовного знака, полягає у здатності виражати емоційний стан мовця, його суб'єктивне ставлення до предметів та явищ дійсності.

На синтаксичному рівні під експресивною функцією (за О. Сковородніковим) розуміємо «спроможність синтаксичної конструкції підсилювати як прагматичну, так і власне граматичну інформацію, закладену у висловлюванні або в будь-якому його компоненті [7, с. 14]». Отже, експресивність пов'язана з підсиленням логічної обробки тексту. У цьому випадку експресивність різних стилів є відмінною одна від одної.

Синтаксична побудова тексту економічного дискурсу є формою вираження відповідного змісту, а також засобом вияву функції впливу, правильної подачі інформації та досягнення мети спілкування. Синтаксис економічного дискурсу має тісний зв'язок зі змістом висловлення.

У сучасних україномовних текстах економічного спрямування частотним є вживання паратентичних конструкцій, а саме: вставних та вставлених компонентів. Різноманітні за функцією та структурою вони поєднуються загальною функцією – надати додаткову інформацію, внести авторське зауваження, виразити оцінку, ставлення мовця до повідомлюваного.

Традиційно в лінгвістиці вставні конструкції репрезентують суб'єктивну модальність, вставлені – об'єктивну модальність.

Вставні конструкції (слова, словосполучення, речення) граматично не є членами речення, проте семантично пов'язані з реченням, до якого вони входять, і виражають суб'єктивне ставлення мовця до висловлюваного або вказують на джерело повідомлення, спосіб словесного оформлення думки, відношення між окремими думками в мовленні тощо. Наприклад: *«так, **наприклад**, в Австрії близько 40% загальної суми пільгового кредиту використовується на вдосконалення організаційної структури ферм, тоді як у Франції понад 70% пільгових позик спрямовується на модернізацію аграрних підприємств* (Економіст. – 2013. – № 1. – С. 18)*»*; *«фінструктура, **зі свого боку**, буде зобов'язана виконати подібне прохання клієнта і забрати предмет застави в свою власність протягом 30 днів* (ua-ekonomist.com, 13.06.2014)*»*.

На відміну від вставних, вставлені конструкції не містять вказівок на джерело повідомлення, на зв'язок з іншими повідомленнями, а надають додаткову інформацію чи побіжні асоціативні зауваження, які доповнюють, уточнюють, розвивають зміст висловлювання. Наприклад: *«при обґрунтуванні ставки податкового кредиту вихідним положенням для встановлення її нижньої межі є відповідність отриманої платником (**при застосуванні цієї пільги**) податкової економії зниженню податкових платежів при застосуванні пільги у вигляді зменшення оподатковуваного прибутку* (Економіст. – 2013. – № 1. – С. 16)*»*; *«минулого тижня директор юридичного департаменту НБУ Віктор Новіков представив на комітеті Верховної Ради з питань фінансів і банківської діяльності список пропозицій з 11 пунктів (**є в розпорядженні «Капитала»**)* (ua-ekonomist.com, 13.06.2014)».

Отже, синтаксично вставлені конструкції, у ролі яких можуть виступати окремі слова, словосполучення або речення, як і вставні, не входять до складу основного речення і в усному мовлення виражаються інтонаційно. За допомогою вставних та вставлених конструкцій репрезентується емоційна оцінка мовця, яка відображає його особисту думку, смаки та інтереси. У свою чергу, мовець певним чином впливає на емоційний стан адресата, викликаючи в нього емоційну реакцію з метою формування однакового ставлення до предмета оцінювання (позитивного чи негативного).

Наступним, не менш поширеним, засобом експресивного синтаксису є явище сегментації, яку поділяють на тематичну (сегментація називного теми) та рематичну (явище парцеляції).

Тематична сегментація передбачає переключення з однієї об'єктної сфери на іншу. Таким чином, читач ніби стає безпосереднім учасником процесу мислення автора. Завдяки сегментації одна тема змінюється іншою: *«Я глобально не вважаю нас конкурентами, але головне, щоб до*

підрозділу кредитних спілок в Нацбанку не прийшли люди з таким менталітетом – ті, хто вважає, що КС заважають банкірам. ***Це буде катастрофа****…», – резюмував Козинець* (ua-ekonomist.com, 11.06.2014)».

Поширеним засобом експресивного синтаксису можна назвати і другий тип сегментації – парцеляцію, яку використовують для надання окремим частинам або членам речення статусу самостійного висловлення з метою привернення до себе особливої уваги. Наприклад: *«очевидно, що така величина була значно більш прийнятною для аграрного бізнесу, ніж початкова.* ***Хоча*** *слід наголосити на короткостроковому характері кредитів протягом 2000–2003 років* (Економіст. – 2013. – № 1. – С. 18)*»*; *документ покликаний полегшити виплату валютних боргів, яких, за даними Національного банку, на сьогодні налічується 87,1 тис. із загальною заборгованістю 46,4 млн грн, або близько $4 млн.* ***Але*** *це тимчасовий захід, який буде діяти до моменту набуття чинності законопроектом, що регулює особливості погашення основної суми валютного кредиту, а також порядок розрахунку курсової різниці банками та порядок списання пені і штрафів для позичальників* (ua-ekonomist.com, 13.06.2014)».

Парцеляція чітко відділяється від явища приєднання. На відміну від парцеляції, в основі якої є сегментування одного висловлення, конструкції приєднання не пов'язані з основним реченням, а лише доповнюють, уточнюють думку автора. Наприклад: *«використання механізму податкового кредиту в українській системі оподаткування є одним з найперспективніших засобів податкової підтримки інновацій, але визначення умов його надання потребує подальшого науково-теоретичного та методичного обґрунтування з урахуванням специфіки української економіки.* ***Разом з тим*** *напрями його можливого застосування залежать від впливу цієї пільги на кінцеві фінансові показники роботи підприємства* (Економіст. – 2013. – № 1. – С. 16)*»*; *«ще минулого тижня в НАБУ пропонували варіант встановлення максимального розміру цієї ставки на рівні 17% річних, але в доопрацьованому проекті закону фігурує вже межа у 15%.* ***При цьому*** *після закінчення дворічного пільгового періоду ставка зміниться до того рівня, який існував за аналогічними гривневими кредитами на дату проведення реструктуризації* (ua-ekonomist.com, 13.06.2013)».

Емоційно-експресивне навантаження текстів економічного спрямування досягається також завдяки вживанню еліптичних, неповних за структурою, речень. Науковці до складу еліптичних конструкцій уналежнюють апозіопезис та еліпсис.

Зокрема апозіопезис характеризується раптовим перериванням думки залежно від ситуативних обставин: страху, гніву, хвилювання, обережності, замовчування, небажання продовжувати неприємну тему тощо. Найчастіше такий обрив графічно позначається трьома крапками: *«Парламентарії подбали про власні кишені, прийнявши закон №1304-VII від 03.06.2014 … В остаточній редакції закону зникла поправка про нерозповсюдження мораторію на майно вищих посадових осіб, депутатів, їх помічників і членів сімей. Цілком очевидно, що за борги депутатів доведеться розплачуватися державі і більшості населення, в тому числі платникам податків і вкладникам банків, – йдеться в повідомленні* (ua-ekonomist.com, 11.06.2014)».

В еліпсованих конструкціях неповнота речень виражається пропущенням одного з членів речення, найчастіше – головного. Такий пропуск встановлюється з власного змісту та синтаксичної будови тексту незалежно від інформативності пропущених складових. Наприклад: *«найвищі норми амортизації застосовуються у таких країнах, як Японія, Канада, Швеція,* ***найменші – в Австрії*** *та Франції* (Економіст. – 2013. – № 1. – С. 15)*»*; *«проте саме заставний кредит є найменш дорогим, а* ***отже – найвигіднішим*** *для позичальника* (ua-ekonomist.com, 13.06.2014)*»*. Завдяки вживанню еліптичних речень відбувається не тільки мовна економія, але й емоційна експресія.

Особливого підсилення емоційності в економічному дискурсі надають питальні речення, найчастіше риторичні, які є емоційним сплеском автора повідомлення: *«…****З якого дива Нацбанк без узгодження з профучасниками, Кабміном і Президентом перебирає на себе повноваження? Де стратегія розвитку сектора?*** *Вони ж нічого не розуміють ні в соціальній функції страхування, ні в роботі з «довгими» ресурсами, ні в технічних нюансах, – заявила генеральний директор Української федерації страхування Галина Третьякова* (ua-ekonomist.com, 11.06.2014)*»*.

У результаті дослідження можна зробити висновок, що експресивність виступає однією з найважливіших умов реалізації прагматичної функції текстів економічного спрямування як наукового, так і публіцистичного стилів. Серед синтаксичних засобів експресивізації економічного дискурсу ми, насамперед, виділяємо паратентичні конструкції (вставні та вставлені), сегментовані (сегментація називного теми, парцеляція, приєднання), еліптичні (апозіопезисні та еліпсовані).

Кожна з розглянутих синтаксичних категорій виконує спільну прагматичну функцію, а саме: привернення уваги та вплив на читача. Тому перспективою наших подальших досліджень є детальне вивчення засобів експресивного синтаксису в економічному дискурсі.

Література

1. Александрова О.В. Проблемы экспрессивного синтаксиса (на материале англ. языка) : [учебное пособие] / Александрова О.В. – М. : Высшая школа, 1984. – 211 с.

2. Арнольд И.В. Интерпретация художественного текста : типы выдвижения и проблемы экспрессивности / И.В. Арнольд // Экспрессивные средства английского языка : сб. научных трудов ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л. : ЛГПИ, 1975. – Вып. 23. – С. 11–20.

3. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Арутюнова Н.Д. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 896 с.

4. Балли Ш. Французская стилистика / Шарль Балли ; [пер. с фр. яз. К.А. Долинина]. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1961. – 394 с.

5. Васильев Л.М. «Стилистическое значение», экспрессивность и эмоциональность как категории семантики / Л.М. Васильев // Проблемы функционирования языка и специфики речевых разновидностей. – Пермь : Изд-во Пермского государсвенного университета, 1985. – С. 3–9.

6. Галкина-Федорук Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке / Е.М. Галкина-Федорук // Сборник статей по языкознанию, посвященный профессору МГУ акад. В.В. Виноградову. – М., 1958. – С. 103–124.

7. Сковородников А.П. Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского литературного языка : [монографія] / Сковородников А.П. – Томск : Изд-во Томского университета, 1981. – 255 с.

8. Чабаненко В.А. Стилістика експресивних засобів української мови / Чабаненко В.А. – Запоріжжя : Запорізький державний університет, 2002. – 351 с.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом філол. наук, доцентом кафедри філології
і методики навчання фахових дисциплін
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського»
Євтушиною Т.О.

Стаття надійшла до редакції 31 липня 2014 року

УДК 821.111-193.3(092)

Леонід Козубенко
(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)

ЛІТЕРАТУРНО-КРИТИЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ ФІЛОСОФСЬКОЇ ПРОБЛЕМИ ЧАСУ В СОНЕТАХ В. ШЕКСПІРА

У статті досліджується літературно-критичне осмислення філософської проблеми часу В сонетах В. Шекспіра: зазначається, що час є одним із найбільш складних і багатозначних образів в сонетах англійського митця. Завдяки цьому образові особисті почуття поета сприймаються як виявлення загальних законів розвитку і змін; акцентується увага на тому, що в сонетарії В. Шекспіра час представлений, передусім, як факт суб'єктивного людського існування, який потребує не пояснень, а прийняття, як сила, яка знаходиться поза людиною, але загрожує їй фізичним знищенням – вона строго регламентує її стан, можливості, а тому є універсальною умовою людського життя.

Ключові слова: *проблема, час, філософія, сонет, образ, література, людина, твір, поет.*

В статье исследуется литературно-критическое осмысление философской проблемы времени в сонетах В. Шекспира: указывается, что время является одним из самых сложных и многозначных образов в сонетах английского художника. Благодаря этому образу личные чувства поэта воспринимаются как выявление общих законов развития и изменений; акцентируется внимание на том, что в сонетарии В. Шекспира время представлено прежде всего как факт субъективного человеческого существования, который требует не объяснений, а принятия, как сила, которая находится вне человека, но которая грозит ему физическим

уничтожением – она строго регламентирует его состояние, его возможности, а потому является универсальной условием человеческой жизни.

Ключевые слова: *проблема, время, философия, сонет, образ, литература, человек, произведение, поэт.*

The article examines the literary and critical understanding of the philosophical problem of time in the sonnets of Shakespeare: indicates that time is one of the most complex and multi-valued images in sonnets English artist. This image of the poet's personal feelings are perceived as identifying general laws of development and change; focuses on the fact that the sonnets of Shakespeare is presented primarily as a subjective fact of human existence that needs no explanation, and acceptance, as a force that is out of the man, but what he threatens physical destruction – it is strictly regulates its condition, its capabilities, and therefore is a universal condition of human life.

Key words: *problem, time, philosophy, sonnet, image, literature, people, work, the poet.*

Актуальність статті полягає в тому, що нівелювання філософського аспекту сонетів В. Шекспіра, зокрема проблеми часу, призводить до перекладів, далеких від оригіналу, хоча з літературної точки зору ці переклади можуть виглядати досконалими. Численні філософські та естетичні алюзії з творів великого поета у світовій літературі, англійській зокрема, примушують замислитися над причинами невмирущого інтересу до його творчості. У сучасному світі, де ми постійно наштовхуємося на мур, поставлений цивілізацією між людиною і Природою, пошук літературою шляхів повернення до філософсько-естетичної системи епохи Відродження стає зрозумілим і актуальним.

Життєвий та творчий шлях В. Шекспіра досліджували О. Анікст, О. Арсенюк, М. Барг, М. Борецький, Б. Буяльський, М. Габлевич, Д. Затонський, В. Комаров, М. Морозов, Л. Пінський, М. Урнов та ін.

Основна мета роботи полягає в дослідженні основних тенденцій літературно-критичного осмислення філософської проблеми часу в сонетах В. Шекспіра й виявленні його впливу на світовий літературний процес.

Час є одним з найскладніших і багатозначущих образів в сонетах В. Шекспіра. Завдяки цьому образові особисті почуття поета сприймаються як виявлення загальних законів розвитку і змін.

У словнику В. Шекспіра «time» (час) – термін багатозначний: це і абстрактне вираження феномену часу, і проходження в часі, і плин його самого. Однак найчастіше «time» – поняття, яке об'єднує в собі і час, і простір. Час – це і зовнішня подія, і внутрішнє його переживання. Час постає як змістовна форма існування: всесвітній порядок взагалі, або певним чином упорядкований світ [1, с. 52].

Складний комплекс переживань, які пов'язані з усвідомленням індивідуального характеру часу, ніхто в мистецтві Відродження не передав яскравіше і сильніше, ніж В. Шекспір у своїх сонетах. Час – постійна і багатостороння розвинута тема сонетів.

У сонетах час представлений, передусім, як факт суб'єктивного людського існування, який потребує не пояснень, а прийняття; як сила, яка знаходиться поза людиною, але яка загрожує їй фізичним знищенням, час строго регламентує її стан, можливість. Миттєва юність, мить розквіту і пора в'янення, смерть. Час – універсальна умова людського життя, чисто фізичних його рамок, він ставить перед людиною завдання, вирішувати яке потрібно кожному: якою має бути гідна людини відповідь на виклик часу? Відповідь В. Шекспіра, яку не важко знайти в його сонетах, однозначна: людина не має відвертатися від обличчя часу, звертаючи свої погляди до неба, вона повинна поринути у нескінченність, яка міститься в самому часі, – доблесті, мистецтві, любові. Мінливість, як символ часу, репрезентується в сонетах не у вигляді постійних і відокремлених картин, а як щось невід'ємне, швидкоплинне [1, с. 54].

Біг часу для поета безупинний.

Найбільш беззахисним перед обличчям часу є людина. Її фізичний розквіт миттєвий, але особливо швидкоплинна краса юності.

Все нищиться під натиском часу –
Метал, земля, моря, гранітні мури,
Тож, як убереже свою красу
Тендітний вицвіт людської натури? [3, с. 81].

Трагізм цього сприйняття часу легко пояснити. Людина Відродження сподівається жити на свій страх і ризик, і в цій ситуації вона, вочевидь, побачила в часі нещадного ворога. «Нова людина» не лякалася смерті, вона боялася того, що може щось пропустити в цьому житті, щось неповторне. Саме цим принципово відрізнялося ренесансне світосприйняття від середньовічного. Це бажання більше

встигнути, зробити, повністю використати відмірений людині корисний час. Отже, сама позитивна наявність часу викликала відчуття «швидкоплинності». Але це відчуття породжувало не апатію приреченого, а енергію бійця.

Звісно, якщо ця енергія спрямовувалася на марнотратство, наприклад, на досягнення високого становища і отримання титулів, то час ставав підступним і результат зусиль виявлявся смішним.

Людина має прагнення здобути те, що часу не підвладне. Перш за все, це її нащадки, діти, які продовжують рід. По суті, гуманісти створили вперше в історії чисто раціоналістичний культ сім'ї, культ дітей. Діти в їхніх очах – не обов'язок, а відповідь на виклик часу. Уже в перших (1–17) сонетах простежується одна думка: поет закликає друга оженитися для того, щоб зберегти свою красу в дітях – тільки так він зможе перемогти Час. Тема ця не нова і походить від Платонового діалогу «Бенкет» (це питання ми розглядали вище). Подібні поетичні послання писали й інші поети, сучасники В. Шекспіра, тільки звернені вони були переважно до жінок «Дослідники вбачають у цьому підциклі паралелі з твором Еразма Роттердамського «Послання, що переконує юного дворянина одружитися», перекладеного англійською мовою 1553 року, – однак цікавою особливістю Шекспірових «послань» є якраз те, що про одруження там майже не говориться: поета цікавить не вторинний, суспільний, а первинний – природний закон, підкорятися якому він і закликає свого друга – юнака [3, с. 207]». До цього ж закликає юнака Адоніса богиня кохання Венера в найпершій любовній поемі В. Шекспіра.

Як сорок зим торкне твого чола,
Пориє зморшками лице прекрасне,
І молодість, що сяяла й цвіла,
Немов ліврея пишна, зблекне й згасне
Тоді, коли спитаються: «А де ж
Краса твоя?» – який пекучий сором,
Яку хвальбу безславну ти знайдеш
В очах запалих із потахлим зором!
Якби ти міг сказати: «Ось дитя,
Ось відбиток живий моєї вроди,
Ось підсумок всього мого життя
І скарб, де грають всі мої клейноди», –
Знайшов би, поруч з холодом старим,
Гарячу кров і юності нестрим! [3, с. 17].

Природний час у його лінійності В. Шекспір мислить двояко – як Час-творець і Час-руйнівник. Так само двояко ставиться він і до історичного «суспільного» часу: це і Час-Творець, нагромаджувач духовної спадщини (сонет 16), і Час-Руйнівник, який більшість людських творінь «викидає на сміття», «забирає з собою». Однак великою буквою в сонетарії позначений лише час суспільно-історичний, – саме йому оголосить поет війну в 15 сонеті.

Уява поета трансформує речі незнані (нематеріальні, уявні) в речі матеріально відчутні – пізнані в чуттєвому досвіді й через те збагненні. Розглянемо на прикладі сонета 12:

Коли вслухаюся в печальний хід
Годинника хвилиною нічного
Коли дивлюся на прив'ялий світ,
На кучері, що світяться виною,
На голі дерева, що для отар
Давали влітку тінь і прохолоду,
На збляклу зелень врун, що з них жнивар
Уклав снопів копу сивобороду,
Я думаю з тривогою про те,
Що молодість твоя минуща, друже;
Краса, мов квітка, хутко відцвіте,
А там косою час махне байдуже…
Нащадкам дай життя, як хочеш ти
Безстрашно під косу його лягти! [3, с. 26].

Можна сказати, що до філософського осмислення Часу як Смерті поет приходить через аналогію. Час, який руйнує речі матеріально зримі («прив'ялий цвіт», «посивілі кучері», «оголені дерева», «зелень врун», що стає «копою сивобородою»), так само руйнує й речі нематеріальні: «молодість,

краса твоя – минущі». Звідсіля й узагальнюючий висновок: «Ніщо не встоїть проти коси часу».

Та, почавши від сонета 15 і до кінця «юнакового циклу», ми раз по раз зустрічаємося з думкою, що є, усе ж таки, одна річ, яка може встояти проти цієї коси – його, Шекспірова, поезія.

Сонет 12, з його глибинним кінематографічним баченням, проникнутий інтимно-мінорним настроєм, що з'явився в сонетному циклі вперше.

З образом Часу пов'язані картини в'янучої природи, які мають нагадати другові про те, що старість неминуча. Час виступає як жива істота, як могутня руйнівна і творча сила. Час не знає відпочинку, він слугує втіленням руйнівної діяльності людства: я бачу, каже поет, як благородні башти зрівнюються з землею, як вічна мідь стає жертвою люті смертних людей, як держави хиляться до занепаду, голодний океан поглинає королівства. Ці метафоричні картини завершуються гірким висновком: отже, і любий друг приречений на смерть, Час висушить його кров, проведе глибокі борозни на його обличчі, спотворить його красу.

У сонеті 16 Час (як і в інших сонетах) персоніфікований, але позначається цей образ часу то малою, то великою буквами: так В. Шекспір розрізняє час природний, за яким живе матеріально-зримий світ, і Час історичний – час людського духовного буття. Обидва часи мають однакові природні характеристики – циклічність та лінійність, тому кожен з них теж розуміється двояко – як Час-творець і Час-руйнівник.

Чому ж ти проти часу в боротьбі
Сам не ступаєш кроками твердими?
Чом не візьмеш на послуги собі
Щось краще, ніж мої безплодні рими?
Городчики дівочі навкруги
Хіба не ждуть щасливої нагоди,
Щоб силою любовної жаги
Зловити пишний цвіт твоєї вроди?
В живих очах живе живе, добро,
А мертве не уникне тління й гробу.
Ні пензель Часу, ні моє перо
Не в змозі зберегти твою подобу.
Дано тобі солодке ремество,
Щоб сам своє ти малював єство [3, с. 31].

Приходить пора, коли «невтомний» природний час – Творець починає руйнувати те, що створив. Розквітом своєї юності юнак завдячує природному часові – Творцю, але далі цей час вступає у свою функцію Руйнівника.

Ти в скарбах юності, як в ореолі,
Та не тривкіше це буття від сну:
Час – марнотрат готується поволі
Твій день ясний звернути в ніч хмурну [3, с. 31].

У тому житті, яке юнакові ще може дати час, він уже не житиме в усій повноті своїх найкращих якостей, бо той же час їх і відбирає, – тож «оновити те життя», яким юнак живе зараз, «на злеті щасливих годин», він повинен сам, і негайно.

Час-Творець – це також і людський Час-Творець, нагромаджувач мистецької спадщини, в якого наш поет тільки вчиться. Це життя, що його дають юнакові «олівець-пензлик» історичного Часу-Творця – це мистецькі твори всіх віків, у тім і образотворчі. Жоден мистецьки створений образ людини не замінить живої людини, та й образ цей не здатен самовідтворюватись. Відтворює його Митець, «воюючи» з історичним і природним Часом-Руйнівником, – тактикою в цьому поєдинку є «множення» образу; зброєю мистецтва, в якому процвітають правда і краса.

Схоже, що прагнучи надати своєму юнакові більш приземлених рис, аби йому «повірив майбутній вік», В. Шекспір досяг цілком протилежного результату: Час-пожирач ці ж риси й пожер. М. Габлевич зазначає: «через афектованість Сонетів 18–19 багато видавців, від другого видання 1640 р. і до 1775 р. включно, вилучали їх обидва з видань. Чим мимоволі доводили, що не все в Шекспіровому юнакові вписується в їхній час і що наступні покоління не хочуть приймати його любов за «зразок краси». Мабуть, поет сам передчував, що таке може статися, тому й так палко прохав, аби Час дозволив його любові жити такою, якою вона є зараз, на «злеті щасливих годин [3, с. 229]».

Затуплюй, часе, пазурі левині,
Вилизуй зуби тигру при жратві,
Дай витвір з глини поглинати глині,
І Фенікса пали в його ж крові. (Сонет 19) [3, с. 35].

Час руйнує не тільки фортеці й пам'ятники, але й духовні цінності – Сонет 60 містить в собі метафоричне описання руху Часу. Сонет постав із двох рядків попереднього, 59, ввібравши у себе образ океану з 56 та незнищенності пам'ятників духу з 55 сонетів.

Образи моря і сонця описані не лише так, що передають вічний кругообіг – біг часу в житті природи, але й показують, що вічне складається з минущого, нескінченне – із скінченного (безперервний рух хвиль, щоденний рух сонця). Написані олюднюючими їх мазками, ці два образи демонструють водночас і вічність життя людства, яка твориться безліччю окремих життів – «час», який складається з «часів».

Біжать одна за одною хвилини,
Немов на морі хвилі – в небуття;
На місці зниклої вже інша лине, –
Так пропадає й постає життя
Народжене жадає світла й росту,
Дозрілому корону час дає
І тут таки розвінчує: попросту
Назад бере дарування своє.
Він риє зморшки на чолі ясному,
Жере все рідкісне, все осяйне:
Все падає у безвість невідому,
Як він косою гострою махне.
Та може вірш мій проти нього стати –
Він має міць тебе спасти від страти [3, с. 75].

Кут зору поета дедалі звужується: від множинної безперервності хвиль у вічному морі (множинної безперервності минущих людських життів у житті людства) до унікальності вічного сонця і одного-єдиного дня (унікальності одного життя однієї і кожної людини) – і до минущості в кожному людському житті його єдиної й унікальної пори – юності. Вірш його, як сподівається автор, встоїть у плині-русі життя, як стоїть берег супроти вічного руху хвиль під вічно рухомим сонцем, як стоїть Час-вічність понад змінними часами. І ми розуміємо, чому майже скрізь В. Шекспір пише «природа» з малої букви – природа, змінна у формах (як час-часи), є у всіх, у всьому і завжди однакова, одна і та ж, незмінна у своїй суті, як незмінною є вічність. І в цій суті – її незмінна правда.

Про помсту Часу поет говорить і в сонеті 115: мільйонами випадків Час руйнує, міняє, спотворює. Але ми простежуємо в цьому сонеті дуже важливу метафору: Час не тільки руйнує, але й народжує нове, і будівниками нового, будівниками змін стають сильні духом.

Збрехав мій вірш, колись тобі сказавши:
«Моїй любові нікуди рости».
Я думав – ріст її спинивсь назавше,
Найбільшої сягнувши висоти.
Час нищить честь, вбива красу кохану,
Несучи нам мільйони перемін,
І чисті душі він веде в оману,
І королів веде на плаху він [2, с. 674].

Отже, поет проголошує війну Часу. Знаряддя поета – його вірші, а силу в цій боротьбі дає йому любов. Особиста тема переплітається з темою безсмертя мистецтва: воно призначене зберегти у віках такі цінності, як любов, краса, думка, істинна. Душа поета живе в його віршах, «діти», народжені його творчою уявою, будуть жити на листках паперу.

Сонети пронизані поетичним відчуттям часу. Час – чисто зовнішня і абсолютно ворожа людині сила, яка підпорядковує її універсальному закону земного буття: розквіт, занепад і зникнення. І з цього швидкоплинного людського життя В. Шекспір, як поет і гуманіст, робить єдиний для нього висновок: проти часу в людини є зброя: продовження роду й особиста доблесть, яка проявляється в соціальних або естетично значущих діях.

Література

1. Барг М.А. Шекспир и история / Барг М.А. – М. : Наука, 1979. – 216 с.
2. Шекспір В. Сонети / В. Шекспір // Твори в 6-ти томах. – К. : Дніпро, 1986. – Т.6. – С. 670–783.
3. Шекспір В. Сонети / Шекспір В. – Л. : Літопис, 1998. – 368 с.

Стаття рекомендована до друку
доктором філол. наук, професором, завідувачем кафедри української
і зарубіжної літератури та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
Мазохою Г.С.

Стаття надійшла до редакції 1 липня 2014 року

УДК 811.161.2'27

Тетяна Левченко
(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)

ПРОЦЕСИ ДІЄСЛІВНОЇ МЕТАФОРИЗАЦІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

У статті проаналізовано метафоризацію дієслів у розмовному мовленні на позначення видів діяльності; розглянуто основні види виникнення метафоричних значень дієслів; установлено динамічні процеси в арго і віддзеркалення їх у мові кримінального світу; з'ясовано взаємодію та перехід арготизмів в усне літературне розмовне мовлення, мову засобів масової інформації, а також художню літературу. Автор робить висновок, що метафоризовані дієслова у мові арго перебувають у процесі постійних змін, характеризуються нечіткістю визначення меж, відповідно до змін у суспільстві розширюється і поглиблюється їхній семний обсяг, уточнюється зміст.

Ключові слова: *арго, метафоризація дієслів, види діяльності, динамічні процеси, позамовні чинники.*

В статье проанализирована метафоризация глаголов в языке разговорной речи на обозначение видов деятельности; рассмотрены основные виды возникновения метафорических значений глаголов; установлены динамические процессы в арго и отображение их в языке криминального мира; установлено взаимодействие и переход арготизмов в устную литературную разговорную речь, язык средств массовой информации, а также художественную литературу. Автор делает вывод, что метафоризированные глаголы в языке арго находятся в процессе постоянных изменений, характеризуются нечеткостью определения границ, соответственно изменениям в обществе расширяется и углубляется их семный объем, уточняется содержание.

Ключевые слова: *арго, метафоризация глаголов, виды деятельности, динамические процессы, внеязыковые факторы.*

The article analyzes metaphorization of verbs in colloquial speech denoting activities; examined basic types of metaphorical meanings of verbs; defined dynamic processes in argot and their reflection in the language of the criminal world; found out interaction and transition argots into oral literary colloquial speech, language of mass media and literature. The author concludes that metaforizirovannye verbs in English argot are in the process of constant change, characterized by the vagueness of the definition of the boundaries, respectively, the changes in society expands and deepens their Semnyi volume specified content.

Key words: *argot, metaphorization of verbs, activities, dynamic processes extralinguistic factors.*

Метафоризована лексика є найбільш виразним засобом творення певних груп соціальних діалектів. Та й у загальномовній практиці безліч слів реально чи потенційно пов'язані з метафорою. Найменування, що виникають у результаті метафоричного перенесення є породженням розвитку системи мови, заснованій на багатогранності мовного знака. Метафорами переповнене усне розмовне мовлення, публіцистика, художня література. Аналізований троп широко використовують для утворення нового імені того чи іншого предмета або явища. Але це робиться не безпідставно, а на основі перенесення властивостей і ознак якогось предмета, явища, аспекту буття на інші за принципом уподібнення.

Упродовж останніх двох десятиліть у світовій лінгвістиці загалом і в україністиці зокрема з'явилася численна кількість наукових студій, які демонструють неабиякий інтерес учених щодо метафоричного феномену. Існуючі класифікації охоплюються семантичними і структурно-граматичними критеріями. Нині в лінгвостилістиці відома низка типологій метафор: 1) за морфологічним виявом головного

компонента метафори: іменникові, прикметникові, дієслівні (Л. Андрієнко, М. Варламов, Г. Гасанова, І. Нечитайло та ін.); 2) за структурою: прості (однокомпонентні), складні (багатокомпонентні) (Н. Арутюнова, Н. Варич, Є. Ільїна, Л. Кноріна, Л. Кравець, В. Миргородська, М. Старцева, В. Чембай); 3) за функцією: порівняння, протиставлення, загадка, номінація, базисна метафора, приписування властивостей, відкриття (Н. Арутюнова, О. Балабан, А. Вежбицька, В. Петров, І. Степанченко); 4) за належністю до систем мови і мовлення: узуальні (або стерті, мертві, згаслі, мовні), авторські (образні, оказіональні, мовленнєві) (В. Вовк, В. Гак, Т. Гончарова, Н. Кожевникова, В. Телія, А. Шамота); 5) за семантикою: антропометафори (персоніфікація, прозопопея, уособлення), зоометафори, ботанометафори (або біометафори), метафори-опредмечування ознак, метафори-синестезії (сенсорні метафори) (Б. Болквадзе, О. Вербицька, Т. Єщенко, А. Купіна, Л. Макаренко, О. Некрасова, О. Потебня, О. Тимченко, О. Тищенко, А. Ткаченко); 6) за належністю головного компонента метафори до певної лексико-тематичної групи (О. Поцибіна, О. Яковенко) та ін.

Актуальність статті зумовлена загальною настановою сучасної лінгвістики вивчати усне розмовне мовлення, зважаючи як на лінгвальні, так і екстралінгвальні фактори, а також недостатнім вивченням проблем, пов'язаних з функціонуванням сучасного жаргоновживання як номінативно-експресивного засобу в дискурсі друкованих засобів масової інформації та художньої літератури.

Традиції досліджувати мову як соціальне явище були закладені В. Жирмунським [6], О. Береговською [1], О. Швейцером [11] Л. Нікольським [11], М. Грачовим [3], Й. Дзендзелівським [5], Л. Ставицькою [7] та ін. Історія вивчення соціальних діалектів Україні налічує не одне десятиліття: увагу дослідників привертали таємні мови лірників і кобзарів, арго злочинців, сленг військових, молоді тощо. Однак роль дієслівної метафори в арго на території України досі не було об'єктом комплексного дослідження, що зумовлює актуальність пропонованої статті. З огляду на це, мета статті полягає в аналізі дієслівної метафори, яку представлено в мові арго, дослідженні процесу лексичної метафоризації та динаміки розвитку зазначеної групи лексики.

Оскільки метафора традиційно вважається основною словотвірною моделлю арго, дієслівна метафоризація стала головним аспектом нашої розвідки. Процес дієслівної метафоризації охоплює, зазвичай, тематичні групи лексем, про що свідчать сформовані в мові численні схеми переносів назв з однієї сфери дійсності на іншу [1, с. 32]. Об'єкти і явища природи проектуються передусім на людину, дії, які виконує людина, адже мова за своєю суттю глибоко антропоцентрична, вона повністю належить тільки людині, а тому вся вербальна категоризація фрагментів картини світу орієнтована саме на неї та на її національний характер [10, с. 67]. Як бачимо, «мовно-мисленнєвий процес оживлення полягає в тому, що семема слів-каталізаторів передає сему чи зчеплення сем в семему номінації «оживленого» поняття, унаслідок чого здійснюється процес збагачення семеми слова, що називає «оживлене» поняття, конкретними варіантами семи [6, с. 98]».

Суть дієслівної метафори полягає в уживанні слова, що позначає предмет, явище, ознаку, дію, для назви іншого предмета, явища, дії на основі подібності, яка випливає з порівняння, зіставлення за асоціацією [8, с. 375]. В. Бондалетов зазначав, що характер переносних значень слів пов'язується з приналежністю слова до тієї чи іншої граматичної категорії – частини мови. Наприклад, переносне значення іменників і прикметників відрізняється від переносного значення дієслова, адже дієслово і прикметник «переносять своє значення не самі по собі…, а тільки по відношенню до іменників, тобто переносять своє значення, коли стосуються різних предметів [2, с. 33]». Метафора «служить одним із засобів посилення образності й виразності мови. Будь-яка метафора – це переносно вжите слово, що виступає засобом образної … характеристики [9, с. 174]». Хоч більшість лінгвістів аналізує метафору в художньому тексті, вона властива й іншим стилям мови, зокрема мові арго, де виступає як своєрідна модель формування лексико семантичних варіантів багатозначного дієслова, наприклад, лексема *базлати* – розмовляти, невимушено бесідувати, в арго – кликати на допомогу [7, с. 43]. *Ти чого* ***базлаєш****, − сердитим шепотом спитав він, – по соплях захотіла?* (М. Омельченко); *Здається, що нас* ***взули****, наче останніх лохів!* (Л. Кононович); *Він вас* ***замовить****. Кілеру з колишніх афганців або збіглих чеченців* (Г. Тарасюк); *Справу вела молодий слідчий Жовтневої районної прокуратури Наталя Куракова, яка рік тому одержала диплом. Вона і «****розкрутила****» вбивцю на стовідсоткове зізнання* («День», 07.09.2009).

Метафоричні значення розвиваються в дієсловах арго за певною подібністю дії чи стану. Саме метафоричні перенесення є найбільш активним засобом збагачення лексичного складу мови в процесі розвитку багатозначності слів. Так, на основі прямих значень дієслів у мові арго з'являються інші лексико-семантичні варіанти. Наприклад, пряме значення дієслова *гнати* – змушувати рухатися

у певному напрямку, а його переносне значення утворене за подібністю дії – повідомляти сумнівну інформацію [7, с. 105]. *Ти ж, козел,* ***гнав****, що нікого не буде! – люто засичав Лисий і замахнувся на Півня кулаком* (А. Кокотюха); *гнати гаму* – фантазувати; *гнати платівку* – брехати; *гнати гусей, гнати дуру* – удавати із себе дурня. *Е ...е! – сказав Холоденко своїм тонким голосом. – Ти що дуру* ***гониш****... про що мова, е?* (Л. Кононович).

Сполучення слів *ходити* в мові арго має своє лексичне наповнення – красти [7, с. 356]. Аналогічно до цієї словосполуки утворилися й інші, метафоричні значення яких розвиваються за подібністю дії або стану: *бігати всю дорогу* – постійно скоювати злочини; *бігати по домовій* – здійснювати крадіжки із будинків та квартир; *бігати по ланцюжку* – красти білизну; *бігати по очковій* – красти із будинків через кватирку [3, с. 78].

У мові арго закладено критичне ставлення до реальної дійсності, тому відсутні назви на позначення реалій піднесеного, світлого, позитивного. За допомогою арготизмів у мовленні завжди спрощували деякі аспекти життя і акцентували увагу на потрібних значеннях слів.

Наприклад, дієслово *видати* у значенні «зрадити» (викривати, виказувати кого-небудь, розголошувати таємницю) [3, с. 51] не використовується в кримінальному світі, тому що воно не містить негативної експресії. Арготизм *продати* охоплює тільки частину цього поняття – видавати товаришів злочинної шайки, з метою полегшення власної долі [3, с. 217]. Об'єм арготичного слова значно менший, ніж загальновживаного, тому більша частина дієслів у мові арго має одне значення.

Спостерігаємо активне використання номінацій і похідних, у тому числі й дієслівних,пов'язаних із поняттям *вода і вогонь*. На думку деяких дослідників, це зумовлено тим, що вода і вогонь були об'єктами поклоніння та вірування давніх людей, символізували щастя і біду. Подібні вірування певним чином відобразилися у мові, у тому числі й кримінальному арго: *втопити* – зрадити; *спалити* – підвести, видати, зрадити співучасників; *спалитися* – виявити себе, бути затриманим; *мити* – грабувати; *розмити* – розрізати одяг жертви; *ллється вода* – обережно (сигнал); *паритися* – відбувати покарання в місцях позбавлення волі; *добути вогню* – вивести людину з рівноваги; *змитися* – втекти, зникнути, не закінчивши злочин; *по річці хвиля прийшла* – гонитва; *пустив ловити рибу* – втопити [3, с. 203].

У мові арго активно виявляється багатство мовних засобів. Слова набувають нових значень, відбуваються зміни в сполучуваності слів, з'являються нові одиниці й вислови – усе це здебільшого формується і фіксується носіями усного мовлення. Дієслова в мові арго вживаються як у прямому, так і в переносному значенні, тобто відбувається процес метафоризації – досить динамічне семантичне явище, яке може виступати і як багаторазовий акт, біля одного основного значення, напр.: дієслово *купити* має шість значень. Пряме значення – «придбати за гроші» і п'ять переносних, уживаних у мові арго – «вкрасти»; «обдурити»; «привертати на свій бік підкупом, хабаром»; «спровокувати когось»; «дізнатися про якийсь секрет»; «затримати, арештувати» [6, с. 100].

У кримінальному арго досить чітко виділяється тематична група дієслів, у межах якої найвиразніше простежується оцінне значення. У першу чергу, це – дієслова мовлення, розумової діяльності, точніше дієслова, якими передаються особливості мовлення людини. *Базарити* – бесіда, розмова: *Я знав, що це не пустий* ***базар***; шум, скандал, крик: *Альо, дітвора! Кінчай* ***базар****! Од вас дуже багато галасу*; *базарити* – говорити про щось, про когось: *Вам нема про що базарити? – неохоче подав Гога із Кущів* (А. Коктюха); *гнилий базар* – порожні балачки; *фільтрувати базар, шліфувати базар* – слідкувати за розмовою, не вживати образливих слів; *базар зам'яти* – припинити розмову; *в'їжджати в базар* – розуміти розмову; *базаревич* – те саме, що базар; *базарило* – людина, яка багато розмовляє; *базарний, базарна* – голосний, голосна [7, с. 42].

Подібними до слів з коренем – базар є лексеми з коренем *-базл- (-базел-)*: розмова; *базланити, базлати* – голосно розмовляти: *Ти чого* ***базлаєш****, − сердитим шепотом спитав він, – по соплях захотіла?* (М. Омельченко); базли – те саме, що розмови.

Близькою до арготизмів *базарити* і *базланити* у фонетичному і семантичному відношенні є лексема *базікати* – «розмовляти, вести пусті розмови, просторікувати [7, с. 42]». Синонімом до слова *базікати* є арготизм *вякати (вякнути)* – розмовляти. В. Даль вважав, що лексема *вякати* у розмовному мовленні XIX ст. мала дещо інше значення – заїкатися, мямлити, розмовляти протяжно, в'яло; просторікувати, пліткувати, обманювати [4, с. 314]. Від арготизму *вякати* утворилося декілька слів: *в'язальник, вякалка* – рот: *До того мені обридло* ***вякання*** *своєї кобри – хоч на стінку кидайся…. Сядь на місце чмо, і не вякай!* (А. і Г. Вайнери).

Найяскравіша сфера виявлення метафоричного значення дієслова в арго – це перенесення

ознак за схожістю функцій явищ (ознак зовнішніх або внутрішніх). В аналізованих арготичних словосполуках дієслова в прямому значенні характеризують, так би мовити, фізіологічні вияви тварин, зміни його стану, причому тут об'єднуються дієслова, що стосуються і людини, і тварини, дієслова, які передають поведінку, стан людини і тварини та іменники, які відображують тваринний світ: *ворушити копитами* – втікати від переслідування; *мочити гусака* – обкрадати п'яного; *метати ікру* – намагатися задовольнити чиїсь потреби; *ворушити хвостом* – зраджувати закони злочинців, традиції; *падати (впасти, сісти, причепитися) на хвіст* – спостерігати, слідкувати за кимось; *тягти на хвості* – вести за собою працівника правоохоронних органів; *вирвати хвоста* – позбавити прав злодія; *бити хвостом* – видавати співучасників злочину, доносити; *гнати тюльку* – брехати; *спустити собачку* – зламати замок; *брати (взяти) на собаку* – грабувати жертву, якій дали сильний снодійний наркотик; *зламати роги* – втекти із місць позбавлення волі; *мочити роги* – скомпрометувати когось; *впертися рогами* – виконувати важку фізичну працю; *дати півника* – подати руку на згоду; *пустити півника на мокру справу* – здійснити підпал, щоб приховати сліди злочину; *запороти (зламати) ведмедя* – зламати сейф; *зарядити ведмедя* – здійснити крадіжку із сейфа; *пасти лебедя* – слідкувати за п'яною жертвою; *лебедів чесати* – обкрадати п'яних; *зробити ластівку* – викинути жертву у вікно та ін. [3, с. 205]. У наведених прикладах дієслова, що за своєю семантикою відносяться до характеристики явищ живої природи, виявляють здатність метафоризуватися за зовнішньою подібністю явищ і психологічними станами й ознаками. Метафоричні значення дієслів у мові арго вирізняються високою продуктивністю, діахронічною стійкістю. Основні значення для них є моделлю, елементи якої наповнюються іншим денотативним змістом. Вторинні, переносні значення дієслів поступово закріплюються як найменування нових дій чи станів, унаслідок чого обсяг багатозначності таких дієслів розширюється, адже «за таких умов метафоризація виступає як засіб творення нових словесних значень, збагачення лексико-семантичної системи мови [3, с. 41]».

Ще одна найважливіша риса виникнення метафоричних значень дієслів – це взаємодія категорій фізичного і психічного. Майже в кожному випадку спостерігається також і додаткове протиставлення: дієслово в прямому значенні відноситься до характеристики конкретних предметів, а набуваючи метафоричного значення, воно ускладнюється явищем абстрагування, дематеріалізації значення. Не менш важливою є група дієслів, які позначають рух, стан речей, оскільки здатність до довільного руху, переміщення в просторі – одна з найхарактерніших рис живих організмів, у якому провідне місце займає процес абстрагування. Явище метафоризації в арго охоплює дієслова на позначення довільного руху, і дієслова конкретної дії, але в усному мовленні вони виявляють одну спільну властивість, яка полягає у втраті буквальності значення, у набутті інших значень, іноді навіть протилежних: *брикати, брикнути* – тікати від переслідувачів; *вилетіти* – вигнати; *виставляти* – утікати; *гуляти* – піти, прийти, зайти; *йти на дроти* – здійснити самогубство; *з'їхати* – сварити когось, дати догану; *іде* – добре, згода; *крити (когось)* – спіймати; *мішати, місити* – грати в карти; *наїхати* – тікати з місця невдалої крадіжки; *заїхати* – вдарити; *засипатися* – бути арештованим, спійманим; *замести* – арештувати, затримати когось; *натерти* – побити когось; *наколоти* – позначити карти; *коцати* – бити, вбивати; *кидати* – вкрасти, пограбувати; *капати* – доносити, видавати; *взяти* – арештувати; *купити* − вкрасти; *ліпити* – скоювати крадіжки; *линяти* – переховуватися від правоохоронних органів; *ламати* – шахрайські дії у картярській грі [3, с. 57]. В. Даль у «Толковом словаре живого великорусского языка» зафіксував дієслово *капати*, а також лексеми *каплюжити* або *каплюжничати* – зливати у корчмі краплі, залишки вина і випивати їх. У кінці XIX століття *каплюжниками* називали поліцейських, а пізніше – п'яниць, бажаючих випити за чужий рахунок; скнару і крахобора.

Отже, метафоризація дієслів у мові арго співвідносна з відповідними діями, станами, явищами, які пов'язані із діяльністю певних соціальних груп. Вони перебувають у процесі постійних змін, характеризуються нечіткістю визначення меж. Відповідно до змін у суспільстві розширюється і поглиблюється їхній семний обсяг, уточнюється зміст. Для певної групи метафоризованих дієслів характерна багатозначність, особливо утворених за моделлю «дієслово + іменник».

Стаття не вичерпує низки проблем у функціонуванні арголексем, тому пропонуємо в подальших дослідженнях описувати і систематизувати аналізовану групу лексики.

Література

1. Береговская Э.М. Молодежный сленг : формирование и функционирование / Э.М. Береговская // Вопросы языкознания. – 1996. – № 3. – С. 32–41.

2. Бондалетов В.Д. Условно-профессиональные языки русских ремесленников и торговцев : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык»/ В.Д. Бондалетов. – Л., 1966. – 20 с.

3. Грачев М.А. От Ваньки Каина до мафии. Прошлое и настоящее уголовного жаргона / Грачев М.А. – СПб. : Авалон, 2005. – 338 с.

4. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка : Соврем. версия / Даль В.И. – М. : ЕКСМО, 1999. – 735 с.

5. Дзендзелівський Й.О. Арго волинських лірників / Й.О. Дзендзелівський // Українське і слов'янське мовознавство : зб. наук. праць. – Львів, 1996. – С. 310–349.

6. Жирмунский В.М. Проблемы социальной диалектологии / В.М. Жирмунский // Изв. АН СССР. – М., 1964. – Т. 23. – Вып. 2. – С. 99–112.

7. Ставицька Л. Український жаргон. Словник / Леся Ставицька. – К. : Критика, 2005. – 496 с.

8. Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія / [за заг. ред. І.К. Білодіда]. – К. : Наукова думка, 1973. – 438 с.

9. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира / В.Н. Телия // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М. : Наука, 1988. – С. 173–203.

10. Швейцер А.Д. Введение в социолингвистику / А.Д. Швейцер, Л.Б. Никольский. – М. : Просвещение, 1978. – 452 с.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом пед. наук, доцентом кафедри української лінгвістики
і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
Овсієнко Л.М.

Стаття надійшла до редакції 21 липня 2014 року

УДК 811.161.1'37

Любовь Летючая, Татьяна Тулина
(г. Переяслав- Хмельницкий, Украина)

СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПЕРСОНАЛЬНОСТИ (на примере произведений Ф.М. Достоевского)

Функціонально-семантичне поле персональності недостатньо досліджене. Це стосується класу номінативної лексики, що складає периферію цього поля. Тенденцією сучасних лінгвістичних розвідок є застосування антропоцентризму, тобто принципу дослідження, який передбачає вивчення мови як сумарної проекції навколишнього світу і внутрішнього світу людини. У статті на прикладі творів Ф.М. Достоєвського розглядається специфіка лексичних одиниць зі значенням персональності, що визначає ідіостиль письменника.

Ключові слова: *функціонально-семантичне поле, периферія мови, антропоцентризм, категорія персональності, ідіостиль.*

Функционально-семантическое поле персональности недостаточно исследовано. Это касается класса номинативной лексики, составляющей периферию данного поля. Тенденцией современных лингвистических изысканий является применение антропоцентризма, т.е. исследовательского принципа, который предполагает изучение языка как суммированной проекции окружающего мира и внутреннего мира человека. В статье на примере произведений Ф.М. Достоевского рассматривается специфика лексических единиц со значением персональности, определяющая идиостиль писателя.

Ключевые слова: *функционально-семантическое поле, периферия языка, антропоцентризм, категория персональности, идиостиль.*

Functional-semantic field of personality is characterized by a low degree of study. It concerns the class of nominative vocabulary which compiles the periphery of the field. The tendency of modern linguistic research is the use of anthropocentrism, i.e. research principle, which involves the study of a language as a summarized projection of surrounding world and the inner world of a man. On the example of F. M. Dostoievsky's writings the article analysis the specificity of lexical units with the meaning of personality, that determines the writer's idiostyle.

Key words: *functional-semantic field, periphery of the language, anthropocentrism, category of personality,*

idiostyle.

Сегодня одним из наиболее активно развивающихся в науке является антропоцентрический подход к языку (Л. Вайсгербер, В. Гумбольдт, Э. Сепир, Б. Уорф, Н. Арутюнова, А. Вежбицкая, Ю. Степанов и др.). Антропоцентризм предполагает изучение языка как «концентрированной антропной проекции окружающего мира или внутреннего человеческого рефлексивного опыта [6, с. 37]».

В связи с этим в центре изучения представлена языковая личность, ее видение окружающего мира, в том числе − себе подобных. В лингвистике лексические и фразеологические единицы со значением лица определяются термином агентивы [1, с. 5].

Но в то же время сегодня нерешенным предметом исследования остается изучение агентивов в произведениях Ф.М. Достоевского. Рассмотрение этой проблемы позволит дополнить существующее представление об идиостиле русского писателя. Для языка произведений Ф.М. Достоевского характерна специфическая система агентивов, что определяется выбором денотативного признака как основы номинации и тех коннотативных признаков, которые актуализируются в произведениях только этого писателя.

Цель статьи – определить специфику использования Ф.М. Достоевским лексических средств, которые определяют характеристику человека по его внешнему облику.

Функционально-семантическое поле персональности было впервые выделено А. Бондарко [2, с. 45] и характеризуется малой степенью разработанности и изученности. Ядро этого поля составляют личные местоимения и примыкающие к ним местоимения других разрядов. Поскольку даже в совокупности эти лингвистические единицы немногочисленны, то «их обобщенная семантика координируется с большим классом номинативной лексики [3, с. 5]».

Обладая инвариантным значением лица, агентивы входят в функционально-семантическое поле персональности, образуя его периферию. Выделяясь среди других единиц языка своей семантикой и рядом грамматических особенностей, агентивы образуют особую категорию в системе языка − категорию агентивности.

Внимание к внешности человека − многовековая традиция. Это объясняется тем, что подробный словесный портрет − лучшее средство индивидуализации личности.

В романах Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и «Идиот» для описания внешности можем выделить два вида агентивных характеристик: комплексный портрет, имеющий определенную структуру. Эта структура включает следующие обязательные компоненты:

− характеристика по возрасту;
− характеристика по росту;
− характеристика по особенностям волосяного покрова;
− характеристика по комплекции;
− характеристика по приметным особенностям лица.

«Один из них (людей) был небольшого роста, лет двадцати семи, курчавый и почти черноволосый, с серыми маленькими, но огненными глазами. Нос его был широк и сплюснут, лицо скулистое; тонкие губы беспрерывно складывались в какую-то наглую, насмешливую и даже злую улыбку, но лоб его был высок и хорошо сформирован и скрашивал неблагородно развитую нижнюю часть лица. Особенно приметна была в этом лице его мертвая бледность, придававшая всей физиономии молодого человека изможденный вид, несмотря на довольно крепкое сложение... (т. 6, с. 5−6)*».*

В рамках данной статьи мы рассматриваем ситуативный портрет, который создается посредством выделения характерной особенности внешности и выражается определенным агентивом. Этот агентив становится словом-доминантой и используется автором на протяжении всего художественного текста: *«Рот у ней был немного мал, нижняя же губка, свежая и алая, чуть-чуть выдавалась вперед... (*т. 5, с. 197)*», «...дрогнула у ней в негодовании нижняя губка...* (т. 5, с. 198)*», «...мертво-бледная, с побелевшею, дрожавшею нижнею губкой...*(т. 5, с. 481)*».*

Общая оценка внешности человека определяется объемом двух понятий − красивый / некрасивый.

В общенародном языке выделяются две группы существительных со значением «красивый человек»: 1) субстантивы, характеризующие лицо женского пола; 2) субстантивы, характеризующие лицо мужского пола.

В синонимический ряд со значением «красивая женщина» в «Словаре синонимов русского языка» под ред. А. Евгеньевой включены слова *красавица, красотка (разг.), краля (прост.)* [5, с. 488],

а в «Словаре синонимов русского языка» З.Е. Александровой, помимо перечисленных, указаны также существительные *раскрасавица, гурия, краса (уст. поэт.)* [4, с. 203].

В произведениях Ф.М. Достоевского немного существительных, характеризующих человека как красивого.

У Достоевского в парадигму существительных с общим значением «красивая женщина» входит лишь одно из существительных, перечисленных выше, − *красавица*.

Красивая внешность женщины более регулярно описывается посредством прилагательных, в частности *красивая, хорошая,* то есть используются аналитические агентивы, представленные сочетанием прилагательного с личным местоимением или существительным. В этих сочетаниях, прилагательное, как правило, используется в краткой форме.

Адъектив *красивая* может быть единственным характеризующим определением в агентиве, но чаще приводится в одном ряду с другими характеристиками женщины, и достаточно регулярно − со словом *молодая: «...девушка очень молоденькая и красивая...* (т. 5, с. 48)*»*, *«Аглая была молода и красива* (т. 6, с. 36)*»*. Сопредельное употребление слов красивая и молодая актуализирует латентную прагматическую сему «красивый» в семантике слова *молодая*.

Адъектив *хорошая* используется только в краткой форме в сочетании со словом *собою*. Толковый словарь определяет словосочетание *хорош(а) собою* как : 4. «Красивый, миловидный очаровательный по внешности [1, с. 1452]»: *«Авдотья Романовна была замечательно хороша собою...* (т. 5, с. 197)*»*.

Для описания красивой внешности автор иногда использует адъектив *смазливая*. Словарь трактует это слово с пометкой разговорное как «миловидный, хорошенький [1, с. 1215]»: *«...была она толста и жирна, ... и собою даже очень смазлива* (т. 5, с. 116)*»*.

Нередко автор употребляет со словами *красивый, хороший* наречия *довольно, замечательно, очень,* тем самым определяя меру степени признака: *«все три были замечательно хороши собою (т. 6, с. 19)», «... довольно хорошенькая блондинка...*(т. 5, с. 179)*»*, *«собою даже очень смазлива* (т. 5, с. 116)*»*.

Лица мужского пола красивой внешности представлены у Ф.М. Достоевского только аналитическими агентивами: сочетанием прилагательных *красивый, хороший, прекрасный, видный* с личными существительными: *«Очень красивый молодой человек* (т. 6, с. 26)*»*, *«молодой человек был замечательно хорош собою* (т. 5, с. 9)*»*, а также фразеологическим сочетанием *«писаный красавец»*.

Агентив *прекрасный* является синонимом слова *красивый* и толкуется как 1. «Отличающийся необыкновенной красотой, очень красивый [1, с. 964]»: *«...малый лет двадцати прекрасной наружности* (т. 6, с. 203)*»*.

Адъектив *видный* содержит имплицитные семы «красивый», «представительный» и является характерным только для описания мужских персонажей: *«человек он был собою видный...* (т. 6, с. 183)*»*.

Фразеологическое сочетание *писаный красавец* традиционно используется для характеристики человека с очень красивой внешностью, и Ф.М. Достоевский употребил этот агентив как исчерпывающее определение: *«...человек еще молодой, лет двадцати восьми,..., писаный красавец собой* (т. 6, с. 266)*»*.

Агентивы с общим значением «некрасивая женщина» в произведениях Ф.М. Достоевского встречаются довольно часто. Как правило, это аналитические агентивы: *«нельзя назвать даже хорошенькою* (т. 5, с. 230)*»*, *«собой не хороша* (т. 6, с. 74)*»*, *«не обладающая красотой* (т. 6, с. 18)*»*, а также по средствам синтетического агентива *гаденькая*.

Лексема *гаденькая* использована автором единично. В семантике этого деминутива содержится агентивное значение: «вызывающий отвращение, мерзкий, плохой», полностью привнесенное в его семантику производяще-мотивирующим *гадкий*. Модификационный суффикс -*еньк*-, усиливает пейоративную семантику слова, а дополнительная актуализация уничижительного значения осуществляется за счет семантического партнера агентива − *старушонка*, в котором лексическая семантика усиливается также словообразовательными средствами, в частности, суффиксом -*онк*-: «*... такая маленькая и гаденькая старушонка* (т. 5, с. 65)».

Для обозначения мужчин с некрасивой внешностью писатель использует следующие аналитические агентивы: *собою дурен, походивший на бабу,* а также синтетический агентив *отвратительный*.

Адъектив *дурной* толковый словарь определяет как 6. «Некрасивый, безобразный [2, с. 289]». В произведении используется автором только в краткой форме с местоимением собою: *«...я всегда такой мешковатый и собой дурен* (т. 6, с. 74)*»*.

Лексема *баба* содержит типичные признаки женщины – широкие бедра, узкие плечи, соответственно мужчина, наделенный ими, относится к разряду некрасивых. Это подтверждается и словарной дефиницией: 5. «Презрит. О робком слабохарактерном мужчине [1, с. 54]». В данном случае личностные характеристики героя предопределяют и негативную оценку его внешности: *«невысокий человек, очень походивший издали на бабу* (т. 5, с. 263)*»*. Некрасивая внешность этого человека подтверждается дальнейшим ее описанием: «*...маленькие заплывшие глазки его смотрели угрюмо* (там же)».

Достоевский особое внимание уделяет характеристике внешности, отражающей болезненное состояние. Так, подчеркивая некрасивую внешность, автор вводит следующие агентивы: *золотушный, чахоточный, в наружности угадывается падучая болезнь*. Каждое из этих заболеваний характеризуется определенными изменениями во внешности человека.

Агентив *золотушный* является производным от мотивирующего золотуха – «народное наименование одной из форм диатеза, при которой лицо пострадавшего покрывается сыпью, в результате чего могут оставаться шрамы [1, с. 370]». Соответственно, человека с такой внешностью назвать красивым нельзя. Это подтверждается и семантическим партнером агентива *человечек*, в котором уничижительная семантика «некрасивости» усиливается за счет модификационного суффикса -ек-: *«это был худосочный и золотушный человечек* (т. 5, с. 267)*»*.

Неоднократно автор использует адъектив *чахоточный*, который трактуется словарем 2. «разг. Такой, какой бывает при чахотке [1, с. 1469]». Характерными признаками чахотки (устаревшее название тяжелых форм туберкулеза) является изможденное, иссохшее, бледное лицо с лихорадочным румянцем на щеках: *«чахоточный молодой человек* (т. 6, с. 320)*»*; *«болезненное впечатление производило это взволнованное и чахоточное лицо* (т. 5, с. 27)*»*.

Устойчивое сочетание *падучая болезнь* является устаревшим названием эпилепсии. У людей, страдающих этим заболеванием, непосредственно перед приступом наблюдается бледный цвет лица, тяжелый взгляд, нередко судорожное подергивание лицевых мышц. При приступе лицо искажается судорогой, изменяется цвет кожного покрова. Упоминание этого заболевания в описании внешности объясняется тем, что автор сам страдал эпилепсией и тем самым вкладывал в персонаж автобиографические черты: *«...в наружности было что-то тихое, но тяжелое, что-то полное того странного выражения, по которому некоторые угадывают с первого взгляда в субъекте падучую болезнь* (т. 6, с. 6)*»*.

Вообще для Ф.М. Достоевского понятие внешней красоты неразрывно связано с внутренним миром человека. Характерной особенностью является то, что персонажи, несущие в себе «идею Христа», желающие изменить, спасти мир, обладают некрасивой внешностью. Наоборот, их противоположности, носители идеи «Хочу, значит право имею», всегда привлекательны внешне.

Таким образом, приходим к выводу, что в произведениях Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и «Идиот» для описания внешности используется два вида агентивных характеристик: комплексный и ситуативный портрет.

Общая оценка внешности человека определяется объемом двух понятий − красивый / некрасивый.

В произведениях автора немного существительных, характеризующих человека как красивого, и большая часть из представленных касается мужчин. Писатель использует как синтетические, так и аналитические агентивы для положительной эстетической характеристики героинь, а лица мужского пола красивой внешности представлены у Ф.М. Достоевского только аналитическими агентивами: сочетанием прилагательных с личными существительными.

Агентивы с общим значением «некрасивая женщина» в произведениях Ф.М. Достоевского встречаются довольно часто. Для обозначения мужчин с некрасивой внешностью писатель использует и аналитические агентивы, и синтетические, с преимущественным употреблением последних.

Для Ф.М. Достоевского понятие внешней красоты неразрывно связано с внутренним миром человека.

Перспективой исследований предполагается изучение особенностей агентивов творчества Ф.М. Достоевского, указывающих на более конкретные внешние признаки человека.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / [глав. ред. С.А. Кузнецов]. – Спб. : Норинт, 2003. – 1536 с.

2. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии / А.В. Бондарко. − М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 208 с.

3. Лукьянова Н.А. Лексико-семантическая группа «человек ленивый» в диалектной системе (опыт системного анализа) / Н.А. Лукьянова // Русская лексика в историческом и синхронном освещении. – Новосибирск : Наука, 1985. – 368 с.

4. Словарь синонимов русского языка / Александрова З.Е. – М. : Русский язык, 2003. – 565 с.

5. Словарь русского языка : в 4 т. / [под ред. А.П. Евгеньевой]. – 2-е изд., испр. и доп. − М. : Русский язык, 1981. − Т. 2. К−О. − 736 с.

6. Телия В.Н. Экспрессивность как проявление субъективного фактора в языке и ее прагматическая ориентация / В.Н. Телия // Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности. – М. : Наука, 1991. – С. 22.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом філол. наук, доцентом кафедри української лінгвістики
і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
Довбнею Л.Е.

Стаття надійшла до редакції 11 липня 2014 року

УДК 821.111 - 6(092)

Галина Мазоха
(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)

МОДУСИ ОСМИСЛЕННЯ КАТЕГОРІЇ «ТВОРЧІСТЬ» В ЕПІСТОЛЯРНИХ ТЕКСТАХ П.-Б. ШЕЛЛІ

У статті вперше комплексно досліджено приватні кореспонденції англійського поета-романтика П.-Б. Шеллі. Обґрунтовується теза про те, що листи митця є літературними зразками високохудожньої прози, самостійним жанром у творчості поета. Доведено, що жанрова специфіка кореспонденцій майстра слова обумовлюються принципом відбору інформації. Зосереджено особливу увагу на аналізові тематики листів Шеллі. Зокрема виявлено, що вся епістолярна творчість поета пройнята морально-етичним пафосом. Запропоновано нові інтерпретації кореспонденцій митця, які не потрапляли в поле зору дослідників.

Ключові слова: *романтизм, літературний процес, тематика, лист, епістолярій, кореспонденція, жанр, адресант, адресат.*

В статье впервые комплексно исследованы частные корреспонденции английского поэта-романтика П.-Б. Шелли. Обосновывается тезис о том, что письма художника являются литературным образцом высокохудожественной прозы, самостоятельным жанром в творчестве поэта. Доказано, что жанровая специфика корреспонденций мастера слова обуславливается принципом отбора информации. Сосредоточено особое внимание на анализе тематики писем Шелли. В частности выявлено, что все эпистолярное творчество поэта проникнуто морально-этическим пафосом. Предложены новые интерпретации корреспонденций художника, которые не попадали в поле зрения исследователей.

Ключевые слова: *романтизм, литературный процесс, тематика, письмо, эпистолярий, корреспонденция, жанр, адресант, адресат.*

The article firstly deals with the researching of private correspondences of English romantic poet P.-B. Shelley. The thesis that letters of the artist are examples of highly artistic literary prose, an independent genre in his poetry was substantiated. It was proved that the genre specificity of correspondences of the artist conditioned by the principle of selection information. Special attention is paying to the analysis of subjects of Shelley's letters. Particularly, it was found that all the epistolary creativity of the poet imbued with a moral and ethical pathos. A new interpretations of the correspondences of the artist which did not get the attention of researchers were proposed.

Key words: *romanticism, literary process, themes, letter, epistolary, correspondence, genre, addresser, addressee.*

На сучасному етапі розвитку літературознавства, завдання, форми літературно-художньої критики та її суспільна ефективність викликають усе більшу зацікавленість дослідників, причому поряд із професійною все частіше аналізується й письменницька критика. Критичні судження майстрами художнього слова того чи іншого явища в літературі привертають увагу і як своєрідні, почасти несподівані, тлумачення означених явищ, і як особлива форма самовираження, і як спроба опосередковано, через творчість інших митців, тлумачити власну творчість, свої естетичні

уподобання. До аналізу все частіше залучаються не лише спеціальні критичні статті, дослідження, а й фрагменти художніх творів, щоденники, листи, в яких ідеться про різні проблеми в літературі. Нетрадиційні форми письменницької критики, як і традиційні, не тільки вміщують оцінку, аналіз та інтерпретацію творів, але й упливають (хай не завжди безпосередньо) на формування громадської думки, на розвиток літературного процесу. Адже критичне судження, як відомо, має подвійну природу: це «оцінка для себе, що виражає власне задоволення або розчарування, і оцінка, звернена до майстра слова, або до інших реципієнтів [1, с. 53]».

До вивчення листів П.-Б. Шеллі зверталися Н. Дьяконова, О. Єліна, О. Єлістратова та ін. Однак літературно-критичні висловлювання означеного митця не стали предметом наукових зацікавлень дослідників. Тому дослідження поглядів поета-романтика на розвиток літератури, на проблеми літературної творчості сприятиме відтворенню цілісної картини історичного розвитку письменницької критики й літературного процесу.

Специфіка епістолярної літературної критики визначається, насамперед, природою художнього бачення й мислення, якими володіє адресат. Мислення професійного критика передбачає аналіз літературних явищ, їх всебічний розгляд. Письменник же переважно охоплює емоційно-смислове ядро твору, не розчленовуючи його критичним скальпелем аналізу. Рецензія митця має переважно цілісний характер, у якому переважає безпосередньо-інтуїтивне естетичне начало. Саме воно допомагає талановитому адресантові, спираючись на власний творчий досвід, ніби скоротити етап аналітичної роботи думки в процесі осягнення й оцінки письменницького витвору.

Письменницька епістолярна критика часто замість логічно-понятійних категорій використовує асоціативні, образно-метафоричні засоби, які сприяють своєрідному редукуванню думки. Стилістика останньої тяжіє до художнього мовлення, яке допомагає адресантові відтворити мальовничу картину індивідуальної рецензії літератури або цілісний образ твору, що розглядається.

Листи П.-Б. Шеллі не призначалися для друку. Однак вони суттєво впливали на літературне життя доби. Кореспонденції ставали власністю літературних гуртків, до яких належав їх автор. Вони також слугували і для нього певним чином полем новаторських літературних експериментів.

Приватні кореспонденції П.-Б. Шеллі дають змогу глибше і багатогранніше висвітлити, складне поетичне мислення самого митця, який настільки випередив свій час, що навіть найближчі друзі часом не до кінця його розуміли. У листах із питань естетики й літературної творчості можна виокремити підтеми: загальні питання естетики й літературної творчості, італійське мистецтво, сучасна поезія, поезія Байрона та оцінка власної поезії.

За слушним твердженням Н. Дьяконової, «поняття краси у П.-Б. Шеллі проходить певну еволюцію. В юнацькі роки він розглядає її лише як засіб морального впливу, і вважає поезію вторинною в порівнянні з моральною і політичною науками, а красу – підпорядковано етиці [2, с. 22]».

Підтвердження цьому ми знаходимо в листі поета до Хітченер від 5 червня 1811 р., в якому Шеллі, критикуючи поему Вальтера Скотта «Видіння дона Родеріка», зазначає: «Поетична краса має підпорядковуватися моральній меті»: I am not very enthusiastic in the cause of Walter Scott the aristocratical tone which his writings assume does not proposes me in his favor, since my opinion is that all poetical beauty ought to that metaphorical language ought to be instruction [6, с. 98]». Проте, уже в 1813 році в листі до Томаса Хукема Шеллі зауважив, що «вважає занадто дидактичну поезію досить не розумною»: «Apoem very didactic is I think very stupid [6, с. 300]». Листи такого змісту підтверджують, що «не дивлячись на те, що теоретично П.-Б. Шеллі, як і Хезліт та Кітс, стверджував, що мистецтву не слід бути дидактичним, він у своїй поетичній практиці майже завжди закликав до морального і суспільного почуттів читача, до рішучих дій в ім'я добра і справедливості. У цьому сенсі він наближений до Байрона [2, с. 24]». При цьому в романтичній етиці Шеллі простежується й спорідненість із «лейкістами», вплив ідей Шелінга, письменників італійського відродження [3, с. 102]. Однак думки сучасників і попередників поета були по-своєму ним опрацьовані, що дало йому змогу створити власну естетичну систему. Так, у листі до Кітса від 27 липня 1820 року він пише про ті особливості, яких намагається дотримуватися і у творчості: «I have sought to avoid system & mannerism. I wish those who exel me in genius would pursue the same plan [6, с. 221]».

Великий вплив на П.-Б. Шеллі мали «лейкісти». «Вплив їх виявляється перш за все в концепції уяви і в розумінні суті і призначення поезії, головної зброї моральності, а отже, і суспільного вдосконалення [3, с. 172]». Використовуючи багато в чому ідеї «лекістів», уже в юності П.-Б. Шеллі проводить чітку межу між Вордствордом і Сауті: «What a beastly and pitiful wretch that Wordsworth! That such a man should be such a poet! I can compare him with no one but Simonides that flatterer of

the Sicilian tyrants and at the same time the most natural and tender of lyric poets [6, с. 102]». Проте на відміну від лейкістів Шеллі добре розуміє діалектику вічного та історичного, вважаючи природу людини суспільно детермінованою. Але найбільше поет цінує Колріджа і високо ставить його творчість, про що часто висловлюється в листах. Характерним прикладом може слугувати лист до Пікока від 17 липня 1816 року, у якому Шеллі зізнається, що, кажучи про англійську поезію, він, перш за все, має на увазі Колріджа: «Tell me of the political state of England – its literature, of which when I speak Coleridge is in my thoughts… [6, с. 201]». Шеллі і Колрідж, «розходячись у поглядах на конкретні шляхи історичного розвитку, багато в чому залишаються близькими, коли звертаються до природи, внутрішнього світу людини, філософсько-естетичних проблем [4, с. 450]». Очевидно вплив Вордсворда і Колріджа послужили причиною полеміки між Шеллі і Пікоком з приводу думок останнього, висловлених ним в «парадоксальному памфлеті» «Чотири століття поезії». У памфлеті Пікока на першому плані – розгляд історичної ролі мистецтва на різних етапах розвитку цивілізації. Сучасні поети, на його думку, вже не є духовними та інтелектуальними вождями народу: «Now when we consider that it is not to the thinking and studious, and scientific and philosophical part of community, not to those whose minds are bent on the pursuit and promotion of permanently useful ends and aims, that poets must address their minstrelsy, but to that much larger portion of the reading to anything beyond being charmed, moved, excited, affected and exalted ...[5, с. 302]». Полеміка Шеллі з положеннями памфлету Пікока знайшла своє відображення не тільки в опублікованому ним трактаті «Захист поезії», але й у листуванні з останнім. Так, 21 березня 1821 року Шеллі повідомляє Пікоку про свої наміри виступати проти його памфлету: «You will see that I have taken a more general view of what is Poetry than you have, and will perhaps agree with several of my positions without considering your own touched [6, с. 275]». Листування дає змогу зрозуміти основи полеміки Шеллі з Пікоком, відображаючи й особливості особистості поета, та вміння делікатно, уважно, сприймати думки свого друга. Розходження в поглядах на поезію ніяк не відображалось на його особистому ставленні до Пікока. Це стосується й інших поетів, погляди яких Шеллі не завжди поділяв, проте особистість і творчість яких оцінював незалежно від цього. За слушним зауваженням Н. Дьяконової і А. Чамеєва «можна сказати, що з сучасними йому поетами-романтиками Шеллі мав складні стосунки, в яких поєднувались вдячне сприйняття та критика з відштовхуванням [3, с. 16]». Пікок одночасно був близьким другом й суворим критиком. П.-Б. Шеллі не поділяв думку товариша з приводу того, що являє собою мистецтво і яка роль поета в житті суспільства. Так, Шеллі вважає, що мистецтво відображає певну «гармонічну», «націлену на ідеал дійсність» (Джону Гісборну, 22.10.1821) [6, с. 102], а поет «належить до вічного, безкінечного, єдиного» (Пікоку, 16.08.1818) [6, с. 180]. Пікок, як відзначає Олвін Вад Кемпбелл, «був ліберальним у своїх поглядах на політику, освіту, культуру, обдарований багатою уявою, він був поєднанням романтика та класика…[7, с. 45]». На відміну від Шеллі поезію він визначав, виходячи з характеру й обов'язків поета. Вони, на думку Пікока, визначають не тільки предмет – матеріал і техніку, але й соціальний об'єкт поезії, який він розумів як пропаганду, що залежить від вищої влади поета, а тому вводить в оману інших і самого поета. У листах Шеллі до свого друга викриваються їхні внутрішні суперечності.

Літературно-естетична тематика також займає вагоме місце у листах до Пікока. Особливо це стосується італійського періоду. Пікок у своїх «Спогадах про Шеллі» відзначає, що «життя Шеллі в Італії краще всього відображено в його листах. Він від душі насолоджується величчю природи: горами, лісам, ріками, морем милується старовинними замками, над якими й до сьогодні витає безсмертний дух античності…[5, с. 330]». У листах італійського періоду значне місце займають роздуми про мистецтво античності, Ренесансу. Ці листи відкривають маловідомий бік художньої натури поета – інтерес не просто до духовних цінностей, але й до їхньої чуттєвості, пластичної краси, стрункості й довершеності форм мистецтва. При цьому чітко простежується зв'язок мистецтва з епохою, життям суспільства. Шеллі акцентує увагу на піднесеній та благородній меті мистецтва, покликаного зробити людей «кращими й мудрішими». Митець уважає, що це вдається мистецтву навіть у тому випадку, коли його матеріальна оболонка не настільки довговічна, як, наприклад, у малярстві. При цьому аналіз картин Гвідо, Рафаеля, Мікеланджело також характеризує особливості естетики Шеллі. Він надає перевагу мистецтву живопису Рафаеля і Гвідо. Мікеланджело, на думку поета, «не вистачає ідеального елементу, урівноваженого відчуття трагізму й напруги, які він бачить у фресках «Страшного суду» та «Мойсеї» [6, с. 443]».

Тема мистецтва Італії включає роздуми Шеллі про твори Данте, Петрарки, Боккаччо, які мали для нього велике значення. Характерно, що за цим простежується залежність своєрідності їхнього

мистецтва від доби, в якій вони творили: «I think him − not equal certainty either to Dante or Petrarch − but far superior to Tasso and Ariosto, the children of a later and of a colder day. I consider the three first, as the productions of the vigour of the infancy, of a new nation, as revulets form the same spring as that which bed the greatness of the republics of Florence and Pisa, and which checked the influence of the German Emperors and from which though obscure channels Raphael and Mickel Angelo drew the light and the harmony of their inspiration...» (Хаїту, 27.09.1819) [6, с. 48]. Шеллі з'ясовує взаємозв'язок становища письменника в сучасному йому суспільстві й моралі. Кажучи про Данте, Петрарку, Боккаччо,Тассо, Шеллі відзначає й ті сторони їхньої поезії, які йому найбільш близькі, що також пояснюють особливості естетичних і літературних поглядів поета. Так, Боккаччо цікавий йому тим, що його погляди на кохання особливо зрозумілі Шеллі (який, до речі, і в листах пише про кохання вільне від суспільних настанов). Шеллі називає Боккаччо «моральним каузистом», протилежністю християнської стоїчної, філістерської моралі: «His more serious theories of love agree specially with mine... He is a moral casuist, the opposite of the Christian, stoical, ready made and worldly system of moral [6, с. 122]». Тассо виявляється значимим «нерозривним зв'язком геніальності й доброти [6, с. 49)]».

Серед сучасних йому поетів Шеллі особливо виділяв Байрона. Про особисті й творчі взаємостосунки обох поетів існує достатня кількість досліджень. Однак листування цих двох великих романтиків також потребує окремої уваги. За словами А. Єлістратової, вона «вирізняється делікатністю й твердістю, з якими автор «Повстання Ісламу» переконує свого старшого товариша зректись від одностороннього похмурого погляду на світ, відбитого в його кризових творах 1816−1817 років [4, с. 440]». Геній Байрона, його творчість, особистісні якості займають чільне місце не тільки в листах Шеллі до самого поета, але й до їхніх спільних друзів. Зазначимо, що попри щирість та дружбу, стосунки двох великих поетів-романтиків були не простими. При цьому для Шеллі на першому плані завжди виявляється талант Байрона: «Byroifs power is wonderful and not half wrought out. All may envy him; his wings will bear him higher; he grows stronger by every new effort [6, с. 33]». Листи Шеллі до Байрона і про Байрона не тільки розкривають глибокі погляди їх автора на стан сучасної літератури, вони вміщують оцінку творів Байрона і того особливого місця, яке Шеллі відводить йому серед поетів. Шеллі часто пише самому Байрону про його незвичайний поетичний дар, закликаючи поета розкрити його в повному обсязі, відзначаючи при цьому, що його пориви повинні бути «чистими і простими»: «I only know that your powers are astonishingly great, and that they ought to he exerted to their lull extent...You ought to desire no more than to express your own thought; to address yourself to the sympathy of those who might think with y oil. The motive to your labours ought to be more pure, and simple [6, с. 308]». У листах Шеллі звертається до творів Байрона, даючи їм високу оцінку (листи від 9.07.1817, 25.05.1820, 16.04.1821, 11.01.1822 та ін.). Наприклад, відгукуючись про «Манфреда», він відзначає свободу від «суспільних правил» і вказує на популярність цього твору: «I have read «Manfred» with the greatest admiration.The same freedom from common rules that marked the 3rd Canto [of Childe Harold] and «Chillion» is visible here... «Manlredas», as I learn, is immensely popular; it is characterized as a very daring production [6, с. 307]». Шеллі не прийняв тільки «Маріно Фальєро» (лист від 4.05.1825), у чому простежуються певні розходження в естетичних позиціях двох поетів. Проте Шеллі завжди думав, що Байрону під силу створити твір, подібний до «Іліади» або «Втраченого раю», і тому з захопленням зустрів появу «Дон Жуана»: «You are building up a drama? Such England has not yet seen, and the task is sufficiently noble & worthy of you [6, с. 328]». Байрон також достойно оцінює творчість Шеллі, хоча й критикує його драму «Ченчі», що не відповідала його уявленням про особливості цього жанру.

Епістолярний спадок Шеллі не тільки несе інформацію про історію створення того чи іншого твору, але й містить ставлення поета до власної творчості, що змінюється впродовж його життя. Більшість листів, які стосуються означеної проблеми, адресовані Чарльзу Олліеру, Лі Ханту, Джону Гісборну та Мері Гіборн, Мері Шеллі, Годвіну. У них чітко простежується еволюція оцінки поетом власних творів. Так, вже у 1812 році в листі до Годвіна Шеллі визначає свої ранні твори як «хворі, хоча й оригінальні»: «St. Irvyne» & «Zastrozzi» were the distempered altho unoriginal visions [6, с. 221]». Вважаючи «Королеву Маб» на початку своєї творчості твором цілком вдалим, у листі від 22 червня 1821 року до Лі Ханта Шеллі критикує його її за «примітивізм» та «незрілість»: «A poem, entitled «Queen Mab», was written by me at the age of eighteen, I dare say in a sullicienth intemperate spirit – I doubt not but that it is perfeetly worthless in point of literary composition, that in ail that concerns moral and political speculation, as well as in the subtler discriminations of metaphysical and religious doctrine. It is more crude and immature [6, с. 301]».

У кореспонденціях 1817 року чільне місце займає авторський аналіз поеми «Лаон і Цітна». Цьому здебільшого присвячено лист до Видавця (як припускає Джонс, ним є «Longman & Co»). Тут Шеллі так пише про свою поему: «The whole poem, with the exception of the first canto & part of the last is a mere human story without the smallest intermixture of supernatural interference [6, c. 207]». У листі до Годвіна від 11 грудня 1817 року Шеллі, не погоджуючись із деякими оцінками означеної поеми своїм адресатом, знову дає їй розгорнуту характеристику, визначає її місце в колі сучасної літератури «The poem was produced by a series of thought which filled my mind life, & I engagedm this task resolved to leave contains was written with the same feeling as real, though not soprophetic, as the communications of a dying man. I never presumed indeed to consider it anything approaching to faultless, but when I considered contemporary productions of the same apparent pretensions, I will own that I was filled with confidence. I felt that it was in many respects a genuine picture of my own mind. I felt that the sentiments were true, not assumed [6, c. 202]». Зі сказаного зрозуміло, що Шеллі означив поему як «серію» власних думок, які переповнювали його в той час і, що він сам високо оцінював художні здобутки «Лаона і Цітни», й найважливішим для нього виявляється щирість виражених тут почуттів. При цьому Шеллі досить самокритичний, а іноді й іронічний у ставленні до своїх творів. Так, саме в такому ракурсі він пише Пікоку 20.04.1818 року про задум трагедії «Тассо», усвідомлюючи, що не володіє достатнім талантом драматурга: «I have devoted this summer & indeed the next year to the composition of a tragedy on the subject of Tasso's madness... But, you will say I have no dramatic talent. Very true certain sense, but I have taken the revolution to see what kind of tragedy a person without dramatic talent could write. It shall have better morality than ratio & better poetry than Bertram, at least [6, c. 79]».

Отже, значення приватного епістолярію П.-Б. Шеллі в розкритті специфіки ідейно-художніх поглядів митця, їхньої динаміки полягає в тому, що листування є автентичним джерелом висвітлення творчої індивідуальності адресанта, його світогляду, естетичних засад, психологічних особливостей.

Література

1. Вознюк Г.Л. Майстерність письменницької критики / Г.Л. Вознюк // Рад. літературознавство. – 1983. − № 7. – С. 52−64.

2. Дьяконова Н.Я. Письма Шелли / Н.Я. Дьяконова // Проблемы истории зарубежных литератур. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1987. – Вып. 3. – С. 18−26.

3. Дьяконова Н.Я. Шелли / Н.Я. Дьяконова, А.А Чамеев. – СПб. : Наука, 1994. – 224 с.

4. Елистратова А.А. Проза Шелли / А.А. Елистратова // Шелли П.-Б. Письма. Статьи. Фрагменты. – М. : Худ. лит. – 1972. – С. 437−451.

5. Пикок Т.Л. Воспоминания о П.-Б. Шелли / Т.Л. Пикок // Аббатство кошмаров. Усадьба Грилла. – М. : Наука, 1988. – С. 288−341.

6. The letters of P.B. Shelley: in 2 vols. / [Ed. by F.I. Jones]. – Oxford : Clarendon press, 1964. – 2 vols.

7. Campbell O.W. Shelley and the unromanties / Campbell O.W. – New York : Russell & Russell, 1966. – 308 p.

Стаття надійшла до редакції 31 липня 2014 року

УДК 130.2-3

Вячеслав Океанский, Жанна Океанская
(г. Иваново, Россия)

ПРЕДЕЛЫ СЕКУЛЯРИЗАЦИИ ЗАГОЛОВОЧНОГО КОМПЛЕКСА: ОТ «ПОКРОВА БОГОРОДИЦЫ» – К «ЭПИТАФИИ» И.А. БУНИНА (ИМЯ КАК САМОИСТОЛКОВАНИЕ ЦЕЛОГО И АВТОР КАК ЭХО)

У статті висвітлено герменевтичну трансформацію назви у відомому бунінському творі, визнаному самим автором як «найкраще» оповідання; у методологічному відношенні здійснене звернення до «Філософії імені» батька Сергія Булгакова, відповідно до якої словесність виступає як «арена самоідеації Всесвіту»; проблематика сакрального космосу розкрита тут у взаємозв'язку з эсхатологічною тематикою, а також через звернення до символічної діалектики культури й цивілізації.

Ключові слова: *заголовок, ім'я, космос, покрив, жито, руда, життя, смерть, епітафія, межа.*

В статье показана герменевтическая трансформация названия в знаменательном бунинском произведении, признаваемом самим автором в качестве своего «лучшего» рассказа; в методологическом отношении осуществлено обращение к «Философии имени» отца Сергия Булгакова, согласно которой словесность выступает как «арена самоидеации Вселенной»; проблематика сакрального космоса раскрыта здесь в сопряжённости с эсхатологической тематикой, а также через обращение к символической диалектике культуры и цивилизации.

Ключевые слова: *заглавие, имя, космос, покров, рожь, руда, жизнь, смерть, эпитафия, предел.*

As shown hermenevtycheskaya Article Title Transformation in znamenatelnom Buninskaya Works, pryznavaemom by the author in kachestve svoeho «luchsheho» Story; in methodological AGAINST Appeal osuschestvleno k «Philosophy Called» the father Sergius Bulgakov According kotoroj Philology vыstupaet Like «arena samoydeatsyy universe»; Sacred Space problems solved here in sopryazhënnosty with эshatolohycheskoy tematykoy, as well as through the Appeal Category symvolycheskoy Dialectics of culture and civilization.

Key words: *Title, Name, space, canopy, rozh, red, life, death, эrytafyya, predel.*

Теоретико-методологические принципы нашего подхода исчерпывающе представляет нижеприводимый фрагмент из «Философии имени» отца Сергия Булгакова, существенно, как это хорошо видно, близкий более позднему, хайдеггеровскому пониманию языка: «…не мы говорим слова, но слова внутренно звуча в нас, сами себя говорят, и наш дух есть при этом арена самоидеации вселенной, ибо *всё* может быть выражено в слове, причём в это слово одинаково входит и творение мира и наша психика… Чрез то, что вселенной, миру, присуща идеация, он есть и слово… В нас говорит мир, вся вселенная, а не мы, звучит её голос. Мысль Шеллинга, что мир есть тожество субъективного и объективного, идеального и реального или как мы должны перевести это, словесного и несловесного, логического и алогического начала, сродная, но искривлённая мысль Шопенгауэра об антилогической воле и логических идеях; сродная мысль Гартмана об единстве в бессознательном алогического и мышления; мысль Платона и Плотина о мире идей, просвечивающем через тёмную алогическую область, – всё это суть исторические выражения той аксиомы, которая молчаливо подразумевается о слове: в них говорится о мире, что сам говорит о себе мир. Слово есть мир, ибо это он себя мыслит и говорит, однако мир не есть слово, точнее не есть только слово, ибо имеет бытие ещё и металогическое, бессловесное. Слово *космично* в своём естестве, ибо принадлежит не сознанию только, где оно вспыхивает, но бытию, и человек есть мировая арена, микрокосм, ибо в нём и через него звучит мир, потому слово антропокосмично… [2, с. 25–26]».

Слово в «обратной перспективе» (по отцу Павлу Флоренскому), иконически понимаемое в русле булгаковской «Философии имени», как «арена самоидеации вселенной», ставит автора литературного текста в положение объективного транслятора «антропокосмических» состояний; культурно-историческая обусловленность последних выражается в характере изменения авторских отношений к художественному целому, что в интересующем нас случае находит отражение в текучести смыслов изнутри заголовочного комплекса. В мире рассматриваемого произведения эта трансформация выражает начало макроцивилизационной катастрофы и образование экзистенциального вакуума.

Бунинский рассказ был написан на исходе 1900 года вслед за «осенней поэмой» автора – «Листопад», где изображается эсхатологическая мистерия крушения отцветшего мира, прохождение его через хаос запустения и полная полярно-космологическая трансформация реальности. Впервые он опубликован в августовском номере «Журнала для всех» (СПБ., 1901, № 8) под заглавием «Руда»; этому предшествовала интересующая нас коллизия…

Первоначально рассказ был озаглавлен «Покров Богородицы»; Бунин послал его в журнал «Жизнь» (в октябрьском номере которого был опубликован его «Листопад» с посвящением Максиму Горькому), но в июне 1901 г. журнал был запрещён постановлением четырёх министров «за вредное направление», продолжая выходить в течение полутора лет в Лондоне и Женеве. Небезразличен тот факт, что журнал имел марксистско-ницшеанскую революционную ориентацию: в нём были напечатаны горьковский «Фома Гордеев», чеховская повесть «В овраге», ленинская (под псевдонимом «В. Ильин») работа «Капитализм в сельском хозяйстве (О книге Каутского и о статье г. Булгакова)», где ещё при сохранении прежних симпатий намечается первое расхождение пролетарского вождя с философом-аграрием… В результате писатель предложил «Покров Богородицы» в августовский номер другого издания – «Журнала для всех»: «“Покров Богородицы”, − писал Бунин в сопроводительном письме, сетуя о «погибшей “Жизни”» − это лучшее из того, что я написал [3, с. 493]» (мимоходом заметим, что аналогичным образом он отзывался и о своём «Листопаде» – то есть «вкупе» мы здесь прикасаемся к самому яркому и характерному для ранней поэзии и прозы Бунина).

Рассказ был одобрен редакцией, но помещать его под заглавием «Покров Богородицы» в августовском номере редколлегия отказалась. Редактор Миролюбов ответил Бунину так: «Рассказ Ваш взят и набирается, но я Вас убедительно прошу разрешить его напечатать в октябрьском номере. Наш подписчик – человек простой и в большинстве, вероятно, церковный. “Покров Богородицы” помещать в месяц “Успения Богородицы” не совсем удобно [3, с. 493]». Таким образом, оставалось с конца июня подождать три с небольшим месяца – но Бунин настоял на августовском номере, для чего ему пришлось переменить название своего «лучшего» рассказа: он теперь назывался не «Покров Богородицы», а «Руда» с подзаголовком «Из книги “Эпитафии”». Позднее, в книге «Начальная любовь» рассказу дано простое название «Эпитафия», с каким оно пришло и в последующие собрания сочинений.

От издания к изданию Бунин редактировал и сокращал «лучший» рассказ: так, в последней редакции он зачем-то выкинул из него целый кусок, где после слов «зацветали цветы, наступали весёлые сенокосы» говорилось о культурно-морфологической взаимоукоренённости крестьян и земли, человека и пространства в её просветлённой и вместе с тем опустошающей сновидности: «Что иное можно сказать о степной деревушке? Люди родились, вырастали, женились, уходили в солдаты, работали, пировали праздники… Главное же в их жизни всё-таки занимала степь – её смерть и возрождение. Пустела и покрывалась снегами она, – и деревня более полугода жила как в забытьи; тогда немало умирало народа от холода, голода и чёрных изб, немало замерзало в степи. Наступала весна, наступала жизнь, т. е. и работа, скрашенная весёлыми днями… Или они только снились нам в детстве? [3, с. 493]».

Согласно концепции «Заката Европы» О. Шпенглера, «культуры – живые существа высшего ранга», «растущие с возвышенной бесцельностью, как цветы в поле»; и мы творим, «подчиняясь воздействию космического на нас», всегда исторически преломлённого через внутренний опыт той или иной культуры в «текучих горизонтах истории Земли и истории звёзд [6, с. 387–388]», над чем – «есть вечный в Господе покой» (из «фаустовского» эпиграфа к «Закату Европы»). Нам представляется, что именно в этом высоком детерминизме «исихии», а отнюдь не в психологической рефлексии на ближайшем ситуативном плане с его мнимыми «случайностями», «мотивами» и «решениями» кроется объяснение самой трансформации названия и её внутренняя логика – секуляризация заголовочного комплекса.

Обратимся к бунинскому произведению: если бы его потребовалось прочитать вслух, то на это ушло бы примерно тринадцать минут – этот маленький рассказ легко ли пересказать? Фабула здесь едва просматривается, поглощается раздумием об исчезающей многовековой культуре с её крестьянским укладом и надвигающейся цивилизации, разрушающей прежний тысячелетний теотопос, благословлённое Богом устроение пространства, мира, места… Медитация выходит на первый план сюжетной динамики и объемлет фабульность, которая, тем не менее, тут есть, о чём – несколько ниже.

Отметим также, что весь рассказ проникнут «глубокой грустью» по тому, что «старое уходит». Однако писатель видит *фатальность* разрушения этого родного ему «гнезда», сроднившего небеса и землю, его самого и мужика под «покровом Богородицы», образ которой, теперь уже «точно в горести, потемнел». А люди «ищут… источников нового счастья, – ищут их уже в недрах земли, где таятся талисманы будущего… [3, с. 177]».

Возникает в самом конце рассказа жуткий образ «руды», добываемой из *земного чрева*, «заводских труб» и «крепких железных путей»… «Освящения» и «благословения» на это *Небесной Царицы* уже не будет… Но «чьё» тогда будет? – вопрошает писатель в этом, одном из самых православных своих рассказов [3, с. 177].

В композиционном центре его – всё-таки не «руда», а «голубец, – крест с треугольной тесовой кровелькой, под которой хранилась от непогод суздальская икона Божией Матери [3, с. 174]». Голубец в своём имени несёт печать дара Святого Духа, хранящего и питающего земные пути, о чём речь – уже в самом первом предложении рассказа: «За крайней избой нашей степной деревушки пропадала во ржи наша прежняя дорога к городу [3, с. 174]».

Рожь, подобно лермонтовской «желтеющей ниве», сквозь «волнение» которой поэт «в небесах видит Бога» – небесный дар, зачаток квасного хлеба, прелагающегося в Тело Господне на Святой Литургии; и «пропадание прежней дороги во ржи» – символизирует ангелическое хранение степного жития от надвигающегося из будущего городского ада, что, в принципе, имеет совершенно универсальное религиозно-мифологическое значение и лишь по мере углубляющегося заката

символического миропонимания вплоть до его окончательной утраты здесь можно указывать на характер субъективной интерпретации… Традиционные города с их центрирующей храмовой символикой сохраняют эту древнейшую мистерию приношения заповеданной Христом бескровной жертвы – стремительно превращающиеся в «парки» внегородские массивы оказываются местом «кровавых боен».

О духовных исканиях Бунина, о его увлечениях восточными религиями – продуктами культурных декадансов, восточной мудростью вообще, в частности – повышенном интересе к буддизму, можно говорить много, но всё-таки весьма характерно то, что в конце жизни Бунин несомненно укореняется в Православии, о чём, например, свидетельствует его замечательная переписка с архимандритом Киприаном Керном, как и личное общение с ним, к которому он однажды обратился со словами: «Батюшка, перекрестите меня, чтобы мне было легче жить…»; «Боже мой, сколько Ты дал этому человеку! Боже мой, как Ты одарил его! Как он богат Тобою! − восклицает всемирно известный патролог, который пишет самому Бунину, не страшась его искусить: «Я восхищаюсь замыслом Божиим о Вас и думаю о том великом назначении Человека, которое дано всякому, и с особенной силой запечатлено на Вас [5]». Кроме того, заметим очевидное, что Бунин вырос, как художник слова, в принципе – в православной христианской культуре, апокалиптическое угасание которой он обострённо переживал, о чём, в частности, свидетельствует его «лучший» рассказ, изменение названия коего представляется само по себе очень показательным.

Конечно, это рассказ не о «руде» (промежуточный вариант названия, соответствующий настоящему цивилизационному состоянию жизненного мира!), не о начале новой техногенной формы человеческого обитания на земле (о чём, несомненно, тут идёт речь!), но это – эпитафия эсхатологически исчезающему с поверхности земли культурному миру тысячелетней древности, в котором «старая икона дни и ночи охраняла старую степную дорогу, незримо простирая своё благословение на трудовое крестьянское счастье». «В детстве, − пишет Бунин (вполне справедливо здесь отождествляя мужицкое и барское отношение к святыне, согласно которому «начало премудрости есть страх Господень» (Пс., 110 : 10; Прит., 1 : 7; Прит., 9 : 10), − мы чувствовали страх к серому кресту… Но и благоговение чувствовали мы к нему… [3, с. 174]».

В приложении к русской культуре (а именно о её угасании говорит Бунин в этом рассказе и лишь косвенно – о вещах более глобальных…) стоит говорить не о двух тысячах лет большой христианской истории, которая, апокалиптически углубляясь, отнюдь ещё не кончается – но о тысяче лет православной Руси под покровом Пресвятой Богородицы, а также о прохождении некоего универсального цикла русской «женственной» (как её называли многие отечественные религиозные философы) культурой. Когда-то ведь и христианство – согласно Пушкину, «великий духовный и политический переворот планеты» – вытеснило более древний языческий мир и воспринималось как чудовищный катаклизм его жрецами, которые за внешним крушением традиционных форм не могли ещё рассмотреть сокровенного содержания того нового и уже абсолютного, что входило в историческую жизнь, изнутри которой было суждено прорасти вечному.

Обратимся к иконографии священных событий библейской истории, связанных с земной жизнью Богоматери, остановившись на пяти важнейших сюжетах: Рождество Пресвятой Богородицы – Благовещение Пресвятой Богородице – Рождество Спасителя – Сретение Господне – Успение Пресвятой Богородицы. В центральных иконах между Рождеством и Успением Богоматери пропорции меняются… На первой иконе Мария приходит в мир маленькой девочкой, ещё не ведающей о своём высшем предназначении. А дальше – Она изображена уже взрослой, но вместившая в себя семя Благовестия «Невесто Неневестная» как бы умаляется, уступая место Тому, для служения которому Она предназначена свыше. В высшей степени интересно то, что остаётся неизменным в этих пропорциях: Она входит в мир человеческий и, пройдя, покидает его – маленькой девочкой, что остаётся не только символом её небесной чистоты и непорочности, но иконологически свидетельствует о восстановлении истинных пропорций между творящим Богом и тварным миром, с которым она *телесно* породнила самого Бога, поскольку Христос унаследовал своё тело *только* от Богородицы!

Покровительница мира покоится на руках Господних – по-детски смиренно и всецело доверяя их делам. Гибель России – для Бунина, равно как и Успение Богородицы – для апостолов (мы видим это на изображении), *непонятны*: вызывают изумление и великую грусть. Но автор здесь проявляет высшее смирение, никого не судит и лишь вопрошает: чем же *освятят* новые люди новую жизнь? чьё *благословение* призовут они на свои пути? И это косвенно показывает, что для Бунина *жизнь без*

освящения и благословения невозможна – таким образом, как и то, что сам он всецело принадлежит культуре этого гибнущего в историческом времени мира; равно как и апостолы, склонившиеся над гробом Богоматери всецело принадлежат Ей, но значит – и той незримой для них и сидящей на руках у Господа девочке, которая уже знает тайну великой трансформации как исполнение обещания тех вечных последствий, которые сулит нам наша маленькая земная жизнь.

Поверх *прямой* сюжетной перспективы мы можем пересказать содержание этого рассказа, лишь на первый взгляд укрупняя его содержательный масштаб до возведения приоткрытых в нём опорно-смысловых реалий к высшим священным духовным событиям, иконографически представленным в богородичном цикле – на самом же деле, как оказывается, это – единственно возможный *анагогический* путь, «обратная перспектива» которого содержится в *иконологическом* эпицентре самой композиции этого произведения.

Антииконологический же провал, означенный у Бунина в предфинальной части повествования, упирается в образ «руды», маркированный и одним из промежуточных вариантов авторских названий… Фабульная конструкция рассказа представляет собою разорванный круг, разрыв богослужебного годового круга, он разорван в обрамлении лета…

Образами благословенного лета и хлебного поля начинается первая из семи содержательных частей бунинского текста (два первых абзаца), завершаясь молитвою: «– Пресвятая Богородица, защити нас покровом твоим! [3, с. 174]».

Вторая часть представляет собою третий абзац текста, начинающийся со слов: «Осень приходила к нам светлая и тихая… [3, с. 174]».

Третья часть – четвёртый абзац, обрамляющий «жуткий» образ степной зимы «с начала ноября и до апреля». Здесь почти дословно всплывает из «Листопада» волчье всматривание в сжимающийся человеческий мир; там: «И на поляне волчьи очи / Неясным светятся огнём» – здесь: «…волчьи глаза светились ночью на задворках [3, с. 175]».

Четвёртая часть – пятый абзац, после фразы «Поле долго было мёртвым…», маркирует пробуждение и медленный приход весны с её «дождями» и «первым громом», «тонкими запахами» и «звёздными ночами… [3, с. 175]».

Пятая часть – шестой абзац, в содержательном отношении фиксирующий возвращение лета с его «сенокосами» и ритуальными «играми», но и – с молитвами: «…помню трогательные молебны перед кроткой заступницей всех скорбящих, – в поле, под открытым небом… [3, с. 176]».

После этой фразы начинается шестая часть – седьмой, восьмой, девятый и десятый абзацы – со слов: «Жизнь не стоит на месте, – старое уходит, и мы провожаем его часто с великой грустью [3, с. 176]». Далее Бунин ставит провокативный вопрос, позволяющий уловить по всему скользящий суетный «дух времени», легкомысленную атмосферу секуляризма: «Да, но не тем ли и хороша жизнь, что она пребывает в неустанном обновлении? [3, с. 176]». Однако же, затем возникают не оставляющие никаких сомнений образы утраты райского бытия («Детство миновало»; «…само небо, казалось, стало гневаться на людей [3, с. 176]»), засыхающего «до срока» растительного мира – «Тогда, точно в горести, потемнел от пыльных ветров кроткий лик Богоматери. Проходили годы, – она казалась безучастной к судьбе своего поля. И люди мало-помалу стали уходить по дороге к городу… Степь вокруг была мертва… И голубец уже покосился под берёзой, на верхушке которой торчали сухие белые сучья. Теперь, в сумерки, когда за тёмными полями слабо алел закат, ночевали на ней только грачи да вороны, которые немало видели перемен на этом свете… [3, с. 177]».

Седьмая – финальная – часть бунинского рассказа представлена одиннадцатым и двенадцатым абзацами, начиная со слов: «Вот новые люди стали появляться на степи [3, с. 177]». Автор показывает радикально иной – по сути: люциферианско-демонический! – способ их «нового» бытия и быта: «Ночью они жгут костры, разгоняя темноту, и тени далеко убегают от них по дорогам. С рассветом они выходят в поле и длинными буравами сверлят землю. Вся окрестность чернеет кучами, точно могильными холмами. Люди без сожаления топчут редкую рожь, ещё вырастающую кое-где без сева, без сожаления закидывают её землёю, потому что ищут они источников нового счастья, – ищут их уже в недрах земли, где таятся талисманы будущего… [3, с. 177]».

И, вот, здесь – в самом финале (последний абзац) возникает антиевхаристический образ: «Руда!» – что такое «руда»? – не «полезное» ли «ископаемое», как мы сейчас говорим? Но *как* добывается «ископаемое» и *где* залегает оно?

Ответим – в недрах земли, куда устремляются отвратившиеся от неба «новые люди» – те, что устремились к покорению её адских сокровищ, а значит – к вхождению в преисподнюю; они

«топчут рожь», обращая поверхность земли в расширяющуюся могилу… Сколько сразу указаний на дьявольский род нового человеческого занятия!

На древней Руси в полной мере архаически именовали землю: «Мать-Сыра-Земля» – цивилизованные же «новые люди» превращают её в рабочий материал, в бездонную кладовую энергии и гигантскую бензоколонку… Но вместе с тем – с проникновением в её заповедные и страшные недра – происходит пробуждение демонических духовных сил, которые начинают управлять людьми, на опасность чего есть интересные указания у Р. Генона в статье «Значение металлургии» [4].

Ведь ад – согласно практически всем древнейшим традиционным представлениям – находится как раз в центре земли, куда устремлены эти «новые люди», пытаясь овладеть «талисманами будущего»… Что это за «талисманы»? – безусловно, *власть над миром*. Та власть, о которой Еве в райском саду говорит сам дьявол: «Будете, как боги…» – иными словами, десакрализация земли даст энергию для штурма к небу и покорению всего мироздания, о чём главное попечение демона прогрессизма.

Однако же, человек при этом потеряет главное: он останется без Бога, Бог отвернётся от него и Бога человек уже не найдёт. Поэтому последние два вопроса в рассказе: «Чем-то освятят новые люди свою новую жизнь? Чьё благословение призовут они на свой бодрый и шумный труд? [3, с. 177]» – могут носить и риторический, и даже вполне отрицательный характер – ничьего благословения люди не найдут и нечем будет им освятить свою жизнь. Поскольку само благословляющее и священное, как единожды дарованный незаслуженный дар, уже будет потеряно людьми, утрачено безнадёжно…

Этот глобальный кризис был обострённо пережит в XX веке самыми глубокими писателями и мыслителями, пришедшими в конце концов к закономерному выводу: «Только Бог ещё может нас спасти, − говорил М. Хайдеггер незадолго до смерти в интервью журналу «Шпигель», единственную возможность спасения я вижу в том, чтобы в мышлении и поэтическом творчестве приуготовлять готовность к явлению Бога либо же к отсутствию Бога в гибели, – чтобы мы, говоря грубо, не «подыхали», а уж если погибали, то перед лицом отсутствующего Бога [1, с. 243]».

Вот, как раз об этом фундаментальном событии, приключившимся с Россией и всем человечеством – «лучший» бунинский рассказ. Нумерологическая символика его двенадцати абзацев и семи рассмотренных частей (тематизированных как: лето – осень – зима – весна – лето – прощание с прошлым – раздумие о будущем) оттеняет универсальные для сакральных традиций циклические нарративы пространства и времени в их космологической исполненности. Эпитафия представляет собою взгляд извне на сбывшееся, которого уже нет – и ранний Бунин, восхищенный над миром и влекомый его сокровенным бытийно-холистическим импульсом, оборачивается отнюдь не из времени, а из близкой вечности на родную для него излучину «реки времён», в сущности – сбывшуюся грёзу…

И если образы «Покрова Богородицы» и «Руды», антитетически соединяющие метафизические области абсолютного Верха и абсолютного Низа, образуют сакральную космологическую Вертикаль – то образ «Эпитафии» свидетельствует о точке на плоскости, обнулении как некоем символически насыщенном пределе, в том числе – пределе возможной секуляризации.

Литература

1. Беседа сотрудников журнала «Шпигель» Р. Аугштайна и Г. Вольфа с М. Хайдеггером 23 сентября 1966 г. // Философия Марина Хайдеггера и современность. − М. : Время и бытие, 1991. − С. 233−250.

2. Булгаков С.Н. Философия имени : соч. в 2 т. / С.Н. Булгаков. − М : Искусство; СПб : Инапресс, 1999. − Т. 2 : Философия имени. Икона и иконопочитание. – 278 с.

3. Бунин И. Собрание сочинений : в 6 т. / И. Бунин. − М. : Художественная литература, 1987. − Т. 2 : Произведения 1887–1909 г. – 511 с.

4. Генон Р. Значение металлургии / Р. Генон // Царство количества и знамения времени. − М. : Беловодье, 1994. − С. 256−264.

5. Из переписки Ивана Бунина и архимандрита Киприана // Россияне : Литературно-художественный илл. журнал России. − 1995. − № 9–10. − С. 22−25.

6. Шпенглер О. Очерки морфологии мировой истории / О. Шпенглер. − М. : Мысль, 1998. − Т. 2 : Всемирно-исторические перспективы. − 606 с.

Стаття надійшла до редакції 12 липня 2014 року

УДК 821.111-3.091

Марія Пангелова
(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)

ТВОРЧІСТЬ В. ГОЛДІНГА В ЛІТЕРАТУРНО-КРИТИЧНОМУ ДИСКУРСІ XX ст.

Стаття присвячена простеженню історії сприйняття творчості В. Голдінга у вітчизняній та зарубіжній критиці. Розглядаються окремі концепції літературознавців стосовно віднесення романів письменника до жанру притчі. Проаналізовано творчість В. Голдінга в літературно-критичному дискурсі XX ст. Визначено центральну філософську тему письменника, яка пронизує увесь творчий доробок митця слова. Висвітлено авторське бачення основних завдань письменника. З'ясовані основні філософські ідеї творчості В. Голдінга, що визначилися в перших його романах, які він доводив до логічного завершення в подальшому.

Ключові слова: *герой, автор, творчість, особистість, притча, роман.*

Статья посвящена рассмотрению истории восприятия творчества В. Голдинга в отечественной и зарубежной критике. Рассматриваются отдельные концепции литературоведов касающиеся отнесения романов писателя к жанру притчи. Проанализировано творчество В. Голдинга в литературно-критическом дискурсе XX века. Определена центральная философская тема писателя, которая пронизывает всё творчество писателя. Высветлено авторское видение основных заданий писателя. Выяснены основные идеи творчества В. Голдинга, которые обозначились в первых его романах, которые он к логическому завершению в дальнейшем.

Ключевые слова: *герой, автор, творчество, личность, притча, роман.*

The article deals with tracing the history of perception of creativity of W. Golding in domestic and foreign criticism. Some concepts of literary scholars regarding classification of literary novels of the writer to the genre of parable were considered. Creativity of W. Golding in literary and critical discourse of the twentieth century was analyzed. Central philosophical theme of the writer, which permeates the entire creative heritage of the artist was determined. Main philosophical ideas of W.Golding's creativity, which determined in his first novels, which he lead to logical end in future were outlined.

Key words: *hero, author, creativity, personality, parable, novel.*

Актуальність дослідження зумовлена тим, що з середини 80-х років XX ст. і аж до теперішнього часу у вітчизняному літературознавстві приділялося недостатньо уваги творчості В. Голдінга. Тому, враховуючи значущість письменника і його внесок у світову літературу, виникла необхідність дати художню оцінку певних аспектів творчості письменника.

За мету ставиться аналіз творчості В. Голдінга в літературно-критичному дискурсі XX ст. як основної, що відкриває можливість досягнення складного, неповторного художнього світу митця слова.

Один із найяскравіших та самобутніх англійських прозаїків XX ст. Вільям Голдінг за життя сприймався як класик. Як зазначає С. Павличко, «проза Голдінга належить до того напряму сучасної західної літератури, яка змальовує не людські характери, а узагальнені ідеї, алегорично втілені в ситуаціях та образах. Універсальності голдіновських героїв кореспондують і максимально розмиті контури історичного часу і простору. Та все ж у непрямій формі письменник торкнувся найважливіших соціальних проблем нашої епохи, котру не сприйняв і прийняв як епоху негуманну, небезпечну, апокаліптичну [5, с. 40]».

Критики відносять його романи до екзистенціального, міфологічного зразка, знаходячи в них ознаки параболи, притчі, антиутопії. Сам В. Голдінг свої романи називав притчами. Так, у статті «Притча» В. Голдінг пояснює: «Загальний намір можна визначити доволі просто. До Другої світової війни я вірив у намір і здатність соціального індивіда до вдосконалення, у те, що правильна структура суспільства несе добру волю, а тому всі суспільні лиха можна вилікувати реорганізацією суспільства. Можливо, сьогодні я знов сподіваюся на щось подібне, але після війни я не міг у таке вірити. Мені відкрилося, що одна людина може зробити іншій... Я думаю про звірство, для якого немає слів, котре рік у рік чинилось у тоталітарних державах... Я мушу сказати, що кожний, хто пережив ті роки і не збагнув, що людина продукує зло, як бджола мед, є, мабуть, сліпий або розумово ушкоджений [11, с. 35]».

У сучасному літературознавстві під притчею розуміють у першу чергу засіб вираження морально-філософських роздумів письменника, які часто бувають протилежними до загальноприйнятих суспільних уявлень. Для притчі головне не змалювання, а вираження смислу. У її основу покладено принцип параболи: оповідь ніби віддаляється від конкретного часопростору, рухається по кривій, повертається назад, висвітлюючи у філософсько-естетичному аспекті явище художнього осмислення.

У лекції «Притча», прочитаній у 1926 році у Каліфорнійському університеті, В. Голдінг подав своє бачення основних завдань письменника: «Він не може вигадати історії, у якій би не було повчання людям. Ускладнюючи на свій лад свої знаки, він досягає не глибини на багатьох рівнях, а того, що й очікується від знаків – послідовної значущості. Отже, за природою свого ремесла автор притчі дидактичний і прагне дати моральний урок. Люди не дуже люблять моральні уроки. Пігулка має бути підсолодженою, має бути дотепною чи розважальною, чи в якийсь спосіб захоплюючою. Крім того, мораліст мусить бути недосяжним для своєї жертви, коли на неї падає весь тягар уроку. Адже мораліст робить припущення, котре важко вибачити, а саме, − ніби він знає більше від свого читача [11, с. 45]».

Свої роздуми про людське існування, про суть людської природи В. Голдінг найчастіше ховає у твори притчевої форми, щоб яскравіше показати суть реальності, сховану за завісою умовних форм і прийомів. У деяких його творах умовно-метафоричне ґрунтується на фантастичному типі умовності. В. Голдінг робить своєрідну проекцію в майбутнє чи в якийсь замкнутий, відгороджений від іншого світу простір реальності. Він створює картину виморочної дійсності, її згущене зображення. Саме тому в його творах сполучаються побутові реалії із символічно умовними. Виникає ефект подвійності світу.

Ми читаємо міф, казку, фантасмагорію, письменник поміщає своїх героїв у вигадані ситуації, ірреальні обставини, за якими вгадується сучасний світ. Духовна неповноцінність героїв, їх обезлюднювання знаходять матеріальне втілення в метафорах, символах, алегоріях, чим, власне кажучи, і багата притча. Хоча, як стверджував сам автор, «бути автором притч − невдячне заняття. По самій природі свого ремесла творець притч дидактичний, хоче дати моральний урок. Люди не люблять моральних уроків [4, с. 67]».

Однак саме за мудрі уроки, що дав майстер людям, він був нагороджений Нобелівською премією в 1983 році. Шведська Королівська академія вручила йому високу нагороду «за романи, що з ясністю реалістичного оповідального мистецтва, сполученого з різноманіттям і універсальністю міфу, допомагають осягнути умови людського існування в сучасному світі [4, с. 362]». У 1988 письменник був посвячений у лицарі.

Перший роман В. Голдінга «Володар мух» (1954) приніс йому визнання і славу. Власне за цей твір В. Голдінг 1983 році отримав Нобелівську премію. Після того, як критики стали відзначати антиутопічний характер роману, письменник не без іронії згадував: «Я почувався наче той пан, котрий відкрив, що ціле життя говорив прозою. Я був, як виявилося, ... антиутопістом. Спочатку далекий пейзаж був порожнистим, тоді, звичайно, виник Платон. У полі зору з'явився Томас Мор... Раптом у неоновому світлі заблищали імена – Батлер, Свіфт, Вольтер, Дефо, Шоу, Уеллс, Хакслі, Орвелл [11, с. 63]». Будучи за своєю природою моралістом, В. Голдінг протиставляє свої романи антиутопіям і прагне «створити людську мораль, людську істоту, яка не здатна вбивати собі подібних, експлуатувати чи грабувати. Тоді ніхто не матиме потреби писати утопії, сатири чи антиутопії, оскільки ми самі станемо мешканцями утопії [11, с. 162]».

Таким чином, В. Голдінг як письменник-мораліст ставить на перший план проблему недосконалості людської природи, зумисно оголюючи її беззахисність перед злом, і тим самим робить спробу переконати читача у можливості попередження глобальних помилок.

Гострота морально-етичної проблематики характерна і для таких філософських романів-притч В. Голдінга як «Спадкоємці» (1955), «Вільне падіння» (1959), «Шпиль» (1964) та ін.

Реалістичність в описі дійсності сполучається у В. Голдінга із символікою, що виростає із сюжету його романів, що тяжіють до філософських узагальнень, що, однак, виражаються в образній формі, а не дидактично.

У своєму дослідженні В. Скороденко відзначає: «Його романи – глибокі і досить песимістичні міркування про природу людини, про її суперечливу сутність, що поєднує добро і зло. Людина й історія, людина і моральність – постійні константи його романів, особливо романів-притч, романів-парабол («Володар мух», 1954; «Спадкоємці», 1955; «Злодюжка Мартін», 1956; «Вільне падіння», 1961; «Шпиль», 1964). Розглянуті в них конкретні колізії узагальнюються, міфологізуються до всеохопно-універсального масштабу [7, с. 16]». «Володар мух» що здобув В. Голдінгу світову популярність був перекладений на всі провідні мови світу. Історія цивілізації ніби прокручена в ньому у зворотному напрямку: англійські підлітки, що потрапили в результаті катастрофи на незаселений острів, з разючою швидкістю втрачають усі дуже поверхово засвоєні ними навички цивілізованого способу життя і відносин одне з одним. Дикунство – глибоко прихована сутність людини, зло

споконвічне і наявне в її душі. В екстремальних обставинах розум втрачає можливість боротися з нею – до такого невтішного висновку приходить письменник. А. Звєрєв указує на таке: «Дуалізму раціо і деякого «візіонерства», святості, що допомагає проникнути в сутність речей, – незмінна дихотомічна константа романів-притч Голдінга [3, с. 192]». «Пітьма світу», «темрява людського серця» пильно досліджується В. Голдінгом у «Спадкоємцях», «Вільному падінні» і «Шпилі», одному з найпроникливіших його романів. Письменник дійде висновку, що рух цивілізації, її досягнення (що символізує в романі зведення шпиля над собором) оплачені загибеллю людей і посиленням їхньої ненависті одне до одного. «Ніщо не відбувається без гріха [1, с. 456]» – з гіркотою переконується священик Джослін, герой роману, одержимий начебто святою ідеєю – зведенням шпиля. І однак надія на порятунок від мороку і злості завжди залишається в романах В. Голдінга. Вона – у прославлянні духу творчості, добра, любові. А. Шпиталь відзначає: «Для поетики письменника характерне органічне сполучення конкретного, фактурно-насиченого плану, яскраво виписаних індивідуальних характерів з алегорично-узагальненим рівнем, що вбирає в себе алегорію, пародію, параболу, – риси міфологічної художньої структури [10, с. 41]».

Дослідниця творчості В. Голдінга, Соломія Павличко вказує на те, що: «За десятиліття літературної діяльності Голдінг-мислитель не зазнав якоїсь серйозної світоглядної еволюції. Основні філософські ідеї його творчості визначилися в перших романах, а надалі письменник немовби доводив кожну окрему ідею до логічного завершення. У результаті життя людини постає в романах Вільяма Голдінга як трагедія нерозуміння – контакту немає ні між двома окремими людьми, ні між цивілізаціями (можна витлумачити роман «Спадкоємці» ще і як драму нерозуміння людей, що перебувають на різних відрізках еволюційного розвитку людства), трагедія подвійності думки; змішаність дійсності й ілюзії – хвороба всіх героїв Голдінга [5, с. 266]». Отже, центральна філософська тема письменника – неспроможність розуму. І справа не лише в тому, що нерозумне суспільство, засноване на принципах раціоналізму, – нерозумна людина взагалі. Хоча шпиль стоїть, розум Джосліна, який побачив його у своєму видінні, слабкий і недовершений. Кожен роман В. Голдінга – це історія краху чергової ілюзії.

У пізнавальній діяльності окремої людини В. Голдінг шукає суті пізнання загалом, а кожен його герой – носій певної авторської ідеї. Розглядаючи «Злодюжку Мартіна», критики зазначали «байдужість Голдінга до характеру людини, боротьбу якої він зображував [2, с. 76]». І справді, проза В. Голдінга належить до того напряму сучасної західної літератури, яка змальовує не людські характери, а узагальнені ідеї, алегорично втілені в ситуаціях та образах. Універсальності голдінгівських героїв кореспондують і максимально розмиті контури історичного часу й простору. Та все ж у непрямій формі письменник торкнувся найважливіших соціальних проблем нашої епохи, котру не сприйняв і не прийняв як епоху негуманну, небезпечну, апокаліптичну.

В. Голдінг, як правило, не любить своїх героїв. Часто він намагається приховати своє особисте ставлення, але авторський голос вчувається в найпесимістичніших сентенціях і найтрагічніших ситуаціях. Але навіть автор – у цьому переконаний письменник – не має монополії на істину. В. Голдінг сповідує принцип множинності голосів і картин світу. Кожне конкретне явище має різні сенси, його можна розглядати під безмежною кількістю кутів зору. І в той же час життя і дійсність для письменника по суті статичні, незмінні в головних своїх формах. І ставлення до нього визначається трьома, принципами – скептицизмом, релятивізмом і песимізмом. Художній світ кожного роману при цьому доволі цілісний, у ньому витримані пропорції, які відповідають реальним, та все ж читача не покидає відчуття нереальності, умовності, книжності, літературності цього світу, цілісність якого часто цілком умовна.

Переважна частина повоєнних англійських прозаїків повернулася до традиційних форм оповіді. Про це часто пишуть дослідники, хоча не завжди включають у цей естетичний рух В. Голдінга: «Визначення художнього почерку, стилістики Голдінга передбачає розмову про шляхи англійського модернізму другої половини XX століття. Безперечно, за філософськими поглядами і принципами, тотальністю відчаю, а також за схильністю до символічного моделювання, кодування образної системи, відданістю жанрові притчі Голдінг належить модернізмові. Однак його романам властивий дух традиційності [5, с. 266]». Вони дають негативну відповідь тим критикам, які вирішили, що традиційні романні форми себе остаточно вичерпали.

Соломія Павличко вказує, що «доволі важко визначити вчителів або попередників Голдінга серед англійських прозаїків минулого. Однак він не вигадує ні нових форм, ні якихось особливих художніх прийомів, користуючись відомими і безліч разів випробуваними формами: робінзонадою, романом виховання, дорожнім щоденником та ін. [6, с. 326]».

В. Скороденко відзначає: «Голдінг – блискучий майстер жанру філософської притчі, хоча перелік його творів складається не з самих тільки шедеврів. Однак у кращих своїх зразках його проза вишукано красива. Вона має внутрішні словесні течії, їй властиві багаті й складні ритми, ключові образи й лейтмотиви [7, с. 16]».

«Прозаїк – майстер повтору і контрапункту. У розвитку сюжетних ліній та умоглядних ідей спостерігається сувора логіка і взаємопов'язаність. У цій прозі немає випадкових, зайвих слів, усе в ній доцільне і працює на головну ідею» − пише про нього А. Чамєєв [8, с. 19]. Треба також зазначити, що В. Голдінг чудово володіє діалогом. У його видимій прозорості й простоті закодовані найскладніші філософські побудови. Загалом кожен роман В. Голдінга – загадка, своєрідний код, у якому заховані думки автора. Найголовніші з них повторюються від роману до роману, але сам шифр – художня мова – настільки складний і мінливий, що не так легко збагнути й охопити всю поліфонію авторських ідей. Тим більше, що за висловлюванням С. Павличко «Голдінг, як і кожен письменник, досягав не лише успіхів, але й зазнавав поразок. Не завжди притча складалася в таку блискучу і багатогранну картину, якою був перший його шедевр «Володар мух» або пізніше – «Шпиль» чи «Ритуали плавання [9, с. 268]».

На основі здійсненого аналізу можемо дійти висновків, що в притчі й роману є контакт у методі відбору матеріалу й зображення життя. Обидва жанри не є властивими фантастиці, яка залишається за межами розповіді. У центрі виявляється ситуація, підтверджена життєвим досвідом.

В. Голдінг у своїх філософсько-алегоричних притчах виходить за рамки екзистенційних схем і звертається до реалістичних принципів. Перед письменником гостро постають проблеми моральної сутності прогресу, проблеми «особистість і цивілізація», «людина і прогрес». Завдяки цій проблематиці твори В. Голдінга входять до літературного процесу сучасності.

В. Голдінг − один з найбільш полемічних англійських письменників ХХ століття, на чию долю випало стільки ж суперечливих, а часто взаємовиключних оцінок, що стосуються як напряму, до якого належить письменник, так і питання про жанрову специфіку його творів. Самобутність В. Голдінга полягає в тому, що в його творчості органічно переплітаються і традиція, і сучасні тенденції, і експеримент. Основною рисою творчості В. Голдінга є непідробна зацікавленість до пізнання людиною світу і своєї ролі в ньому.

Література

1. Голдинг У. Выступление на встрече писателей Европы в Ленинграде / У. Голдинг // Иностранная литература. – 1963. – № 11. – 225 с.

2. Затонский Д. Искусство романа и ХХ век / Затонский Д. – М. : Художественная литература, 1973. – 535 с.

3. Зверев А. Дворец на острие иглы / Зверев А. − М. : Советский писатель, 1989. – 410 с.

4. Лауреаты Нобелевской премии : Энциклопедия / [отв. ред. Е.Ф. Губский]. − М. : Прогресс, 1992 . – Кн. 1. (А–Л). − 740 с.

5. Ознобкина Е. Сны о себе / Е. Ознобкина // Новый мир. – 2000. – № 3. – С. 215.

6. Павличко С.Д. Лабіринти мислення / Павличко С.Д. − К. : Наукова думка, 1993. − 103 с.

7. Саруханян А.П. Роман среды и характера : Английская литература 70-х годов / А.П. Саруханян // Новые художественные тенденции в развитии реализма на Западе. – М. : Наука, 1982. – С. 101–135.

8. Филюшкина С.Н. Современный английский роман : Формы раскрытия авторського сознания и проблемы повествовательной техники / Филюшкина С.Н. − Воронеж : Изд-во Воронежского университета. – 1988. – 182 с.

9. Шаповал О.Г. Роман У. Голдінга «Піраміда» : особливості художньої структури / О.Г. Шаповал // Наукові роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Філологічні науки. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. 18. – С. 216−220.

10. Шахова К.О. Література Англії. ХХ століття : [навчальний посібник] / Шахова К.О., Жлуктенко Н.Ю., Павличко С.Д. − К. : Либідь, 1993 – 400 с.

11. Golding W. The Spire / William Golding. − London : Faber and Faber, 1964. – 190 p.

Стаття рекомендована до друку
доктором філол. наук, професором, завідувачем кафедри української
і зарубіжної літератури та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
Мазохою Г.С.

Стаття надійшла до редакції 3 липня 2014 року

УДК 811.111'373

Марія Пангелова
(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)

ЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ IDENTITY В АМЕРИКАНСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ ЯК ВІДТВОРЕННЯ ДВОЇСТОСТІ ЛЮДИНИ

Стаття присвячена аналізу концепту identity, який полягає в основі феномену самоідентифікації, на лінгвістичному рівні представлена його двоїста природа: існує психологічна неоднорідність у поведінці людини як представника групи та як індивіда. Проаналізовано дефініції слова за сучасними американськими тлумачними словниками з метою розкриття поняття identity саме в американській культурі нашого часу. З'ясовано, що саме в словнику Cambridge Dictionary of American English коротко представлені дефініції, найбільш близькі до розуміння цінностей американцями.

Ключові слова: *концепт, самоідентифікація, словник, індивід, лінгвокультурологія.*

Статья посвящена анализу концепта identity, который лежит в основе феномена самоидентификации, на лингвистическом уровне представлена его двойственная природа: существует психологическая неоднородность в поведении человека как представителя группы и как индивида. Проанализированы дефиниции слова по современным американскими толковыми словарями с целью раскрытия понятия identity именно в американской культуре нашего времени. Выяснено, что именно в словаре Cambridge Dictionary of American English кратко представлены дефиниции, наиболее близкие к пониманию ценностей американцами.

Ключевые слова: *концепт, самоидентификация, словарь, индивид, лингвокультурология.*

The article deals with the concept of identity, which is based on the phenomenon of identity, linguistic level is represented by its dual nature: there is a psychological heterogeneity in human behavior as a representative of group and as an individual. Word definitions of modern American glossary to demonstrate the concept of identity in American culture of our time were analyzed. It was shown that in Cambridge Dictionary of American English were summarized definitions which are the closest to understanding of American values.

Key words: *concept, identification, vocabulary, individual, cultural linguistics.*

Під час аналізу концепту identity, який полягає в основі феномену самоідентифікації, на лінгвістичному рівні представлена його двоїста природа: існує психологічна неоднорідність у поведінці людини як представника групи та як індивіда. Особистісна і соціальна складові самоідентифікації взаємопов'язані, і цей зв'язок виявляється під час взаємодії людини з іншими представниками суспільства. Ми ставимо за мету виявити в концепті identity два центри: уподібнення групі й виділення унікальності за допомогою лінгвістичного аналізу.

На погляд В. Карасика, лінгвокультурний концепт слід розглядати як багатовимірне смислове утворення, у якому виділяється ціннісний, образний і понятійний компоненти [1, с. 109]. Характеристики концептів включають також комплексність побутування, умовність і розмитість, мінливість, обмеженість свідомістю носія, багатовимірність, методологічну відкритість тощо [1; 4, с. 13].

Досліджуваний концепт об'єктивований в англійській мові лексемою identity. За даними етимологічного словника, лексема вперше фіксується у 1570 році, коли слово перейшло в англійську з французької мови, у яку воно потрапило з латинської і спочатку звучало як identi-tatem (nom. Identitas), що означало «схожість, подібність», на противагу diversity − «різноманітність», «варіативність» [10, с. 286]. Досить тривалий час її вживання було обмежене. Починаючи з другої половини XX століття, з'являється безліч сполучень з лексемою «identity» та її похідними, наприклад, identity crisis («особистісна криза, пошук самого себе») − 1954, identity theft у 1995 [9].

Identity має латинський корінь idem (те ж саме) і позначає структуру речей, які залишаються тими ж самими, зберігають свою «сутність» при всіх трансформаціях. Identity також позначає й одиничне буття особистості, її дії, досвід, бажання, мрії і спогади, або «самість» (self).

Ми аналізуємо дефініції слова за сучасними американськими тлумачними словниками [5; 6; 7; 8; 9] з метою розкриття поняття identity саме в американській культурі нашого часу. Стрижневе визначення цінності взято зі словника Cambridge Dictionary of American English [6], оскільки саме в цьому словнику коротко представлені дефініції, найбільш близькі до розуміння цінностей американцями. В CDAE identity визначається як who a person is, or the qualities of a person or group that make them different from others − «хто є людина, або якості людини або групи, які відрізняють їх від інших». У зазначеному визначенні підкреслюється семантичний центр − «унікальність людини

або групи». Це важливо у зв'язку з тим, що індивідуалізм є значущою цінністю для американців, спочатку вони шукатимуть, що відрізняє їх від інших представників суспільства, а лише згодом визначать те спільне, що об'єднує. Додатково ми виділяємо такі компоненти:

1. *Sameness of essential or generic character in different instances; sameness in all that constitutes the objective reality of a thing – «Схожість загальних характеристик в різних випадках; схожість у всьому тому, що складає об'єктивну реальність речі* [8]*»*;

2. *The set of behavioral or personal characteristics by which an individual is recognizable as a member of a group – «Набір поведінкових і особистісних характеристик, за допомогою яких особистість розглядається як член групи* [5]*»*;

3. *Essential self: the set of characteristics that somebody recognizes as belonging uniquely to himself or herself and constituting his or her individual personality for life – «Невід'ємне я: набір характеристик, які людина вважає належними лише їй, і які складають її індивідуальність* [7]*»*.

На основі аналізу дефініцій identity у словниках нами була складена таблиця, в якій відзначені сенси уподібнення й унікальності, що фіксуються у визначеннях identity (Таблиця №1).

Таблиця №1

Сенси лексеми *identity* в американських тлумачних словниках

Словники					
Уподібнення					
identicalness	+				+
oneness	+				+
sameness	+	+	+	+	+
selfsameness	+				+
Унікальність					
character			+		
distinctiveness			+		
identicalness	+				
individuality	+	+	+	+	+
personality			+	+	
self	+	+	+		+
selfhood	+				+
uniqueness		+	+	+	

Як показано в таблиці, identity має двоїсту природу, в американських тлумачних словниках відзначаються два центри: sameness та individuality. Довжина синонімічних рядів також підтверджує групування навколо цих двох центрів. Синонімами лексеми identity в значенні sameness виступають similitude, congruence, equivalence, uniformity, likeness, analogy, resemblance, correspondence, coincidence, integrity, similarity. Другий центр представлений синонімами individuality, personality, personhood, character, self, ego, being, selfdom, selfhood, name, authenticity, singularity, oneness, distinctiveness, particularity, originality. Ідея ідентичності може поширюватися як на живі, так і на неживі об'єкти, при значному переважанні перших, що відображає сучасні антропоцентричні тенденції. Неважко помітити, що виявлені семантичні центри різноспрямовані: з одного боку, ідентичність є уподібненням себе до інших, належність до певного кола «своїх», уявлення себе як частини цілого, з іншого − уявлення себе як чогось окремого, виділення з низки подібних об'єктів [3, с. 208]. Із наведених вище синонімічних рядів видно, що чисельно концептуальна область identity як uniqueness переважає над концептуальної областю identity як sameness. Більша кількість репрезентантів і синонімів говорить про те, що у свідомості носіїв американської лінгвокультури індивідуальне начало переважає над колективним. В індивідуалістичних культурах особистісна ідентичність цінується вище, ніж в колективістських [2, с. 163], тому в американській лінгвокультурі особистісна складова самоідентифікації повинна визначати більше моделей поведінки.

Аналіз сполучуваності лексеми identity засвідчив, що в значенні уподібнення вона сполучається, перш за все, з одиницями, які позначають належність до спільноти на основі певної ознаки: етнічної, соціальної, професійної, гендерної та інших − national identity («національна ідентичність»), professional identity («професійна ідентичність»), cultural or racial identity («культурна або расова

ідентичність»), class / social identity («класова / соціальна ідентичність»), familial identity («сімейні цінності»), gender identity («гендерна ідентичність»).

National identity (національна ідентичність) − depiction of a country as a whole, encompassing its culture, traditions, language, and politics − «опис країни як цілого, включаючи культуру, традиції, мову і політику». Приклад: In many respects, Somaliland is already its own country, with its own currency, its own army and navy, its own borders and its own national identity, as evidenced by the countless Somaliland T-shirts and flags everywhere you look. − «У багатьох відносинах Сомалі − незалежна країна зі своєю власною валютою, армією і флотом, зі своїми кордонами і національною ідентичністю, про що свідчить незліченна кількість футболок та прапорів всюди [9]» [тут і далі переклад наш].

Другий семантичний центр лексеми identity представлений словосполученнями, котрі характеризують окремість особистості або об'єкта, індивідуальність, відмінність від інших − identity card («посвідчення особи»), identity crisis («особистісна криза»), identity theft та identity fraud («підробка та використання чужих даних») identity verification («перевірка ідентичності») [3, с. 210].

Identity card (посвідчення особи) − a card with your name, date of birth, photograph, and signature on it, that proves who you are − «картка з ім'ям, датою народження, фотографією та підписом, що підтверджує хто ви є». Приклад: In fact, the registered traveler program was similar to Global Entry. It, too, was to have included a thorough background check and biometric identity card. − «По суті програма реєстрації пасажирів нагадувала програму «Global Entry». Вона також включала повну перевірку всіх документів і карток біометричних даних, що засвідчують особу [9]».

Таким чином, проведений нами аналіз понятійної складової концепту, дефініції та поєднання з identity підтверджує висновок про двоїстість природи людини, зазначеної у роботах із соціальної ідентичності.

Образна і ціннісна складова концепту подані в скороченому вигляді, з метою підтвердити висновки про подвійність identity, зроблені в ході аналізу понятійної сторони.

На підставі аналізу газетних публікацій нами були виявлені основні актуальні теми, які найчастіше отримували висвітлення в ЗМІ, так чи інакше пов'язані з проблемою identity: religious identity, ethnical identity, professional identity, political identity, sexual identity, gender identity, ID policy.

На основі результатів вибудовуємо асоціативне поле концепту identity:

1. Individuality: character, name, oneness, particularity, uniqueness, selfness, privacy, autopsy, choice, freedom, will.

2. Similarity: match, relation, likeness, similitude, uniformity, correspondence, identicalness, civil rights, brotherhood, equality, equal opportunity, justice.

3. Class consciousness: class identity, prejudice, struggle, discrimination, segregation, Civil War, difference, race, nation.

4. Identification: badge, labeling, ID, ID bracelet, naming, passport.

Будучи лінгвокультурних концептом, identity володіє ціннісними характеристиками, які встановлюються в ході аналізу афоризмів. Такий аналіз дає можливість розкрити зміст та ціннісні характеристики концепту identity в американській лінгвокультурі. Ми відзначаємо, що в пареміях немає прямих вказівок на identity, вони випливають з контексту. Аналіз, проведений нами на основі двадцяти інтернет-джерел (ресурс доступу, сайт www.onelook.com), присвячених прислів'ями та приказками народів світу, допоміг встановити, які значення identity в них і які з них мають велику значимість з точки зору американців:

Identity в значенні character − «характер». Still waters run deep. Every man has a fool up his sleeve. Every man has his hobby horse. From little acorns mighty oaks do grow. Men apt to promise are apt to forget. Praise makes a bad man worse.

Такі одиниці вказують на різні характеристики особистості, в основному в пареміологічний фонд увійшли приказки, що мають від'ємне конотативне значення: every man has a fool up his sleeve − дослівно, «в кожній людині ховається дурень, кожна людина може виявитися дурнем»; every man has his hobby-horse − «у кожного свій пунктик» (від'ємне значення), still waters run deep − «в тихому болоті чорти водяться».

Identity в значенні similarity, peculiarities which unite people in groups − «Схожість, подібність, групові ознаки». Birds of a feather flock together. As like as two peas. Like father, like son. Bad the crow, bad the egg. One beetle recognizes the other. The apple does not fall far from the tree.

Такі лексичні одиниці, в основному, підкреслюють схожість між членами якоїсь певної соціальної групи людей, наприклад, сім'ї: like father, like son − «Який батько, такий і синок»; або

просто зовнішню схожість людей: as like as two peas − «схожі як дві горошини» (як дві краплі води). Також деякі прислів'я вказують на наявність подібних ознак у людей, які дотримуються одних і тих же поглядів, що належать до певної професійної групи: one beetle recognizes the other, birds of a feather flock together − «рибалка рибалку бачить здалеку», «птахи одного польоту».

Identity в значенні nationality − «національність». An Englishman's house is his castle. When in Rome, do as Romans do. American will go to hell for a bag of coffee. The nation's honor is dearer than the nation's comfort; yes, than the tuition's life itself (Woodrow Wilson). A nation never falls but by suicide (Ralph Waldo Emerson).

Наведені паремії та афоризми актуалізують певні національні ознаки тих чи інших народів, наприклад, домовитість та відданість традиціям англійців (An Englishman's house is his castle), любов до кави американців, яку також можна прийняти за прагнення до наживи, якщо, припустимо, цей мішок кави, за який американець готовий продати душу дияволу, він планує вигідно продати (American will go to hell for a bag of coffee), а також необхідність неухильно дотримуватися звичаїв, традицій і законів, встановлених тим народом, у країні якого ви знаходитесь: When in Rome, do as Romans do.

Identity в значенні profession − «професія, рід діяльності». Every cook praises his own broth. Once a thief, always a thief. In politics a man must learn to rise above principle. It takes a thief to catch a thief. The bad gardener quarrels with his rake. The bad workman blames his tools. Poets are born, not made. Republicans will do anything for the poor except get off their backs. Doctor's faults are covered with earth, and rich man's with money. Lawyers, like painters, can easily change white to black. Poets and pigs are appreciated after their death. Too many cooks spoil the broth.

Вищенаведені паремії виділяють особливості різних професійних груп, підкреслюють їхню схожість, подібність у поведінці: поетів, якими не народжуються, а стають − poets are born, not made − та до яких слава приходить тільки після смерті; юристів, які можуть безжально все перевернути догори дном, правду зробити неправдою, а брехню − істиною − lawyers like painters can easily change white to black; кухарів, які вихваляють кожен свою страву − every cook praises his own broth.

Identity в значенні gender − «стать», «гендерні особливості». If you want something said, ask a man, if you want something done, ask a woman. A woman is as old as she admits. A man who marries twice is a two-time loser. Woman is a mystery to men but are wise to each other. A handsome husband is a common property. Marry a handsome husband and you marry a trouble. The ugliest girl usually makes the best housewife.

Перше висловлювання красномовно вказує на значні гендерні відмінності між особистостями з точки зору їхньої статевої приналежності: If you want something said ask a man, if you want something done ask a woman − «Якщо хочеш отримати лише відповідь, запитай чоловіка, якщо хочеш, аби щось було зроблено, попроси жінку». Прислів'я, пов'язані із заміжжям та одруженням, указують на низку гендерних особливостей зовнішності одружених чоловіків і жінок: некрасиві дівчата стають хорошими господинями, а красень-чоловік схильний до зради − the ugliest girl usually makes the best housewife, a handsome husband is a common property.

Проведений нами аналіз понятійної, образної та ціннісної складової концепту identity показав, що у нього два семантичних центри − sameness (схожість) і uniqueness & individuality (унікальність), що підтверджує наявність у самоідентифікації людини двох взаємопов'язаних складових: особистісної та соціальної, при цьому в американській лінгвокультурі переважає індивідуальне начало. В американських тлумачних словниках нами було виявлено більше дефініцій із сенсами uniqueness та individuality, про це говорить також довжина синонімічних рядів слів uniqueness та individuality (15 слів-синонімів), проти 11 зі значенням уподібнення. Цінність індивідуалізм відіграє важливу роль в житті американців, оскільки кожен прагне знайти в собі спочатку відмінні якості, а потім вже ті, що об'єднують.

Література

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

2. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию : учебное пособие / Леонтович О.А. − Волгоград : Перемена, 2003. – 399 с.

3. Рящина М.Э. Концепт identity в современной американской лингвокультуре / М.Э. Рящина // Языковой аспект интеграции и самоидентификации в современном мире : Материалы Межвузовской научно-практической конференции. – М. : Цифровичок, 2010. – С. 207−213.

4. Слышкин Г.Г. От текста к символу : лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе [Электронный ресурс] / Г.Г. Слышкин. – 2000. – Режим доступа : http://www.vspu.ru/~axiology.

5. American Heritage Dictionary of the English Language (90491 words, 13Jun2009) [Электронный ресурс]. − Режим доступа : http://education.yahoo.com/reference/dictionary.

6. Cambridge Dictionary of American English (37791 words, 4Jul2002) [Электронный ресурс]. − Режим доступа : http://dictionary.cambridge.org.

7. Encarta® World English Dictionary, North American Edition (107301 words, 14Aug2003) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.encarta.msn.com/dictionary.

8. Merriam-Webster's Online Dictionary. 11th Edition (107545 words, 27Sep2008) [Электронный ресурс]. − Режим доступа : http://www.merriam-webster.com/dictionary/.

9. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. − Режим доступа : http://www.etymonline.com/index.php.

10. Skeat W. An Etymological Dictionary of the English Language / Skeat W. – Oxford : Clarendon Press, 1963. − 780 p.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом філол. наук, доцентом кафедри іноземної філології і методики навчання
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»
Заболотною Т.В.

Стаття надійшла до редакції 26 липня 2014 року

УДК 821.161.1:179.7

Наталья Панова
(г. Бердянск, Украина)

ПРОБЛЕМА САМОУБИЙСТВА В РОМАНЕ М. АРЦЫБАШЕВА «У ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕРТЫ»: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена вивченню проблеми самогубства в романі М. Арцибашева «У останньої межі». Тема смерті й самогубства є основною в романі. Автор постійно замислюється про сенс життя, точніше про його відсутність. Проаналізувавши суїцидальні випадки в романі, ми прийшли до висновку, що всі самогубства мають яскраво виражену депресивну природу. Нещасливе кохання, приниження, сором, докори сумління – все це призводить до соціально-психологічної дезадаптації особистості. У розумінні причин самогубства для М. Арцибашева ближча екзистенціалістичне трактування, якщо людина добровільно йде з життя, виною тому не гени і гормони, а етичний нігілізм і втрата сенсу життя.

Ключові слова: *самогубство, смерть, депресія, внутрішній світ, думки, почуття, суїцидальний акт, сенс життя.*

Статья посвящена изучению проблемы самоубийства в романе М. Арцыбашева «У последней черты». Тема смерти и самоубийства является основной в романе. Автор постоянно задумывается о смысле жизни, точнее об его отсутствии. Проанализировав суицидальные случаи в романе, мы пришли к заключению, что все самоубийства имеют ярко выраженную депрессивную природу. Несчастная любовь, унижение, стыд, угрызения совести – все это приводит к социально-психологической дезадаптации личности. В понимании причин самоубийства для Арцыбашева более близка экзистенциалистическая трактовка, если человек добровольно уходит из жизни, виной тому не гены и гормоны, а этический нигилизм и потеря смысла жизни.

Ключевые слова: *самоубийство, смерть, депрессия, внутренний мир, мысли, чувства, суицидальный акт, смысл жизни.*

The article is devoted to the problem of suicide in the novel of M. Artsybashev «In the last line». The theme of death and suicide is central in the novel. The author constantly thinks about sense of life. Having analyzed the suicidal acts in the novel, we have come to the conclusion that all suicides have a depressive nature. Unhappy love, humiliation, shame, remorse all of this leads to social and psychological desadaptation of personality. In understanding the reasons of suicide for Artsybashev is closely the existentialist interpretation, if person commits a suicide, the main reasons are ethical nihilism and loss of life sense.

Key words: *suicide, death, depression, inner world, thoughts, feelings, suicidal act, the sense of life.*

Актуальность данного исследования заключается в том, что в конце XIX начале XX века в России по всей стране прокатилась волна самоубийств. В это время вышел в свет роман М. Арцыбашева «У последней черты», который сразу окрестили романом «о клубе самоубийц». Отношение к этому произведению было неоднозначным: одни относились с пониманием и видели ту искреннюю правду, которая была заключена в романе; другие осуждали и критиковали М. Арцыбашева за то, что он с некоторой симпатией изображал «популяризаторов» страшной идеи самоуничтожения, и называли его проповедником смерти.

Тема смерти и самоубийства является основной в романе М. Арцыбашева «У последней черты». Реальность, как правило, автор изображает в негативе. Он постоянно задумывается о смысле жизни, точнее о его отсутствии. По утверждению А. Долгенко, М. Арцыбашев настойчиво утверждает декадентский тезис о полнейшей бессмысленности жизни и направляет героев своих произведений на поиски этого смысла жизни в смерти. Любовь человека к жизни сменяется ненавистью к ней. И как справедливо отмечает А. Долгенко, ненависть к жизни является иногда катализатором, а иногда и основной причиной самоубийства в романе «У последней черты [2]». Практически все герои романа думают о смерти, каждый из них по-своему воспринимает эту проблему, но все они понимают, что обречены. Тема смерти заложена в самом названии романа, автор пишет о людях находящихся у последней черты, на грани между бытием и небытием, все они находятся в шаге от смерти. Как справедливо отмечает М. Николаев, смерть каждого героя особенна по своему, и в итоге, получается полная и объективная картина смерти, составленная из особенностей отдельных персонажей [3].

Цель данного исследования – рассмотреть проблему самоубийства в романе М. Арцыбашева «У последней черты», проанализировать суицидальные акты героев, изучить их внутренний мир, мысли, чувства, переживания и причины, толкнувшие их на такой серьезный шаг.

Главным проповедником идеи самоуничтожения в романе является инженер Наумов. М. Николаев называет Наумова духовным вдохновителем «клуба самоубийц», в который превратился весь город. Может быть «клуб самоубийц» звучит несколько резко, тем более, что никто ни с кем не согласовывал своих действий, но, тем не менее, за короткий промежуток времени большое количество людей добровольно ушли из жизни. Нельзя утверждать, что именно Наумов виноват во всех самоубийствах, он никого не заставлял и не уговаривал, у всех были свои причины «добровольно уйти из жизни», но именно Наумов является автором и вдохновителем идеи о всеобщем человеческом уничтожении. «Я объявляю войну жизни, я не признаю ее, отрицаю, проклинаю… Я буду кричать о прекращении этой кровавой бессмыслицы… . До сих пор вся деятельность человека была направлена к сохранению и продлению жизни в бесконечность… . Те, кто пел ей гимны, кто клал душу свою за нее, признавались благодетелями человечества, им строились храмы и возносились памятники. Я считаю их врагами людей, предателями без чести и совести!... [1, с. 481]».

Арцыбашев описывает внутреннее психологическое состояние Наумова во время произнесения полемического диалога через описание его внешности, его голоса, который звучал резко, с мрачной торжественной силой. «Дикие глаза горели черным огнем и смотрели через головы слушателей, как будто где-то вдали они видели роковую судьбу человечества [1, с. 481]».

Психологическая атмосфера в клубе во время выступления Наумова была достаточно напряженной. Автор использует метафоры и сравнения для того, что бы изобразить тот ужас, который переживали все присутствующие в клубе люди: «Холодом прошло по сердцам всех присутствующих. Стало жутко и тоскливо…. Какая-то правда, не так, быть может, высказанная, не с той силой произнесенная, с какой должна была прозвучать на земле, встала перед ними. Каждый оглянулся на свою собственную жизнь, и тусклой, безнадежной полосой выявилась она перед глазами [1, с. 481]». «Молчание было долго и напряженно. Тысячи образов и представлений, судорожные мигания мысли возбудили эти мрачные, дикие слова. Может быть, никто не соглашался с ним, может быть, все видели в нем только маньяка или рисующегося человека, но было что-то в словах его такое, что встревоженные мысли вихрем, как сухие листья осенью под ветром, взмыли в душах побледневших людей [1, с. 482]».

И так, как было сказано выше, роман М. Арцыбашева «У последней черты» практически весь посвящен проблеме смерти, самоубийства. В произведении описаны шесть суицидальных случаев, рассмотрим каждый более подробно.

Корнет Краузе, молодой человек, немец по национальности, спокойный, не многословный, с презрительным лицом Мефистофеля. Краузе был человеком чувствительным и именно поэтому очень «страдал от жизни». Он был немного странным, постоянно думал и говорил о смерти, пытался

найти смысл жизни, но к несчастью так и не нашел его. В разговоре с Краузе Чиж рассказывает о своей теории счастья, о природе, об обязанностях и о жизни. Краузе находит эту теорию интересной, особенно то, что счастье фактически заключается в выборе способов борьбы с природой. Но вместе с этим он задает вопрос: «Имеем ли мы право вменять человеку в обязанность непременно искать этих способов?» и далее продолжил: «Я совершенно не желаю искать никакой борьбы… даже не желаю искать счастья, а предпочитаю совершенно отказаться… являюсь ли я тогда преступником, виноватым перед кем бы то ни было… [1, с. 460]». Чиж был возмущен ответом и назвал Краузе «мертвым человеком». И далее добавил: «Если уж так…, так не трогай других, сохни сам по себе… Делай так: не веришь ни во что, человечество тебе не нужно, в душе пустота, жизнь неинтересна, так сделай одолжение, пусти себе пулю в лоб и убирайся ко всем чертям!... По крайней мере честно… хоть воздуха гадить не будешь [1, с. 462]». На что Краузе с достоинством ответил, что именно так он и думает. М. Арцыбашев изображает реакцию Чижа на услышанное и его внутреннее состояние: «Чиж невольно взглянул на него… Невольный холодок пробежал по спине маленького студента, но всем существом своим он не поверил, что сказано это не для красного словца, не ради аргумента в споре [1, с. 462]».

Краузе часто общался с Наумовым, слушал его речи на тему того, что жизнь, плоха, вредна и приносит только зло и страдания. Нельзя сказать прямо, что Наумов заставлял или уговаривал Краузе совершить самоубийство, но в его речах было нечто провокационное, что привлекало и даже заинтересовало Краузе.

В очередном разговоре с Наумовым Краузе сказал, что у него большая голова и маленькое сердце. Такое откровение очень удивило Наумова. Корнет объяснил, что когда-то он страдал от жизни и решил, что все страдания от «слишком чувствительных человеческих чувств» и тогда Краузе решил избавиться от этих чувств и научиться относится ко всему спокойно. Он стал уничтожать в себе чувство и вырабатывать спокойствие. Сначала было трудно, но потом все наладилось. «Голова у меня стала расти, а сердце все меньше… Вы понимаете?.. И теперь у меня большая голова и совсем нет сердца. Я ничего не чувствую… Я думал, что так будет лучше, но вижу, что все равно… Просто стало пусто, но еще хуже: я умер, а все-таки живу…глупо! [1, с. 607]».

Как мы видим Краузе произносил достаточно странные вещи, что свидетельствовало о его не здоровом душевном состоянии. Наумов, в свою очередь, смотрел на него заинтересованными, блестящими и даже жадными глазами. Он видил в корнете «прирожденного» самоубийцу и был совершенно уверен в том, что рано или поздно Краузе сведет счеты с жизнью. Все это очень радовало Наумова: «При мысли, что Краузе умрет и в этом виноват он, смутное торжество поднималось в груди Наумова [1, с. 611]».

Автор сравнивает ужасное состояние души героя с ледяной могилой: «Пусто и холодно было в его душе как в ледяной могиле [1, с. 613]». Внутренний мир Краузе М. Арцыбашев раскрывает через поведение и описание внешности: «Краузе смотрел в угол, не сводя глаз с какой-то ему одному видимой точки. Косые брови не двигались, длинное лицо стояло, как маска. В душе была пустота, и казалось, что оттого так неподвижно лицо и так застыли глаза, что из угла на него смотрит другое такое же непонятное и неподвижное – лицо смерти [1, с. 614]».

И так, настал день, когда Краузе осуществил свою страшную мечту. М. Арцыбашев снова описывает ту ужасающую атмосферу, которая царила в клубе: «Никто не верил, и все верили. Странны были лица кругом стола: целая цепь бледных пятен и блестящих зрачков с ужасом страшного предчувствия в глубине. Все застыло в страшном мертвом напряжении, и среди общей тишины холодно и как бы равнодушно звучал голос корнета [1, с. 665]». Произнеся свою последнюю ужасающую речь, так и не найдя смысла жизни, чувствуя себя лишним на этой земле, Краузе застрелился в клубе на глазах у всех присутствующих.

Следующий суицидент – это художник Михайлов, талантливый, веселый общительный, пользующийся огромной популярностью у женщин. Когда-то в разговоре с Михайловым доктор Арнольди подметил, что именно в способности мгновенно и ярко отражать самые тонкие и глубокие движения души и кроется секрет того страшного обаяния, которым пользовался художник у женщин. Как-то рассуждая о радостях жизни Михайлов отметил: «…как ни живи, а конец один!.. Назад не приедешь. Ну и живи так, чтобы вся кровь кипела, чтобы ни одна минута даром не пропала, чтобы потом не пожалеть; вот, мол, мог взять от жизни и не взял [1, с. 380]».

В любовных отношениях Михайлов во многом повторяет Санина (главный герой романа «Санин» М. Арцыбашева), мечтая о женщине он, прежде всего, думает о ее теле. Любовь для Михайлова это

объединение мужского и женского начала. Говоря о женщине Михайлов считал, что ее главная задача, как женщины, заключается в том, чтобы доставлять удовольствие мужчине. Причем, по твердому убеждению художника, женщина доставившая удовольствие мужчине, не должна этого стыдиться. Михайлов был большим ценителем женской красоты. Вообще, М. Арцыбашев в романе описывает женщин различных типов и в большинстве случаев его героини это наивные и неискушенные девушки, теряющие свою невинность. И что особенно важно, по мнению М. Арцыбашева, потеря невинности не является грехопадением [3].

Михайлов является виновником несчастной и разбитой жизни Нелли. Позабавившись с влюбленной в него девушкой он бросил ее беременной, причем абсолютно не чувствуя никакой вины: «Я ее не обманывал, вечной любви не обещал… Она знала, на что шла… [1, с. 382]». Михайлову неприятны напоминания о Нелли и ее беременности.

Михайлов также виновен в разбитой и испорченной жизни Лизы. Соблазнив влюбленную в него девушку, он теряет к ней интерес и бросает ее беременную. М. Арцыбашев описывает чувства, возникшие в душе художника после встречи с ней: «Первый раз в жизни после упоения ласками и телом женщины ощутил он такое болезненное, зловещее чувство. Вдруг показалось ему, что мгновенная радость обладания вовсе и не стоит тех страданий, которыми она расплатиться за них. Он подумал это оттого, что он не любил Лизу, а взял ее только так, из животной жадности. Если бы это было иначе, если бы это было то огромное, светлое чувство, которое называют любовью, – случившееся казалось бы радостно, светло и прекрасно. Ему вдруг мучительно захотелось этой любви, захотелось отдать одной женщине навсегда, видеть в ней весь мир, успокоиться на ее груди вечно любимой и любящей жены, а не случайно любовницы [1, с. 519]».

Автор изображает странное смятение в душе Михайлова и грозное предчувствие какой-то ужасной катастрофы. Как мы видим, художнику не хватает той единственной и вечной любви, он чувствует внутреннюю пустоту и понимает, что «наслаждениями нельзя заполнить душу свою».

И. Суворова отмечает, что наслаждения не приносят Михайлову духовного и душевного удовлетворения, и лишенный чувства действительности, герой чувствует себя «потерянным в этом мире». По мнению автора, осознание несостоятельности собственной жизненной теории приводит Михайлова к душевной драме. Далее И. Суворова также отмечает, что с ухудшением жизненной ситуации меняется и атмосфера. Красивые природные пейзажи сменяет «душная атмосфера» комнат. Метафорой человеческого состояния, по мнению И. Суворовой, становится «угол», символизируя тупик, забитость и безысходность [4].

Михайлов впал в депрессию. У него было такое чувство, как будто он остановился в конце пути, оглянулся и не знает, куда и зачем пришел. «Но ведь это же и есть жизнь: смена впечатлений и переживаний, непрерывная цепь наслаждений! – с невольным отчаянием подумал Михайлов, как бы споря с кем-то в глубине своей души. – Но почему же тогда такая тоска, такое болезненное отвращение?.. Неужели это была ошибка?.. Ошибка всей жизни! [1, с. 641]». Михайлов ощутил ледяной холод в теле, душевное спокойствие покинуло его.

Большим ударом для Михайлова было самоубийство брошенной им Лизы, которая не пережила горя, позора и унижения. Он понимал, что именно он является виновником этой трагедии. Михайлов находился на грани нервного срыва, с ужасом думал о прожитой жизни и постоянно задавал себе вопрос: для чего жить? и не находил на него ответ. Однажды во время серьезного разговора с Арбузовым, Михайлов, окончательно обезумев и потеряв контроль над собой, застрелился. Рано утром Арбузов заявил в полицию о самоубийстве Михайлова якобы по причине умоисступления, вызванного смертью Лизы Трегуловой.

Еще один герой романа «У последней черты» покончивший жизнь самоубийством – это студент Чиж. Он ненавидел этот город и свое теперешнее положение. Он был уверен, что все эти трудности носят временный характер. И придет, наконец, та великая волна, которая смоет все старое и грязное, и воцарится «стройное математическое» счастье, в котором и он, маленький высланный студент, крохотный, смертный человек, будет иметь свою долю, свой смысл и свой долг.

Чиж любил жизнь, для него жизнь была кипением, а природа – неисчерпаемой сокровищницей богатства и красоты. Разговаривая с Наумовым о самоубийстве, Чиж категорически настаивал на том, что суицид это малодушие и явление ненормальное. Он говорил, что если человеку не хочется жить, то вполне естественно покончить с собой. «Но ненормально то, что живому человеку является желанной смерть. Это противоестественно, и я думаю, что не больному, не сумасшедшему и не

малодушному, выбитому из колеи человеку никогда не придет в голову пустить себе в лоб пулю или, черт его знает зачем, лезть в петлю! [1, с. 478]».

Самоубийства Краузе, Михайлова, Лизы, Рыскова и Тренева были огромным потрясением для Чижа. Он постоянно вспоминал разговоры с Наумовым и в некоторой степени винил его в случившемся, как провокатора и подстрекателя. Чиж стал задумываться и о своей жизни: «разве это жизнь? – ухватившись за руку доктора, плачущим голосом завопил маленький студент. – Кто говорит, что эта жизнь?.. Денег нет, доктор, табаку нет… Вот, напился…Это уже конец, доктор!.. Я чувствую, что мне конец!.. Засосало!.. [1, с. 787]».

После того, как Чиж понял, что он никогда не сможет выбраться из этой «страшной и глубокой ямы», в которой он находился, что у него уже нет сил и желания бороться за жизнь, что он опускается все ниже и ниже, что он «пропал» и никогда уже не сможет подняться с того дна на котором он находился, он принял для себя решение, покончить жизнь самоубийством.

Елизавета Трегулова также покончила жизнь самоубийством. Молодая девушка повторила историю Нелли, но, к сожалению, она не была такой сильной и не смогла справиться со своим горем. Поверив Михайлову, влюбилась в него, думая, что это взаимно. Воспользовавшись молодостью, невинностью, доверчивостью и чистотой бедной девушки Михайлов овладевает ею, после чего потерял к ней интерес и бросил беременную. Михайлов никогда не любил Лизу, а «взял ее только из-за живой жадности [1, с. 519]».

Лиза сильно любила Михайлова, эта любовь согревала ее и помогала ей в трудные минуты. Она постоянно думала о художнике и все еще надеялась, что он к ней испытывает те же чувства, что и она, и что они будут вместе. Но после последней встречи с Михайловым, Лиза поняла, что все то, что «могуче и стихийно росло вместе с ее молодым, сильным телом, чтобы распуститься в нежности, ласке и любви, было смято, брошено и втоптано в грязь [1, с. 653]». Внутренний мир героини М. Арцыбашев изображает так: «Ей казалось, что весь мир с его лунными ночами, когда так сладко и больно мечталось, с его яркими солнечными днями, когда так красиво и радостно было бегать в саду и чувствовать тепло солнца на едва прикрытых плечах и свежей груди, со всеми его цветами, садами и облаками вдруг скомкан, словно грязная тряпка [1, с. 653]».

Трагедия Лизы была безграничной, чувство невыносимого унижения подавляло ее. Она стала вспоминать и анализировать их последнюю встречу и вдруг с ужасом поняла, что «он не хотел ее, он даже не обрадовался ей. Она сама навязалась ему, а он взял ее только из жалости [1, с. 657]». Психологическое состояние Лизы автор изображает через ее внутренние ощущения и поведение. Лиза чувствовала отвращение к самой себе. Все ее тело, ее руки, ноги, плечи, грудь показались ей омерзительно грязными. «Она заметалась, как подстреленная, вскочила, упала на крыльцо, опять вскочила и опрометью бросилась со двора [1, с. 657]». Через день все узнали, что Лиза утопилась.

Еще один герой романа, штаб-ротмистр Тренев предпочел жизни смерть. По натуре Тренев был добрым, спокойным слабохарактерным человеком. Постоянные ссоры с женой, которую он любил, расстраивали и угнетали его, но в силу своего слабости он не мог изменить ситуацию.

Самоубийство Краузе произвело ужасное впечатление на Тренева, он был согласен с тем, что Краузе был просто ненормальным человеком. Тренев чувствовал связь между самоубийством Краузе и Рыскова и что-то неприятное, жуткое шевельнулось в нем. Штабс-капитан вспомнил о том, что говорят, будто самоубийство заразительно и неожиданно почувствовал непонятный страх. Тренев стал вспоминать, как в минуты ссор с женой ему иногда хотелось пустить себе пулю в лоб, и он подумал о том, что такое желание может возникнуть у него снова и ему стало не по себе.

Однажды во время очередной ссоры офицер ударил жену кулаком в спину и тут же увидел «ее совершенно синее, невероятно изменившееся лицо с выпученными от боли глазами и какой-то страшной черной дырой вместо рта [1, с. 749]». В этот момент Треневу показалось, что он сходит с ума, и тогда он понял, что на этот раз случилось нечто непоправимое, что все кончено навсегда. Автор описывает внутреннее состояние героя: «Та же странная противная слабость, которую он чувствовал утром, охватила его, но на этот раз это было уже что-то кошмарное. Дико и мгновенно пролетела у него мысль, что сейчас он случайно увидит под рукой бритву, и в ту же секунду увидел ее на туалетном столике [1, с. 749]». Контроль над собой был потерян, безумное чувство мести охватило Тренева, он схватил бритву и «полоснул» себя по горлу.

Проанализировав суицидальные случаи в романе «У последней черты», мы пришли к заключению, что все самоубийства имеют ярко выраженную депрессивную природу. Несчастная любовь, унижение, стыд, угрызения совести все это приводит к социально-психологической дезадаптации личности и

утрате человеком ролевой функции в обществе. Мы разделяем точку зрения А. Долгенко, что все самоубийства в романе это художественные размышления М. Арцыбашева о судьбе маленького человека в нарождающемся XX веке. В понимании причин самоубийства для М. Арцыбашева более близка экзистенциалистская трактовка. И сводится она к тому, что если человек добровольно уходит из жизни, виной тому не гены и гормоны, а этический нигилизм и потеря смысла жизни.

Литература

1. Арцыбашев М.П. Санин. У последней черты : [романы] / Михаил Арцыбашев. – М. : Эксмо, 2009. – 800 с.

2. Долгенко Александр Николаевич. Художественный мир русского декадентского романа рубежа XIX–XX веков : дисс. … доктора филол. наук : 10.01.01 / Долгенко Александр Николаевич. – Волгоград, 2005. – 377 с.

3. Николаев М.Н. Особенности творчества М.П. Арцыбашева [Электронный ресурс] / М.Н. Николаев. – Режим доступа : http://www.nick.pskovtel.ru/arts/ decadance/ person/nikolaevl.zip.

4. Суворова Ирина Викторовна. Концепция «естественного человек» в прозе М.П. Арцыбашева : дисс. … доктора филол. наук : 10.01.01 / Суворова Ирина Викторовна. – Тюмень, 2007. – 171 с.

Стаття рекомендована до друку
доктором пед. наук, професором кафедри української мови
та методики викладання фахових дисциплін
Бердянського державного педагогічного університету
Загородновою В.Ф.

Стаття надійшла до редакції 19 червня 2014 року

УДК 811.161.2’367.633+811.112.2’367.633+811.134.2’367.633

Оксана Пособчук
(м. Київ, Україна)

ДВОКОМПОНЕНТНІ ПРИЙМЕННИКОВІ ЕКВІВАЛЕНТИ СЛОВА ПРИЙМЕННИКОВО-ІМЕННИКОВОГО ПОХОДЖЕННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ, НІМЕЦЬКІЙ ТА ІСПАНСЬКІЙ МОВАХ

У статті аналізуються особливості препозиціоналізаційних процесів у сфері українських, німецьких та іспанських прийменникових еквівалентів слова; досліджується форма вираження двокомпонентних прийменникових еквівалентів слова прийменниково-іменникового походження в українській, німецькій та іспанській мовах; моделюється структура зазначених одиниць; установлюються системні зв’язки між досліджуваними елементами. Зіставлення прийменникових еквівалентів слова в українській, німецькій та іспанській мовах підводить до висновків про необхідність дослідження подібних сполук в інших мовах, що відкриє нові горизонти для подальших теоретичних спостережень за властивостями мовної системи та дією мовного механізму.

Ключові слова: *еквівалент слова, прийменниковий еквівалент слова, двокомпонентний прийменниковий еквівалент слова, прийменниковий еквівалент слова прийменниково-іменникового походження, модель, базова модель, модель з віялоподібним розщепленням структури, препозиціоналізація.*

В статье анализируются особенности препозиционализационных процессов в сфере украинских, немецких и испанских предложных эквивалентов слова; исследуется форма выражения двухкомпонентных предложных эквивалентов слова отпредложно-отыменного происхождения в украинском, немецком и испанском языках; моделируется структура указанных единиц; устанавливаются системные связи между исследуемыми элементами. Сопоставление предложных эквивалентов слова в украинском, немецком и испанском языках подводит к выводам о необходимости исследования подобных сочетаний в других языках, что откроет новые горизонты для дальнейших теоретических наблюдений над свойствами языковой системы и действием языкового механизма.

Ключевые слова: *эквивалент слова, предложный эквивалент слова, двухкомпонентный предложный эквивалент слова, предложный эквивалент слова отпредложно-отыменного происхождения, модель, базовая модель, модель с веерообразным расщеплением структуры, препозиционализация.*

The paper deals with analysis of peculiarities of prepositionalization processes in the function area of Ukrainian, German and Spanish prepositional equivalents of word. The author researches the expression form of two-component prepositional equivalents of word of a deprepositional-denominative origin in Ukrainian, German and Spanish and designs the structure of previously mentioned units. The author also establishes system links between analyzed elements. The comparison of prepositional equivalents of word in Ukrainian, German and Spanish brings to a conclusion about necessity of studying such constructions in other languages, which opens new horizons for further theoretical observation on properties of the language system and action of the language mechanism.

Key words: *equivalent of word, prepositional equivalent of word, two-component prepositional equivalent of word, prepositional equivalent of word of a deprepositional-denominative origin, model, basic model, model with fan-shaped splitting of structure, prepositionalization.*

Сучасний етап розвитку мовознавчих студій характеризується посиленням інтересу до проблем, що стосуються природи перехідних елементів мовної системи, які є виявом мовної динаміки. Так, ще видатний український мовознавець О. Потебня відзначав необхідність вивчення перехідних явищ у мовній системі: «Розуміючи мову як діяльність, не можна дивитись на граматичні категорії, якими є дієслово, іменник, прикметник, прислівник, як на щось незмінне, раз назавжди виведене з постійних властивостей людської думки. Навпаки, навіть у відносно невеликі періоди ці категорії помітно змінюються [10, с. 82]». Л. Щерба писав про перехідні явища у мовній системі, що «саме неясне і те, що коливається, і має найбільшою мірою привертати увагу лінгвіста, саме тут готуються ті факти, які потім фігурують в історичних граматиках, інакше кажучи, оскільки тут ми присутні при еволюції мови [13, с. 36]».

Останнім часом лінгвісти дедалі більше звертають увагу на явище еквівалентності слова та функціонування еквівалентів слова як одиниць проміжних рівнів мовної системи. Як зазначає А. Лучик: «Ці одиниці не належить до жодної зі структурних категорій мови і вважаються елементами перехідних рівнів мовної системи [3, с. 5]».

У мовознавчих студіях подібні одиниці теоретично не визначені, питання щодо їхнього статусу залишається спірним. Інколи їх зараховують до фразеологізмів [1; 2; 12]. Так, досліджуючи подібні одиниці, Ю. Божко виділяє окрему «прийменниково-відмінкову модель» фразеологізмів [2]. С. Трухіна зазначає: «Оскільки фразеологічне значення таких форм складається з переосмислених лексичного і граматичного значень компонентів (прийменника, закінчення і іменника), ми вважаємо їх лексико-граматичними фразеосполученнями [12, с. 81]».

Проте в еквівалентах слова (далі за текстом також ЕС), на відміну від фразеологізмів, складові компоненти не обов'язково повністю втрачають лексичне значення. На думку Р. Рогожникової, у таких конструкціях «відбувається тільки деякий зсув у значенні, пов'язаний з використанням сполучення у певній функції [11, с. 111]».

Зокрема, внаслідок препозиціоналізації такими одиницями поповнюються прийменникові системи української, німецької та іспанської мов. У цьому випадку йдеться про *прийменникові еквіваленти слова*, під якими розуміємо лексико-граматичні одиниці, що складається з двох та більше компонентів і співвідносяться за своїми семантичними та граматичними властивостями з лексичними прийменниками.

У лінгвістичних розвідках здійснюються спроби дослідження структурних та семантичних особливостей прийменникових еквівалентів слова. Так, вивченню зазначених одиниць присвячені праці О. Антонової, Л. Бутко, В. Ґарсіа Єбри, А. Ґутьєрреса, А. Загнітка, К. Койке, К. Леманна, К. Ліндквіста, А. Лучик, Й. Майбауера, К. ді Меоли, М. Морери, Е. Наньєса, Р. Рогожникової, Х. Уеди, Х. Хонрубіа, Й. Шредера та ін. Проте в сучасному мовознавстві відсутні зіставні дослідження прийменникових еквівалентів слова української, німецької та іспанської мов, що зумовлює необхідність їх системного зіставлення.

Теоретичні напрацювання в галузі дослідження прийменникових еквівалентів слова в українському мовознавстві також відображено у лексикографії. Ідеться, зокрема, про праці А. Лучик, О. Антонової, І. Дубровської [7; 8; 9; 5].

Метою пропонованої праці є дослідження форми вираження та структури двокомпонентних прийменникових еквівалентів слова прийменниково-іменникового походження в українській, німецькій та іспанській мовах.

Аналіз форми вираження досліджуваних одиниць показав, що у трьох мовах за сукупністю кількісно переважають прийменникові еквіваленти прийменниково-іменникового походження, що мають у своєму складі 2 компоненти. В українській мові зафіксовано 113 таких одиниць, а в

німецькій мові 98. В іспанській мові препозиціоналізації зазнали лише 2 сполучення іменника та прийменника. Це пов'язано в першу чергу з тим, що в іспанській мові втрачено морфологізовану категорію відмінка, яка на сучасному етапі знаходить синтаксичне вираження за допомогою прийменників. Так, родовий відмінок виражається прийменником *de*. В українській та німецькій мовах усі двокомпонентні прийменникові еквіваленти слова прийменниково-іменникового походження вимагають після себе родового відмінка. Таким конструкціям в іспанській мові відповідають трикомпонентні сполуки з кінцевим компонентом *de*. Наприклад, міжмовними відповідниками іспанського прийменникового еквівалента слова а *costa de*, в українській мові є еквівалент слова за рахунок, а у німецькій – *auf Kosten, auf Rechnung*. Варто зазначити, що в німецькій мові також прослідковується тенденція до аналітизації родового відмінка, оскільки паралельно з синтетичною морфологізованою формою родового відмінка вживається аналітична форма *von + іменний елемент у формі давального відмінка*.

Прийменникові еквіваленти слова утворюються за різнотипними моделями. Принципи моделювання та методика дослідження еквівалентів слова української та російської мов ґрунтовно розроблені А. Лучик [4; 6]. Під моделлю розуміємо лінгвістично виведену структуру граматичних конструкцій, яка відображає механізм породження мовою її одиниць [3, с. 4].

На базі двокомпонентних прийменникових еквівалентів слова прийменниково-іменникового походження української, німецької та іспанської мов побудовано базові моделі та моделі з віялоподібним розщепленням структури. Базові моделі складаються з одного початкового компонента та одного компонента розгортання, їх утворено на базі прийменникових еквівалентів слова, лексико-граматичні параметри складників яких не збігаються з іншими досліджуваними елементами.

В українській і німецькій мовах побудовано по 13 базових моделей прийменниково-іменникового походження, а в іспанській мові – лише 2 моделі.

В українській мові прийменники в усіх 13 базових еквівалентах слова прийменниково-іменникового походження стоять у препозиції до іменників, у німецькій – в 11 еквівалентах слова. В іспанській мові прийменники в обох еквівалентах слова прийменниково-іменникового походження стоять у постпозиції до іменникових компонентів. У німецькій мові побудовано 2 базові конструкції, у яких прийменниковий та іменниковий компоненти стоять у циркумпозиції, тобто обрамляють слово, відношення до якого виражає еквівалент слова: *an … Statt* та *um … willen*.

В українській мові в базових моделях рівною мірою продуктивними щодо функціонування в ролі початкового компонента є прийменники *за* та *на*, кожен із них зафіксовано у трьох базових моделях зазначеного типу: *за → винятком, за → посередництвом, за → рахунок, на → правах, на → чолі, на → засадах*. Граматичним варіантом останнього прийменникового ЕС є поєднання прийменника на з іменником жіночого роду у формі місцевого відмінка однини (*на → засаді*).

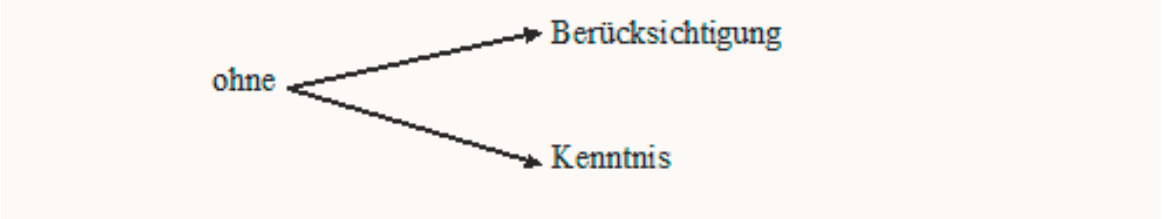
У німецькій мові найпродуктивнішими початковими компонентами в базових моделях є прийменники *an, auf* та *in*. Кожен із них зафіксовано у двох моделях, у яких прийменники стоять у препозиції до іменникових компонентів: *am → Ende, an → die Adresse, auf → den Namen, auf →Kosten, in → die Tiefe, in → Sachen*.

У першій базовій моделі іспанської мови *gracias → a* початковим компонентом є іменник жіночого роду у формі множини gracias, а компонентом розгортання – прийменник *a: **Gracias a** esta decisión, él y su comité consiguieron en poco tiempo tener bien herrada la bolsa, dando así un carpetazo a todas las formas pueriles y románticas del activismo político* (Ф. Аррабаль). У другій базовій прийменниково-іменниковій моделі *merced → a* компонентом розгортання також є прийменник *a*, а початковим компонентом виступає іменник жіночого роду у формі однини *merced*.

Окрім базових моделей, на матеріалі двокомпонентних прийменникових еквівалентів слова прийменниково-іменникового походження також побудовано моделі з віялоподібним розщепленням структури, які мають спільний початковий компонент і компоненти розщеплення з однаковими граматичними показниками. Загальна кількість еквівалентів слова, що утворюють моделі такого типу, в українській мові складає 90 одиниць, у німецькій мові – 85 одиниць. В іспанській мові не побудовано моделей такого типу. В українській мові побудовано 20 моделей з віялоподібним розщепленням, а в німецькій – 24.

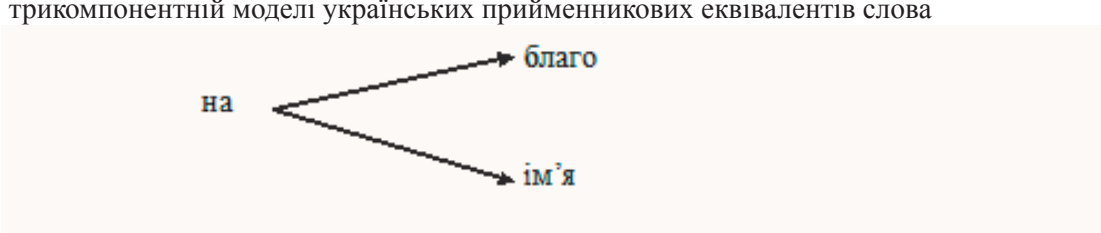
Як в українській, так і в німецькій мовах переважають трикомпонентні моделі з двокомпонентним розщепленням. Зокрема, в українській мові їх утворено 8, а в німецькій – 10.

Наприклад, у трикомпонентній моделі, побудованій на базі німецьких прийменникових еквівалентів слова,



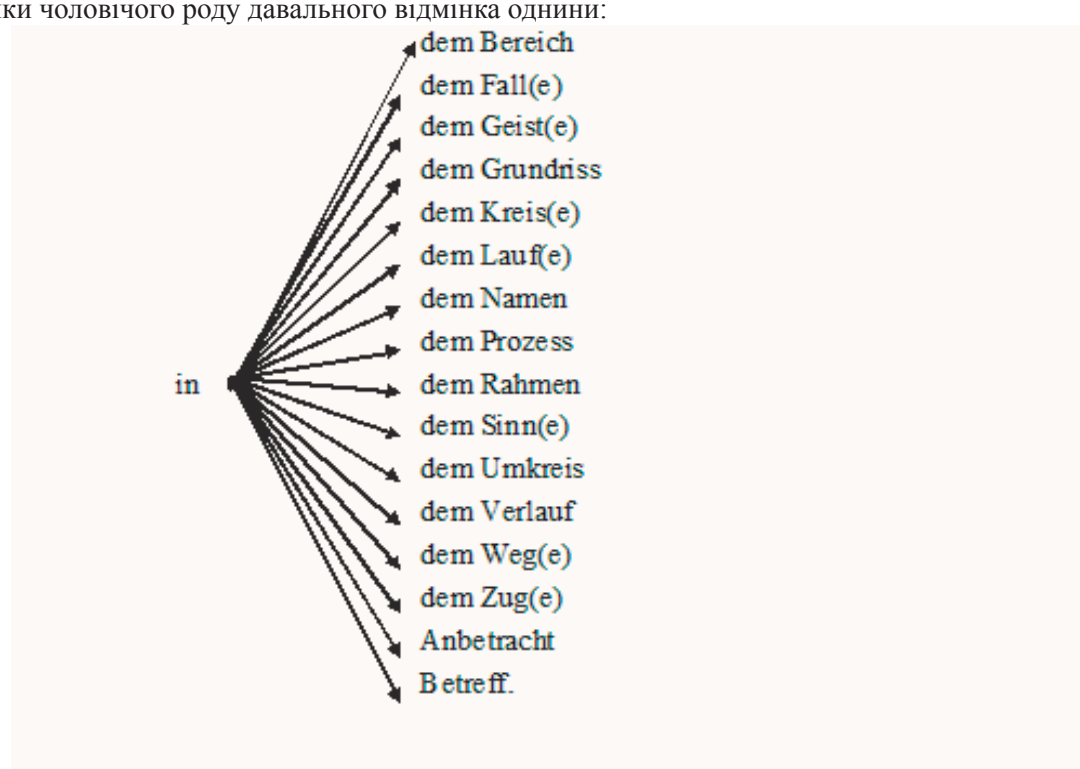
іменникові компоненти розщеплення мають граматичні показники жіночого роду знахідного відмінка однини, а початковим компонентом виступає прийменник *ohne: Da es sich um kleine Abweichungen von den stationären Lösungen handelt, kann die Betrachtung* ***ohne Berücksichtigung*** *der Reabsorptionsverluste erfolgen* (Ґ. Голлеманн); *Charakteristisch ist auch der offene Ausgang, so daß ein Leser* ***ohne Kenntnis*** *des biographischen Hintergrunds vermuten könnte, die Erzählung ende im Publikationsjahr* (І. Гіїя-Кіршнерайт).

У трикомпонентній моделі українських прийменникових еквівалентів слова



початковим компонентом є прийменник *на*, а компонентами розщеплення іменники середнього роду у формі знахідного відмінка однини: *Із церкви вийшов січовий священик, благословив Тараса і все, що він замислив* ***на благо*** *краю рідного й свого народу* (В. Шевчук); *Просила б я тебе, мамочко, щоб ти прислала* ***на ім'я*** *Корейво записку, аби він мені видав деякі ноти* (Леся Українка).

Найпотужнішою моделлю з віялоподібним розщепленням у досліджуваному матеріалі трьох мов є сімнадцятикомпонентна модель з шістнадцятикомпонентним розщепленням на 1 кроці формування відкритої структури, побудована на базі прийменникових еквівалентів слова німецької мови, початковим компонентом якої виявляється прийменник *in*, а компонентами розщеплення – іменники чоловічого роду давального відмінка однини:



Прослідкуємо реалізацію еквівалентів слова цієї моделі у реченнях: *Wenn die Interaktion* ***im Bereich*** *der Intimität dann noch etwas bedeutete, dann zumindestens nicht mehr das, was sie schien (Д. Шванітц);* ***Im Falle*** *einer Anweisung oder einer Übernahme der Obhut durch Leute des Gastwirts gilt dies jedoch nur, wenn sie dazu bestellt oder nach den Umständen als dazu bestellt anzusehen waren* (Цивільний кодекс ФРН, стаття 701).

Найпродуктивнішим початковим компонентом у прийменникових еквівалентах слова прийменниково-іменникового походження української мови, на базі яких утворено моделі з віялоподібним розщепленням структури, є прийменник в *(у, во)*. Він зафіксований у 40 українських прийменникових ЕС, у яких він поєднується з іменниками у формі місцевого (27 ЕС, наприклад, *в оточенні, в числі*) та знахідного (13 ЕС, наприклад, *в честь, в силу*) відмінка. Прийменник *на* виступає початковим компонентом у 33 прийменникових ЕС української мови прийменниково-іменникового походження, на базі яких побудовано моделі з віялоподібним розщепленням структури, поєднуючись з іменниками у формі знахідного (24 ЕС, наприклад, *на кшталт, на спомин*) та місцевого (9 ЕС, наприклад, *на боці, на ґрунті*) відмінка. Меншу продуктивність виявляють прийменники *з (зі, із)* (9 ЕС, наприклад, *з нагоди, з причини*), *під* (5 ЕС, наприклад, *під виглядом, під знаком*), *по* (2 ЕС, наприклад *по причині*) та *без* (1 ЕС, наприклад, *без відома*).

У німецькій мові найпродуктивнішим початковим компонентом прийменникових ЕС прийменниково-іменникового походження, на базі яких побудовано моделі з віялоподібним розщепленням, є прийменник *in*, який в усіх 32 ЕС поєднується з іменниками у формі давального відмінка (*im Gefolge, im Vorfeld, im Angesicht*). Удвічі меншу продуктивність виявляє прийменник *zu* (16 ЕС), також поєднуючись з іменниками у формі давального відмінка (zum Vorteil, zum Schaden). Ще менш продуктивними є прийменники *unter* (12 ЕС, наприклад, *unter Anrechnung, unter der Ägide*), *auf* (8 ЕС, наприклад, *auf [der] Ebene, auf der [der] Grundlage*), *an ma mit* (по 5 ЕС, наприклад, *an der Spitze, mit Ausnahme, mit Hilfe*), *nach, ohne ma von* (по 2 ЕС, наприклад, *nach Maßgabe, ohne Berücksichtigung*), а також *bei* (1 ЕС, наприклад, *bei Beginn, von Seiten*). Переважна більшість прийменників поєднується з іменниками у формі давального відмінка, лише *auf* та *ohne* (2 ЕС) входять до складу ЕС з іменниковими компонентами у формі знахідного відмінка. Такий розподіл значною мірою зумовлений граматичними особливостями зазначених прийменників, зокрема тим, що вони вимагають після себе певного відмінка. Наприклад, прийменники *zu, mit, nach* та *bei* вимагають після себе лише давального відмінка.

З дослідження форми вираження двокомпонентних прийменникових ЕС прийменникового іменникового-походження випливає, що іменникові компоненти двокомпонентних прийменникових еквівалентів слова української мови мають граматичні показники п'ятьох відмінків: місцевого (42 ЕС), знахідного (40 ЕС), орудного (11 ЕС), родового (9 ЕС) та давального (1 ЕС). Аналіз іменникових компонентів двокомпонентних прийменникових еквівалентів слова німецької мови показав, що вони мають граматичні показники давального (87 ЕС) та знахідного (11 ЕС) відмінків. Для іспанських прийменникових еквівалентів слова категорія відмінка нерелевантна у зв'язку із втратою морфологічних відмінкових форм у сфері іменника [14, с. 140].

У 44 українських двокомпонентних прийменникових ЕС зафіксовано іменникові компоненти чоловічого роду, у 42 – жіночого, у 17 – середнього. У німецькій мові двокомпонентні прийменникові ЕС мають у своєму складі іменникові компоненти жіночого (48 ЕС), чоловічого (33 ЕС) та середнього (16 ЕС) родів. В іспанській мові зафіксовано 2 ЕС з іменниковими компонентами жіночого роду, які утворюють 2 базові моделі. Окрім цього, один прийменниковий ЕС німецької мови (*auf Kosten*) має у своєму складі іменник, що не має категорії роду і належить до іменників *pluralia tantum*.

Отже, в українській мові у двокомпонентних прийменникових ЕС незначно переважають іменникові компоненти з показниками чоловічого роду (44 ЕС), у німецькій мові – іменникові компоненти з показниками жіночого роду (48 ЕС), а в іспанській мові обидва двокомпонентні ЕС мають показники жіночого роду.

Іменникові компоненти більшості двокомпонентних еквівалентів слова української та німецької мов мають форму однини: в українській мові іменникові компоненти 98 ЕС мають форму однини і лише 5 – форму множини; іменникові компоненти 90 ЕС німецької мови мають форму однини і лише 8 ЕС – форму множини. На противагу цьому, в іспанській мові зафіксовано один прийменниковий ЕС з іменниковим компонентом у формі однини й один у формі множини.

З проведеного дослідження випливає, що в українській, німецькій та іспанській мовах у прийменникові еквіваленти слова зазначеного типу трансформуються лише сполучення прийменника з іменником на позначення неістоти.

Отже, спостереження над прийменниковими еквівалентами слова в українській, німецькій та іспанській мовах свідчить про те, що в українській та німецькій мовах найпродуктивнішими у процесі препозиціоналізації виявилися прийменниково-іменникові двокомпонентні конструкції, а в іспанській мові таких сполучень виявлено лише 2, що пов'язано з втратою морфологізованої категорії відмінка.

Дослідження структури прийменникових еквівалентів слова в українській, німецькій та іспанській мовах дає змогу описати шляхи поповнення, тенденції розвитку й особливості формування цих одиниць у системах зазначених мов. Комплексне зіставлення структурних особливостей прийменникових еквівалентів слова в українській, німецькій та іспанській мовах, які є віддалено спорідненими мовами та належать до трьох різних груп індоєвропейської мовної родини, надає можливість не лише встановити їхні подібні та відмінні риси, а й виявити особливості, специфічний характер одиниць проміжних рівнів порівнюваних мов. Окрім цього, пропоноване дослідження відкриває широкі перспективи компаративно-типологічного вивчення препозиціоналізаційних процесів в інших різноструктурних мовах.

Література

1. Авксентьєв Л.Г. Сучасна українська мова. Фразеологія : [навчальний посібник для студентів філологічних факультетів університетів] / Авксентьєв Л.Г. − Харків : Вид-во при ХДУ видавничого об'єднання «Вища школа», 1983. − 136 с.

2. Божко Ю.О. Прийменниково-відмінкова модель українських фразеологізмів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / Ю.О. Божко. − Х., 2002. − 20 с.

3. Лучик А.А. Властивості форми вираження еквівалентів часток в українській мові / А.А. Лучик // Наукові записки. − Серія : Філологічні науки (мовознавство). − Кіровоград : РВЦ КДПУ, 2003. − Вип. 48. – С. 3−9.

4. Лучик А.А. Еквіваленти слова в українській і російській мовах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» ; 10.02.02 «Російська мова» / А.А. Лучик. − К., 2001. – 34 с.

5. Лучик А.А. Польсько-український словник еквівалентів слова / А.А. Лучик, О.О. Антонова; Український мовно-інформаційний фонд НАН України, Національний університет «Києво-Могилянська академія», Інститут славістики Польської академії наук. − К. : Національний університет «Києво-Могилянська академія», 2013. − 243 с.

6. Лучик А.А. Принципи моделювання форми вираження прислівникових еквівалентів слова / А.А. Лучик // Наукові записки. − Серія : Філологічні науки (мовознавство). − Кіровоград, 2001. − Вип. 35. − С. 12−19.

7. Лучик А.А. Російсько-український та українсько-російський словник еквівалентів слова / Лучик А.А. − К. : Довіра, 2003. − 495 с.

8. Лучик А.А. Словник еквівалентів слова української мови / Лучик А.А. – К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2008. − 174 с.

9. Лучик А. Українсько-польський словник еквівалентів слова / А. Лучик, О. Антонова, І. Дубровська ; Український мовно-інформаційний фонд НАН України, Національний університет «Києво-Могилянська академія», Інститут славістики Польської академії наук. − К. : Національний університет «Києво-Могилянська академія», 2011. − 311 с.

10. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике / Потебня А.А. − Т. 1−2. − Москва : Учпедгиз, 1958. − 536 с.

11. Рогожникова Р.П. Об эквивалентах слова в русском языке / Р.П. Рогожникова // Вопросы языкознания. − 1977. − № 5. − С. 110−116.

12. Трухина С.А. К изучению лексико-грамматических фразеологизмов / С.А. Трухина // Методы и приемы научного анализа в фразеологических исследованиях. − Воронеж : Издательство Воронежского университета, 1978. − С. 44−49.

13. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике / Щерба Л.В. ; отв. ред. М.И. Матусевич. − Т. 1. − Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1958. − 158 с.

14. Gabriel Ch. Romanische Sprachwissenschaft / Ch. Gabriel, T. Meisenburg. − Paderborn : W. Fink, 2007. − S. 245.

Стаття рекомендована до друку
доктором філол. наук, професором кафедри загального та слов'янського мовознавства
Національного університету «Києво-Могилянська академія»
Лучик А.А.

Стаття надійшла до редакції 22 липня 2014 року

УДК 821.512.161-3

Ірина Прушковська
(м. Київ, Україна)

ПОДІЇ 12 ВЕРЕСНЯ ЯК ВЕКТОР РОЗВИТКУ ТУРЕЦЬКОЇ ДРАМАТУРГІЇ КІНЦЯ XX ст.

Статтю присвячено аналізу впливу політичної кризи, що склалася в Туреччині наприкінці XX ст., на вектор розвитку турецької літератури загалом і драматургії зокрема. Увагу зосереджено на тематиці доробку турецьких драматургів тоталітарного періоду, шляхах подолання турецькими авторами труднощів, пов'язаних із обмеженістю свободи слова. Введено у науковий контекст імена невідомих українському читачеві турецьких драматургів, здійснено аналіз п'єси Тунджера Джюдженоглу «Безвихідь» на предмет суголосності пропонованого сюжету темі політичної безвиході через вересневий військовий переворот.

Ключові слова: *турецька драматургія, політична криза, військовий переворот, 12 вересня, вектор, тоталітарність.*

Статья посвящена анализу влияния политического кризиса, который возник в Турции в конце XX в., на вектор развития турецкой литературы в целом и драматургии в частности. Внимание сосредоточенно на тематике произведений турецких драматургов тоталитарного периода, путях преодоления турецкими авторами трудностей, связанных с ограничением свободы слова. Введены в научный контекст неизвестных украинскому читателю имена турецких драматургов, осуществлен анализ пьесы Тунджера Джюдженоглу «Безвыходное положение» на предмет созвучности предлагаемого сюжета теме безвыходного политического положения, сложившегося в результате сентябрського военного переворота.

Ключевые слова: *турецкая драматургия, политический кризис, военный переворот, 12 сентября, вектор, тоталитарность.*

The article is devoted to the analysis of influence of political crisis which arose up in Turkey at the end of XX century, on the vector of development of the whole Turkish literature and dramaturgys in particular. Attention is concentrated on the subject of dramas of the Turkish dramatists of totalitarian period, ways of overcoming of difficulties, related to limitation of freedom of speech of the Turkish authors. The names of the Turkish dramatists, which are still unknown for Ukrainian reader, are entered in a scientific context, the analysis of the play of Tundzhera Dzhyudzhenoglu «Hopeless position» is carried out for the purpose consonantness of the offered subject to the theme of hopeless political position, folded as a result of military revolution.

Key words: *Turkish dramaturgy, political crisis, military revolution, on September, the 12th, vector, totalitarianness.*

Сучасна турецька драматургія є проблемною й малодослідженою частиною турецької культури. На сьогодні в українському сходознавстві бракує повноцінних досліджень, які б порушували проблеми турецької авторської драматургії кінця XX ст. Спроба заповнити певні лакуни у дослідженні новітньої турецької драматургії визначає актуальність і новизну даної статті. Об'єктом дослідження є події 12 вересня 1980 р., які мали неабиякий вплив на політичну й культурну ситуацію в Туреччині. Предметом дослідження є тематична палітра п'єс турецьких драматургів, імена яких чи не вперше введено до наукового контексту.

Дослідженнями творів турецьких драматургів та аналізом окремих періодів розвитку сучасної турецької драматургії займалися такі російські й турецькі вчені, як Н. Гюрбілек, Д. Давуд, Ф. Кечелі, О. Оганова, Р. Севенгіль, С. Шенер та ін. Дана розвідка покликана заповнити лакуни у дослідженні обраної теми в українській тюркології.

Точкою відліку зародження турецької авторської драми є поява п'єси Ібрагіма Шинасі «Весілля поета» (1859). За цим стрімко слідував конституційний період становлення турецької авторської драми (1908–1923), республіканський період (1923–1960), період активного розвитку (1960–1980) і період політичної кризи, пов'язаної із подіями 12 вересня 1980 р., який дав поштовх для зародження постмодерної драми. Становлення та розвиток нових літературних жанрів турецької літератури, зокрема турецької авторської драматургії, супроводжувалося різноманітними історичними подіями, різкою зміною політичних режимів, соціально-економічною ситуацією, тоталітарним режимом, утисками у сфері розвитку різних галузей науки, регламентацією діяльності митців та письменників тощо. Неабиякий вплив на векторність художніх творів мали й військові перевороти в Туреччині, що відбулися 27 травня 1960 р., 12 березня 1971 р. і 12 вересня 1980 р. Переважна більшість турецьких літературознавців, аналізуючи літературні надбання 1960–1980-х років, простежують чіткий зв'язок між тематичною насиченістю творів і складною політичною ситуацією, яка так стрімко змінювалася протягом двадцяти років [4, с. 12].

Військовий переворот 12 вересня 1980 р. став новою точкою відліку, серйозним переломом в житті країни. Деякі турецькі історики називають цей час періодом утворення третьої республіки. На думку турецького політолога Дурсуна Давуда, 12 вересня 1980 р. можна назвати і кінцем, і водночас початком глобальних змін. По-перше, це був кінець економічного, політичного, соціального, культурного хаосу, який панував у 1970-ті. По-друге, це було початком становлення і розвитку третьої республіки [7, с. 7]. Події 12 вересня суттєво відбилися на розвитку культури, мистецтва й літератури в Туреччині. Разом із військовим переворотом була заборонена діяльність усіх політичних партій, що існували на той час, закривали профспілки, спілки, вищі навчальні заклади, тисячі людей було репресовано, вкинуто до в'язниць. Прийнята у 1982 році нова конституція передбачала жорстку цензуру, контроль; підтримання правлячою силою розвитку вільної торгівлі призвело до знищення середнього прошарку суспільства, між бідними і заможними утворилася величезна прірва, різко відчувався хаос і утиск, у якому різко перероджувався індивід, перетворювався на аполітичну, пасивну, зневірену, відчужену людину, яка мріє про легкий заробіток.

У 80-ті, 90-ті рр. XX ст. турецька літератури й драматургія зокрема переживає тематичну кризу на тлі згаданих політичних та економічних проблем. Цензура, репресії, заборони розповсюджувалися не лише на політичну сферу, але й на культурну. Влада обмежувала будь-які спроби свободи мислення, тому розповсюдила заборону на творчість багатьох поетів, письменників, намагалася вивести з ужитку такі лексеми, як революція, нація, організація/спілка тощо [3]. 12 вересня називають «найкривавішим періодом у житті республіки», який мав на меті «повністю перекроїти турецьке суспільство» шляхом тортур, репресій, утисків, гучних судових справ [13, с. 430]. Уникаючи політичних тем, турецькі поети, романісти, драматурги взялися за нові теми, які раніше вважалися некоректними, особистісними: тема сексуальності, проблема статей, приватне життя тощо [5, с. 2380]. Поети-революціоністи згаданої доби, такі як Ніхат Берхам, Агмет Теллі, Хільмі Явуз, Невзат Челік, Емірхан Огуз були визнані «зрадниками» і підпали під репресії у вигляді позбавлення волі й заслання. Суспільно-реалістичне забарвлення поезії, яке спостерігалося у творчості авторів 70-х років XX ст., зазнало змін у бік символізму, звернення до надбання класичної літератури Дивану, разом із тим став відчутним перехід до модерну, андеграунду, від суспільного спрямування літератури до індивідуального [3]. Турецький літературознавець Хюррієт Яшар у збірці «Іти задом наперед» (2006) зібрав найбільш яскраві оповідання, пов'язані із подіями 12 вересня. Х. Яшар зазначає, що політична ситуація сильно вплинула на зміст оповідань турецьких авторів: «Після 12 вересня цікавими й популярними стали теми, які не мали попиту до згаданих подій, відповідно втратили популярність теми, які зачіпали за живе покоління 70-х. Відчувається замкнутість, однобічність висвітлення матеріалу, автори схильні до зменшення об'єму оповідання, посилення комічності, грайливості сюжету. Усе це, на нашу думку, можна схарактеризувати як негативні наслідки подій 12 вересня. Варто додати, що багато хто з авторів попередньої епохи взагалі відійшли від написання оповідань, що також негативно вплинуло на розвиток малої прози в Туреччині. 80–90-ті роки XX ст. можна назвати справжній застоєм у розвитку літератури. Єдиним позитивним моментом, на нашу думку, є те, що оповідання за значимістю й впливовістю на читача вийшли на першу сходинку, де раніше довгий час перебувала поезія [3]». Відомі романісти згаданого періоду, такі як Більге Карасу, Мегмет Ероглу, Тарик Бугра, Латіфе Текін, Еміне Ишинсу висловлювали своє ставлення до військового перевороту шляхом творчих пошуків. Як зазначає молодий український дослідник Д. Лавров, згадана політична ситуація суттєво вплинула на творчість турецьких романістів, які були свідками атмосфери тієї доби, зокрема на творчість Латіфе Текін, яка у своїх романах «Уроки ночі», «Муінар» зображує людину як інструмент у руках політиків: «Розглядаючи події 12 вересня, авторка змальовує героїв крізь призму власних переживань та досвіду, наділяючи їх визначальними рисами характеру та власним пережитим досвідом [2, с. 79]». Відомо, що серед турецьких літературних критиків існує такий термін на позначення романістики згаданої доби, як «література тортур», «література в'язниць». Як зазначає турецький дослідник Якуп Озтюрк, турецькому роману 80-х були притаманні такі симулякри, як підпільне життя головних героїв, використання ними несправжніх імен, ховання під маскою інших особистостей, введення в сюжет таких протагоністів, як Назим Хікмет та Деніз Гезміш (було страчено у період перевороту 12 березня) [10]. Складні політичні умови витіснили і драматичні твори, які зачіпали важливі соціальні питання. Закривалися театри, звільняли акторів і керівників місцевих театрів, замінювали директорів театрів на таких, які вміли «танцювати під дудку» правлячих сил [12, с. 223]. Зі сцен театрів почали зникати трагедії, натомість основний репертуар становили водевілі, бульварні гуморески, комедії, драми для читання. На театральній сцені з'явились історичні драми Турана Офлазоглу «Божевільний

Ібрагім», «Селім III», Орхана Асени «Гюррем Султан», Тургута Озакмана «Я – Мімар Сінан», п'єси на неполітичну тематику Ніхата Ас'яли «З'явивсь я в образі Юнуса», Октая Араїджи «Псевдонім Гонджагюль», «Батьки», Реджепа Більгінера «Юнус Емре». У літературу увійшло також і нове покоління драматургів: Адем Атар, Ерман Джанатан, Йилдирай Шентюрк, Мемет Байдур, Муратхан Мунган, Улькю Айваз та ін. В атмосфері закритих на існуючі проблеми очей митці втрачали бажання творити. Лише приватні театри намагалися не здаватися, але й вони, враховуючи великі матеріальні збитки, надавали перевагу п'єсам одного актора. Театри почали втрачати глядачів, які поступово переключалися на телевізійні програми [12, с. 223].

Турецька дослідниця Нурдан Гюрбілєк говорить про те, що вісімдесяті роки XX ст. були найболіснішими, але разом з тим найбільш продуктивними з точки зору переосмислення турками свого прагнення бути схожими на Європу: «Туреччина у цей період була змушена переосмислити своє місце в очах Заходу серед країн «третього світу», зрозуміти, що за роки республіки вона витіснила «своє», натомість надала перевагу «чужому» по-новому подивитися на те, що сама зробила провінцією, і не лише це, але й заново відкрити те, що в душі, що доводилося утискати так довго, щоб здаватися модерними [8, с. 120]». У великих державних театрах Туреччини помітною була тенденція зменшення кількості перекладних п'єс, надбань інших культур. Переважно інсценізувалися класичні світові твори. Але разом із тим невеличкі театри, кількість яких стрімко зростала у 90-х роках, вели гнучку політику щодо репертуарів і підлаштовувалися під глядачів, обираючи зрозумілі, цікаві й веселі п'єси не лише турецьких авторів, а й західних [12, с. 240].

У 80-ті, 90-ті роки XX ст. поступово минає мода на театр Брехта, яка так активно зайняла найвищу нішу в турецькій драматургії після першого військового перевороту, зустрічаються поодинокі, але досить вдалі інтерпретації його творів, як наприклад п'єса Генджо Еркала «Галілей», який вміло використав за основу брехтівську драму, змалював страх і відчай суспільства як наслідок подій 12 вересня.

Нутку Оздемір, аналізуючи 80-ті роки XX ст. з точки зору розвитку турецької драматургії, констатує факт певного застою, якому, на його думку, вже зовсім скоро настане кінець і драматургія продовжить свою багаторічну боротьбу за існування на світовій літературній арені, але вже у новому, модерному образі [9, с. 422]. Азіз Чалишлар говорить про те, що березневі й вересневі військові перевороти сильно вплинули на суспільство в цілому і на розвиток драматургії зокрема, перетворивши турецький народ на німе, декультуризоване суспільство [6, с. 31].

Для утворення більш розлогої картини стану турецької драматургії, варто звернутися до тематичної палітри п'єс, написаних у період 1980 – 1990 рр.:

1. Відносини у сім'ї, проблеми жінок і молоді: Реджеп Більгінер «Моя дружина і донька», «Ревнивець», Хідаєт Саїн «Черви в корені», «Гра снів», Неджаті Джумали «Мати й мачуха», Семіх Серген «У сазовій клітці сині птахи», Ерман Джанатан «Прірва», Октай Араїджи «Моє прізвисько Гонджагюль», Улькер Кьоксал «Старі діти світу», Тунджер Джудженоглу «Матрьошка», «Жіночки», Ведат Тюркалі «Гілки мають бути зеленими», Дінчер Сюмер «Рабині ночі», Улькер Кьоксал «Далекі», «Закохані паростки», Тургут Озакман «Звичай», Хідаєт Саїн «Боротьба за кут», Кенан Ишик «Фетровий капелюх Бехчета Бея», Ремзі Озчелік «Коли вода прибуває», Лале Оралоглу «Жіноча камера», Ешбер Ягмурдерелі «Скорпіон», Орхан Асена «За гори Торос», Рефік Ердуран «Це зробили двоє людей», «Раміз і Джуліде», «Медаль», «Халай», Мемет Байдур «Республіканська дівчинка», «Орхідеї на місці пожежі», «Вершник у масці», «Бам'я з фаршем у скороварці».

2. Історія, міфологія: Орхан Асена «Або пан, або пропав», «Перші роки (Роксолана)», Незіхе Араз «Двоє синів імператора», Хідаєт Саїн «Йилдирим Беязит», Тургут Озакман «Історія Османської держави в малюнках», «Я – Мімар Сінан», Йилмаз Каракоюнлу «Соколлу», «Після піку», Фазил Хаяті Чорбаджиоглу «Барбарос Хайреттін». Відомі постаті минулого: Реджеп Більгінер «Юнус Емре», Незіхе Араз «Знайшов найсолоденьку», «Афіфе Жалє», «Джахіде», Тарик Бугра «Був я і я всередині», Ніхат Ас'яли «З'явивсь я в образі Юнуса», Реджеп Більгінер «Мевляна», Ісмет Хюрмюзлю «Зустріч», Неджаті Джумали «Все промовляючи слово «батьківщина», Сьонмез Атасой «Наш небосхил», Муратхан Мунган «Дивний Орхан Велі». Міфологія: Гюнгьор Ділмен «Божевільний Думрул», «Білі боги», Тургай Нар «Тепегьоз», Муратхан Мунган «Махмут і Єзіда», «Співчуття», «Геїклер ланетлер», Гюнгьор Ділмен «Мене вбили у Трої», Улькю Айваз «Сумую за Троєю», Джошкун Ирмак «Красуня Мілєтоса», Хідаєт Саїн «Іграшки богів».

3. Тема втечі: Гюнгьор Ділмен «Наше кохання – найбільша пожежа в Аксараї», Дінчер Сюмер «Блакитним був мій велосипед», Неджаті Джумали «Прокинься ранком, усміхаючись», Меліса Гюрпинар «Млосні очі Стамбула», Меліх Джевдет Андай «Безсмертні».

4. Постать Ататюрка і тема визвольної війни: Оздемір Нутку «Промова», Озер Озанкая «Промова», Семіх Серген «Заради батьківщини», Рефік Ердуран «Метаморфоз», Орхан Асена «Відірвати душу від душі», Незіхе Араз «За п'ять хвилин дев'ята», Реджеп Більгінер «Від миру до війни», Селім Ілері «Прощавай, республіко».

5. Тема 12 вересня: Тунджер Джюдженоглу «Безвихідь», Адем Атар «Нехай розіб'ються скляні стакани», Фарук Ерем «Спогади прокурора», Кенан Ишик «Жінка, якої не існує», Більгесу Еренус «Радощі болю», Ферді Мертер «Жили собі чоловік і жінка» [14, с. 362–363].

Тема 12 вересня, зважаючи на численні політичні репресії, обігравалася авторами досить завуальовано, вони ніби розмовляли із читачем і глядачем певними знаками, шифрами, спрямовуючи основну увагу на сцени, які безпосередньо пов'язані із ситуацією, що склалася, не називаючи її, змінюючи імена героїв, топосів. Один з найвідоміших турецьких драматургів сьогодення Тунджер Джюдженоглу (1944) у п'єсі «Безвихідь» створює атмосферу, що панувала у турецькому суспільстві після вересневих подій, торкаючись такого болючого питання, як насилля над людьми під впливом насильницького режиму влади. Автор вдається до прийому завуальованості, маскуючи справжні події військового заколоту в Туреччині під події 1967 року у Греції:

Чоловічий голос: 21-го квітня 1967-го року в Греції стався заколот. Парламент було розпущено. Всі партії припинили свою діяльність. Заколотники утворили «Народне Правління». З метою подолати опір та знищити опонентів було заарештовано 30 тисяч чоловік, серед них – письменники, митці, вчителі, юристи, журналісти, лікарі, офіцери, члени профспілок, селяни, робітники та студенти. Під час арешту 30 тисяч чоловік, більшість – невинні, стерпіли жорстокі тортури та катування [1, с. 1].

Головні герої п'єси «Безвихідь» мають не турецькі імена: сестри Леліка й Джеліка, які прагнуть помститися поліцейському на ім'я Спанос за тортури і знущання під час арешту і перебування у в'язниці, незважаючи на відсутність складу злочину. Сестри влаштували Спаносу пастку, заманивши у порожню квартиру ніби з метою побачення. Джеліка й Ліліка скували руки Спаноса наручниками, приставили пістолет до голови і почали допит, такий самий, який свого часу влаштував Джеліці Спанос:

ЛІЛІКА: Захищай себе. Пояснюй, чому ти саме до таких методів вдався у тій ситуації.

ДЖЕЛІКА (Протягує цигарку до рота чоловіка): Затягнись, давай. Хто ти, щоб курити, поруч зі мною, га? Так ти сказав, правда? Хто ти, щоб курити, поруч зі мною, га? На мої запитання даєш коротку, чітку і вірну відповідь. Як твоє ім'я? Як твоє ім'я?

СПАНОС: Ти знаєш.

ДЖЕЛІКА: Ще раз кажу. Те, що ти не будеш відповідати, тобі нічого не дасть! Навпаки! Як твоє ім'я?

СПАНОС: Ти знаєш моє ім'я.

ДЖЕЛІКА: Ти теж знав моє ім'я. Відповідай!

СПАНОС: Спанос.

ДЖЕЛІКА: Скільки тобі років?

СПАНОС: Що ти збираєшся робити?

ДЖЕЛІКА: Припини! Відповідай. Давай!..

СПАНОС: 45…

ДЖЕЛІКА: Ти обружений?

СПАНОС: Так, одружений…

ДЖЕЛІКА: Скільки в тебе дітей?

СПАНОС: Один… Один син…

ДЖЕЛІКА: Скільки йому років?

СПАНОС: 22…

ДЖЕЛІКА: Чим він займається?

СПАНОС: Ще студент… Отримує вищу освіту…

ДЖЕЛІКА: Твій батько, мати?

СПАНОС: Померли…

ДЖЕЛІКА: Чим займався твій батько?

СПАНОС: Досить вже!..

ДЖЕЛІКА: Чим займався твій батько?

СПАНОС: Працював робочим на пекарні …

ДЖЕЛІКА: А мати?

СПАНОС: Домогосподарка.

ДЖЕЛІКА: Хто помер першим?

СПАНОС: Ти ставиш безглузді запитання. Хто з них помер першим?

ДЖЕЛІКА: Ти теж знав, хто я така. Але все ж таки невтомно, невгамовно, залишаючи мене без їжі, води і сну цілими днями!... Й ночами!..

СПАНОС: То було офіційно.

ДЖЕЛІКА: А так більш реально, правда? До того ж жертва з катом помінялися місцями [1, с. 30].

У діалозі між скривдженою Джелікою й поліцейським Тунджер Джюдженоглу досить точно, без перебільшень показав ті страшні страждання, які переживали тисячі невинних людей, яким у буквальному сенсі навішували звинувачення під час подій 12 вересня. Адже відомо, що під час вересневого перевороту 650 тисяч людей було засуджено, з них 517 людей страчено, 300 померло за невідомих обставин, 14 померло від голоду, 16 було вбито при спробі втечі, 43 людини покінчили життя самогубством [11]. Парубок, якого любила Джеліка, теж скінчив життя самогубством, не витримавши погроз:

ДЖЕЛІКА: Спочатку ви одягли наручники. Потім виштовхали на вулицю. Посадили в машину, даючи усвідомити весь жах мешканців району, які визирали з вікон, із-за віконних фіранок. Потім дали усвідомити наближення жахливих днів, годин, хвилин, секунд. То були секунди, які ніколи не минали. Кулаки. Ти мов пустий мішок. Мов вичавлений лимон. Скільки разів на день ти спиш з тим покидьком? Зараз він де?

СПАНОС: Чому? Чому ти його не здала? Якби ти сказала, то цього б усього не було. Чому? Він був звичайний чоловік.

ДЖЕЛІКА: Ні! Він був надзвичайний хлопець. Він навчив мене, що бідність – це не присуд долі. (Добре ідеалізує) Я любила його. Він не був людиною, яку б можна було не любити. Він був оптимістом. Він щиро вірив у те, що колись все налагодиться і вселяв цю віру в інших. Потім якось ви привели до мене якусь людину. Геть побиту. То був він. Він був весь в крові. Потім… Ви ще кілька разів приводили його до мене… Він не міг розмовляти… Він став заїкатись… Ви змусили мене спостерігати, за тим, як він тане, як він зникає, як він втрачає людські ознаки, крок за кроком… А якось ви прийшли і сказали, що він вчинив самогубство.

СПАНОС: Він стрибнув вниз. Він вчинив самогубство!.. Раптом він вислизнув у нас з рук і стрибнув з вікна [1, с. 29].

До болі гіркою й правдивою навіть у XXI ст. є ситуація, коли «вибивають» покази з невинних людей, як знущаються над їхньою честю й гідністю, закриваючи очі на вік і стать. Недарма Т. Джюдженоглу так гостро подає сцени тортур під час допитів, адже вони, як не боляче, мали й мають місце у суспільствах, які прагнуть називатися цивілізованими:

ДЖЕЛІКА: Моє тіло немов розламувалось навпіл… Я відчувала на своєму животі тони ваги… Ви засовували мені в живіт найгостріший в світі шмат заліза…

СПАНОС: Власне, нічого не засовувалось… Тобі так здавалося, тому що в тебе були зав'язані очі…

ДЖЕЛІКА: Здавалося, що я помру. Потім все зупинялося. Потім починалося знову. Я відчувала, як тріщать і ламаються мої зуби. Якимось прибором ви водили по всьому моєму тілу. Якось ви привели до мене маму. З жінкою щось трапилось. Чи то вона постаріла? З нею щось трапилось. Чи то вона поменшала? Напевно, поменшала. Як клубок. Вбивці! Відпустіть її! Відпустіть! Це була смерть?... Я мочилася під себе. Мене нудило. Ви примушували мене мити підлогу. Я входила в безліч секретних організацій. Писала на стінах «Хунту геть». Підкладала бомби на трибуну Патакоса. Планувала безліч замахів. Випускала газету Фронту Патріотів. Відправляла поштою на забуті адреси. Потім ви поставили мене перед якимось чоловіком. Я вигукнула, що все те, що я говорила і підписувала було брехнею. І все почалося знову. Я вже не мала змоги звільнитися з ваших рук. Може минули роки, я вже забула думати. Потім якось з моїх очей впала пов'язка і я побачила тебе, Спанос! Ми зустрілися поглядами. Ви знову зав'язали мені очі…

СПАНОС: А що нам ще залишалося робити?

ДЖЕЛІКА: Але я не змогла забути, твої очі не змогла забути. Ви вкинули мене в якусь камеру. Вже більше нічого не відбувалося. Одного дня прийшли люди в білих халатах. Зробили укол. Я плакала, але сліз не було. Мої очі висохли. Вони сказали: «Не бійся. Більше вже нічого не буде». (Пауза) Стало зрозуміло, що я не винна. Я лежала в лікарні. І все шукала твоїх очей. В мене випадало волосся. Ночами уві сні я бачила твої очі. Я не могла роздягтись і помитися. Моє тіло перетворилося на горілі клапті. Всюди були твої очі. Я не могла сидіти, не могла ходити. Але твої очі бачила всюди. Лише б врятуватися звідси [1, с. 31].

Тунджер Джюдженоглу гостро засуджує будь-яке насилля над людиною, підсумовуючи ідею своєї п'єси думкою про те, що будь-яка агресія викликає у відповідь ще більшу агресію і єдиний порятунок з цього замкнутого кола – пошуки демократії.

Отже, беззаперечним є факт посильного впливу політичної ситуації у країні на становлення й розвиток літературної сфери, що яскраво доводить турецька драматургічна палітра на фоні подій вересневого військового перевороту. Але, незважаючи на всю тоталітарність існуючого в Туреччині у 80-х роках XX ст. режиму, перо митців лишалося гострим і міцним, хоч і завуальованим під м'який пензлик. Уведені у науковий контекст п'єси турецьких драматургів досліджуваного періоду, вартують повноцінної наукової рефлексії, тому можуть стати об'єктом подальших досліджень у царині турецької драматургії.

Література

1. Джюдженоглу Т. Безвихідь [Електронний ресурс] / Т. Джюдженоглу ; [пер. з турець. О. Кучми]. – 40 с. – Режим доступу : http://www.tuncercucenoglu.com.

2. Лавров Д.В. Відображення подій 12 вересні 1980 року у романі Латіфе Текін «Уроки ночі» / Д.В. Лавров // Сходознавство. – № 64. – К. : ПП Мошак М.І., 2013. – С. 73–80.

3. 12 Eylül ve Edebiyat [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.sabitfikir.com/dosyalar/12-eylul-ve-edebiyat.

4. Akınhay O. Şükrü Argın ile Söyleşi : 'Edebiyat 12 Eylül'ü Kalben Destekledi' / Osman Akınhay // Birikim dergisi. Mesele. – 2007. – № 9. – P. 12–13.

5. Balık M. Türk Romanında 12 Eylül Darbesi / M. Balık // Turkish Studies. İnternetional Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. – 2009. – Volume 4/ I-II Winter. – P. 2373–2411.

6. Çalışlar A. 20. Yüzyılda tiyatro / Çalışlar A. – İstanbul : Mitos Boyut yayınları, 1993. – 394 p.

7. Dursun D. Türk siyasi hayatı 3. 12 Eylül darbesi / Davut Dursun. – İstanbul : Şehir yayınları, 2005. – 326 p.

8. Keçeli F. Ötekileştirilen oyun kişileri / Fatma Keçeli // Türkiye'de tiyatronun yolculuğu. – Ankara : Ankara üniversitesi dil ve tarih-coğrafya fakültesi yayınları, 2008. – P. 119–129.

9. Özdemir N. Dünya tiyatrosu tarihi / Nutku Özdemir. – İstanbul : Mitos Boyut yayınları, 2008. – Cilt 2. – 448 p.

10. Öztürk Y. Türk edebiyatında 12 Eylül [Електронний ресурс] / Yakup Öztürk // Mostar dergisi. – 2012. – Sayı 91. – Режим доступу : http://www.mostar.com.tr.

11. Rakamlarla 12 Eylül darbesi [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ntvmsnbc.com/id/24999286/.

12. Şener S. Cumhuriyet'in 75 yılında Türk tiyatrosu / Sevda Şener. – Ankara : Türkiye iş bankası kültür yayınları, 1998 – 331 p.

13. Türkeş A.Ö. Darbeler. Sözün Bittiği Zamanlar / A. Ömer Türkeş // Hece Hayat, Edebiyat, Siyaset. – Özel Sayısı, 2004. – S. 90/91/92. – P. 426–434.

14. Yeni Türk Edebiyatı el kitabı (1839–2000) / [Editör Ramazan Korkmaz]. – Ankara : Grafiker yayıncılık, 2004. – 454 p.

Стаття рекомендована до друку
доктором філол. наук, професором, завідувачем кафедри
полоністики КНУ імені Тараса Шевченка
Радишевським Р.П.

Стаття надійшла до редакції 21 липня 2014 року

УДК 82.091

Оксана Свириденко, Галина Мазоха
(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)

СПЕЦИФІКА ВТІЛЕННЯ МОТИВУ КОХАННЯ В РОМАНАХ А. ДЕ МЮССЕ «СПОВІДЬ СИНА СТОЛІТТЯ» ТА ЖОРЖ САНД «ВОНА І ВІН»

У статті з позицій гендерної критики проаналізовано романи Жорж Санд «Вона і він» й А. де Мюссе «Сповідь сина століття». Доведено, що роман Жорж Санд «Вона і він» ґрунтується на суто жіночій інтерпретації мотивів кохання, яка зрідка межує з чоловічим трактуванням цих мотивів. Наголошується на тому, що роман А. де Мюссе «Сповідь сина століття» поєднує риси чоловічого і жіночого письма, але домінують у ньому чоловічі, раціоналістичні, логічні підходи до вирішення складних проблем.

Ключові слова: *гендерне прочитання, чоловіче письмо, жіноче письмо, мотив страждання в коханні.*

В статье из позиций гендерной критики проанализированы романы Жорж Санд «Она и он» и А. де Мюссе «Исповедь сына века». Доказано, что роман Жорж Санд «Она и он» базируется на сугубо женской интерпретации мотивов любви, которая изредка граничит с мужской трактовкой этих мотивов. Речь идет о том, что роман А. де Мюссе «Исповедь сына века» совмещает черты мужского и женского письма, однако доминируют в нем мужские, логические подходы к решению сложных проблем.

Ключевые слова: *гендерное прочтение, мужское письмо, женское письмо, мотив страдания в любви.*

From the view of gender criticism, the article analyzes novels by George Sand («She and He»), A.de Musset («The Confession of a Child of the Century»). It claims that the work by George Sand is based on a purely feminine interpretation of love motives that can rarely approach to masculine representation of these motives. The author emphasizes that de Musset's novel «The Confession Child of the Century» comes to unite the features of masculine and feminine writing, while it is still dominated by a man's rational and logical approaches to solving difficult issues of life.

Key words: *gender interpretation, masculine writing, feminine writing, the motive of suffering in love.*

У добу пострадянського українського літературознавства так і не з'явилося спеціальних досліджень, присвячених спадщині Альфреда де Мюссе та Жорж Санд. Тож ж проблема реінтерпретації творчості як А. де Мюссе, так і Жорж Санд із позицій новітньої літературознавчої дискусії залишається відкритою.

Художній доробок згаданих вище митців представляється вдячним ґрунтом для гендерних досліджень. Уважаємо доречним зіставити роман Жорж Санд «Вона і він» та роман Альфреда де Мюссе «Сповідь сина століття» на рівні інтерпретації мотивів страждання в коханні та зрадженого кохання як таких, що є спільними для чоловічого й жіночого письма. Відокремити чоловіче письмо від жіночого на матеріалі саме цих творів буде цікаво ще й тому, що обидва вони стали художнім відлунням однієї й тієї ж історії – історії кохання між А. де Мюссе та Жорж Санд. Утім, кожен із цих творів ґрунтується на відмінній інтерпретації мотиву кохання, що, своєю чергою, віддзеркалювало специфіку соціостатевих канонів і норм.

Тож мета пропонованого дослідження – здійснити гендерне прочитання романів А. де Мюссе «Сповідь сина століття» та Жорж Санд «Вона і він». Предметом пропонованого дослідження є специфіка інтерпретації мотивів кохання та страждання в коханні в зазначених творах, які є промовистими зразками чоловічого й жіночого письма відповідно.

У романі Альфреда де Мюссе «Сповідь сина століття» знаходимо типові означники чоловічого письма. Так, зраду в коханні Октав переживає екзальтовано: «*О чем я думал, не знаю; я точно отупел и лишился здравого смысла* из-за неверности этой женщины, которую никогда не ревновал и не подозревал в измене… *Я чувствовал себя так, словно меня ударили дубиной по голове, и ничего не помню из того, что творилось во мне*, пока я продолжал сидеть на этой тумбе [1, с. 20]» (тут і далі курсив наш – Г.М., О.С.).

Як і взагалі в чоловічому письмі, кохання в трактуванні Альфреда де Мюссе – це сфера самореклами й самоутвердження. Тому мотив страждання через кохання в романі «Сповідь сина століття» переноситься у сферу аксіоматично чоловічих мотивів, до яких традиційно зараховують такі, як похід на війну, виклик на двобій, тестування на мужність, розум, силу, хитрість [2, с. 425].

Незважаючи на стан надмірного збудження, що був близький до потьмарення свідомості, головний герой, чий образ створено за традиціями чоловічого письма, ні на хвилину не втрачає самовладання. Він залишається активним, ним керує не серце, а розум. Поступово в голові Октава визріває план помсти: «Человек, которого я застиг врасплох подле моей возлюбленной, был один из

самых близких моих друзей. На другой день я пошел к нему в сопровождении молодого адвоката по фамилии Деженэ; мы взяли с собой пистолеты, пригласили второго секунданта и отправились в Венсенский лес [1, с. 23]».

Герой повсякчас наголошує на раціональній домінанті в осмисленні складних проблем: «*Мой ум обладает странной наклонностью размышлять обо всем*, что со мной случается, даже о малейших происшествиях, и подыскивать для них своего рода логическое и моральное основание. Я словно превращаю их в бусы для четок и невольно пытаюсь нанизывать их на одну нить [1, с. 43]».

Поряд із категорією розуму в романі фігурує також категорія серця, але перша при цьому залишається домінуючою. У вуста свого героя Альфред де Мюссе вкладає такі слова: «Я хотел сделать из свого сердца мавзолей любви. Тепер я выброшу эту любов в другую могилу. Клянусь Богом, я сделаю это, если бы даже мне пришлось вырвать ее вместе с собственным седцем [1, с. 63]».

Герой страждає, але страждає вишукано, естетично, рафіновано. Він хизується своїм стражданням. Мотив зрадженого кохання в Альфреда де Мюссе, як і взагалі в чоловічому письмі, не набуває інтимного змісту. Прикметно, що свої почуття Октав описує якось дистанційовано. Щоб охарактеризувати своє ставлення до чоловіка, із яким його зрадила його кохана, він наводить приклад із іспанської п'єси: «Есть известная всем испанская пьеса, в которой каменная статуя, посланная небесным правосудием, приходит ужинать к распутнику. Распутник сохраняет внешнее спокойствие и старается казаться невозмутимым, но статуя требует, чтобы он подал ей руку, и лишь только этот человек подает ей руку, его пронизывает смертельный холод, он падает и бьется в судорогах. И вот всякий раз, когда мне случается долго питать полное доверие либо к другу, либо к любовнице и вдруг обнаружить, что я обманут, я не могу иначе передать то действие, какое производит на меня это открытие, как только сравнив его с рукопожатием статуи. Да, я поистине ощутил прикосновение мрамора, смертельный холод действительности оледенил меня своим поцелуем, − то было прикосновение каменного человека [1, с. 22]».

Кохання для Октава – це свого роду поле битви, що дає можливість завоювати повагу. Тож зрада і брехня – це те, що може цю повагу підірвати. Як відомо, у чоловічому письмі передбачається суб'єктивізація власне чоловічих почуттів. Тож герой, як і автор, не цікавиться почуттями жінки. Більше того, він не переймається тим, що кохана розлюбила його. Його, як чоловіка, убиває те, що вона виставила його дурнем: «Мне казалось непостижимым не то, что моя любовница разлюбила меня, а то, что она меня обманула. Я не понимал, каким образом женщина, не вынуждаемая ни долгом, ни корыстью, может лгать мужчине, если она полюбила другого [1, с. 22]».

Маскулінність є виявом екстравертивної діяльності, спрямованої на зовнішній світ, незалежність, самодостатність. Октав постійно демонструє свої почуття, які лежать ніби на поверхні. У чоловічій інтерпретації мотив зради в коханні не набуває інтимного змісту. Тому Октав постійно демонструє свої почуття. Він зорієнтований не на внутрішній діалог із самим собою, а на діалог із оточенням. Зокрема, він веде цей діалог із Дежене. «*Двадцать раз в день я спрашивал Деженэ, как это возможно*. «Если бы я был ее мужем, − говорил я, − или платил бы ей, мне это было бы понятно. Но почему, если она меня больше не любит, *не сказать* мне об этом? Зачем меня обманывать?». Я не понимал, что в любви возможно лгать, я был тогда ребенком, и признаюсь, что и сейчас все еще не понимаю этого. Всякий раз как я влюблялся в какую-нибудь женщину, *я говорил* ей это, и всякий раз как я охладевал к какой-нибудь женщине, *я говорил* ей это с той же искренностью, ибо я всегда полагал, что в такого рода вещах наша воля бессильна, а преступна только ложь [1, с. 23]».

Октав, як герой чоловічого роману, не приховує свої почуття. Він іде на діалог не лише з Дежене, але й на діалог із подругою своєї коханки – з пані Левассер. У розмовах із нею він відкрито демонструє свої почуття, навіть хизується ними, отримує «вторинне естетичне задоволення». Звертаючись до цієї жінки, Октав зазначає: «Увы, сударыня, нет ничего бесповоротного, кроме моего горя, и оно убьет меня. То, что во мне происходит, недолго рассказать: я не могу ни любить ее, ни полюбить другую, ни жить без любви [1, с. 41]».

Водночас у романі «Сповідь сина століття» читач знайде моменти, де підхід автора характеризується більшою фемінністю. Він часом стверджує пасивну позицію – позицію «отримання» щодо зовнішнього. Так, Октав у розмові з пані Левассер говорить, що з усіх сестер кохання найпрекраснішою є жалість. Більше того, Октав, який надає перевагу раціональному, часто плаче, даючи волю своїм емоціям.

Подібні висновки можемо зробити й про ті сторінки роману, на яких автор описує стосунки героя з Бригіттою Пірсон. Октав відкрито демонструє свої почуття, хизується ними перед Бригіттою.

Кохання для нього – ніби поле бою, адже він повсякчас говорить про свою мужність: «Она видела мои страдания и не могла не жалеть меня. *Мое мужество внушало ей сострадание* [1, с. 118]».

У романі вимальовується чоловіча версія мотиву кохання. Октав страждає в коханні, смакує цим екзальтованим стражданням. Виникає враження, що він вступає в безглуздий двобій із об'єктом кохання, а часом ніби перебуває в очікуванні виклику на двобій від суперника, образ якого виношує у своїй уяві. Тобто мотив кохання знову переноситься автором у сферу мотивів суто чоловічих. Герой так описує свій стан: «После этих ужасных сцен, во время которых *ум мой изощрялся, изобретая пытки*, терзавшие мое собственное сердце, то обвиняя, то насмехаясь, но всегда мучась жаждой страдания и возвратов к прошлому, − после этих сцен какая-то странная любовь, какой-то доходивший до исступления восторг овладевали мною, и Бригитта становилась для меня кумиром, становилась для меня божеством. Через четверть часа после того, как я оскорбил ее, я стоял перед ней на коленях. Едва перестав обвинять, я уже просил у нее прощения; едва перестав насмехаться, я плакал [1, с. 164]».

При цьому Бригітта для Октава – і кохана, і мати, і сестра [1, с. 155]. Він демонструє патріархальне бачення призначення жінки, яка, на його думку, має приносити себе в жертву, коли йдеться про благо чоловіка [1, с. 168].

Фінал твору витримано цілком за законами чоловічого письма. Роль Октава стає більш активною. Натомість роль Бригітти так і лишилася пасивною. Октав не бажає справляти враження слабкого чоловіка, бути пасивним спостерігачем подій. Розуміючи, що їхні почуття вичерпані, він покидає Бригітту, але при цьому вважає себе переможцем. Твір закінчується такими словами: «Час спустя почтовая карета спускалась с невысокого холма у заставы Фонтенбло. Молодой человек сидел в ней один. Он в последний раз взглянул на свой родной город, видневшийся в отдалении, и порадовался тому, что из трех человек, страдавших по его вине, только один остался несчастным [1, с. 230]».

У романі Жорж Санд «Вона і він» знаходимо майже весь спектр означників жіночого письма. Твір надзвичайно тонко передає специфіку жіночої психології – здатність обстоювати своє право на власний культурний простір [2, с. 431], який Е. Шовалтер назвала «дикою зоною». Створюючи образ цієї «дикої зони», Жорж Санд писала: «Прошлое мадемуазель Жак было *непроницаемой тайной* как для светских людей, с которых она писала портреты, так и для немногочисленных художников, бывавших у нее в доме. *Никто не знал*, откуда, когда и с кем приехала она в Париж. О ней заговорили всего два или три года тому назад: написанный ею портрет был замечен людьми со вкусом и даже признан работой подлинного мастера. [...] *Она никогда не рисовалась* и, говоря о себе, лишь выражала свои взгляды и чувства с большой искренностью и смелостью. Когда же ей задавали вопросы о ее жизни, *она умела уклоняться от них, пропускать их мимо ушей*, и это избавляло ее от необходимости отвечать [1, с. 245]».

Поведінка Терези Жак є насамперед виявом фемінності. Героїня Жорж Санд знаходить себе без втрати чисто жіночих рис – доброти, співчуття, милосердя. Саме ці риси визначають її ставлення до Лорана, героя аналізованого роману: «Привязывала ее к нему та *огромная жалость*, которая становится властной привычкой, если речь идет о тех, кому мы многое прощали [1, с. 384]».

Страждаючи, Тереза ніколи не нарікає на долю. Це – покірливе, суто жіноче сприйняття своєї долі. Тереза страждає, але її страждання залишається поза будь-якими канонами. Це страждання неекзальтоване і неприкрашене, що взагалі характерно для жіночого втілення мотиву кохання. Жорж Санд так описує відчуття своєї героїні: «Тереза, как мы уже сказали, так часто приближалась к этой бездне, что порой голова ее тоже кружилась. Ее собственные талант и характер чуть не вступили, против ее воли, на этот отчаянный путь. *У нее бывала эта экзальтация страдания, которая преувеличивает все мелкие горести жизни* и колеблется между пределами действительного и воображаемого; *но теперь у нее возникла естественная реакция*: душа ее жаждала правдивого, чего-то такого, что не было бы ни недостижимым идеалом, ни реальностью, лишенной поэзии. Она чувствовала, что в этом-то следует искать прекрасное и надо стремиться к жизни материальной, простой и достойной, чтобы вернуться к логической жизни души [1, с. 390]».

Як зазначають дослідники [2, с. 427], жіноча версія страждання в коханні завжди має суб'єкт-суб'єктний характер. Обидві ролі (жіноча й чоловіча) залишаються активними. Тому в романі Жорж Санд знаходимо суб'єктивізацію як жіночих почуттів, так і чоловічих. Тож Лоран – не лише об'єкт, а й суб'єкт емоцій. Наприклад: «Тереза ошибалась каждый раз, когда пыталась излечить Лорана, покинув его. Правда, тогда он становился лучше, но это лишь при условии, что он надеялся на ее прощение. Перестав надеяться, он с головой уходил в лень или распутство. Тогда она возвращалась,

чтобы образумить его, и с трудом заставляла его работать в течение нескольких дней. Но как дорого приходилось ей платить за ту малую пользу, которую ей удавалось ему принести! Когда его снова охватывало отвращение к разумной жизни, он осыпал ее обвинениями, упрекая ее в том, что она хочет сделать из него то же самое, что «ее покровительница Тереза Лавассер» сделала из Жан-Жака, то есть, по его словам, маньяка и идиота [1, с. 390]».

У жіночому письмі мотив кохання набирає глибоко інтимного змісту. Усе тут є вистражданим і реальним, особисто пережитим і прихованим, і тільки сильний нестерпний біль змушує виштовхнути на поверхню ці почуття [2, с. 427]. Прикметними у цьому відношенні є такі рядки роману «Вона і він»: «Когда Лоран бывал весел, его остроумие переливалось всеми красками, он становился ослепительным, как его талант, и это было вполне естественно, потому что такова была его натура. Тереза была не так остроумна, как он, в том смысле, что, по природе мечтательная, *она охотнее молчала, чем разговаривала*; но ей как раз было необходимо общество живых и веселых людей; среди них пробуждалось и ее остроумие, и хотя в ее шутках не было столько блеска, зато в них тоже была своя прелесть. *Любовь была единственным предметом, над которым Тереза никогда не шутила и не позволяла шутить другим, а так как разговор обоих друзей всегда происходил в шутливом тоне, то в нем никогда не упоминалось о любви, не допускалось даже никакого намека на это чувство* [1, с. 264]».

Жорж Санд фіксує суто жіноче прагнення героїні, її тугу за платонічною та духовною близькістю: «К тому же возвращение к дружбе после разрыва было для Лорана подлинным возвращением к страстной любви, тогда как *для Терезы это было новой фазой преданности, более утонченной и более нежной, чем сама любовь*». Тереза знала, що Лоран «не способен на такую любовь, какую она считала истинной [1, с. 263]».

Жорж Санд говорить про бажання героїні подолати кордони своєї самотності й реалізувати потреби своєї жіночності: «*Она стала гораздо менее стойкой*, чем была в ранней молодости, в том смысле, что *она вновь обрела потребность любить и верить*, долго дремавшую в ней из-за постигшей ее трагедии. Она долго воображала, что так и будет жить одна и что искусство станет ее единственной страстью. Она ошиблась, и теперь уже не могла строить себе иллюзий на будущее. *Ей нужно было любить кого-то*, и главное ее несчастье состояло в том, что она умела любить, только жертвуя собой, *чтобы какой угодно ценой утолить тот порыв материнского чувства, который составлял как бы роковую необходимость ее характера и жизни* [1, с. 379]». Суто жіночий мотив материнської турботи, жіночої жертовності та милосердя стає наскрізним у романі.

Для жіночого письма притаманна інтровертність. За версією Жорж Санд, Тереза, якими б не були її переживання, ніколи не виставляє їх напоказ. Героїня роману Жорж Санд зорієнтована на внутрішній діалог із самою собою.

Водночас Терезі часом притаманні й суто чоловічі, раціоналістичні підходи до вирішення складних проблем. «Но что же такое разум? – спрашивала себя Тереза. − И как гений может обходиться без разума? Быть может, огромная сила гения способна убить и пережить свой разум? Или разум − это только обособленное качество, единство которого с остальными не всегда обязательно?». *Она погрузилась в какие-то метафизические размышления*. Ей всегда казалось, что разум − это совокупность идей, а не какое-то свойство организма, что все способности хорошо организованного существа по очереди берут от него и отдают ему что-то, что разум − это одновременно и средство, и цель, что всякое мастерское произведение искусства подчиняется его законам и что ни один человек не может воспользоваться всеми своими возможностями, если он станет упорно попирать ногами свой разум [1, с. 389]».

Жорж Санд створює образ сильної жінки. «*Она страдала* от того, что Палмер покинул ее, *но не проявляла малодушия… Она была не из тех женщин, которые вечно страдают и сетуют*, непрестанно твердя о своих бесполезных сожалениях и невыполнимых желаниях. Ей были свойственны бурные порывы, и *ее довольно развитый ум*, естественно, помогал ей при этом. Выше всего она ставила нравственную свободу, и когда ей приходилось обманываться в любви и доверии других, у нее хватало справедливой гордости не обсуждать по пунктам договор, разорванный в клочки. В таких случаях *ей даже нравилось великодушно и без упреков, вернуть независимость и покой тому, кто их требовал*». Невипадково Лоран говорить, що в Терези чоловіча сила волі й талант. На це Тереза жартома відповідає, що йде на експеримент. Вона заради нього спробує стати чоловіком [1, с. 252].

Привертає увагу фінал твору, у якому саме героїні належить активна роль. Невипадково Лоран говорить, що в Терези чоловіча сила волі й талант. У фіналі твору Тереза виявляє бунтарські риси характеру, які можуть сприйматися в рамках як жіночого, так і чоловічого письма. Тереза покидає

Лорана *заради особистого щастя, яке*, як вона сама зазначає, *стало егоїстичним*. Відтак, у подальшій розповіді Лоран не міг бути суб'єктом емоцій. Тереза стала матір'ю, тому вона більше *не думала про те, що буде з Лораном без неї*. Вона була матір'ю, а мати безжально вбила в ній закохану жінку. І хоча мовилося про жіноче щастя материнства, це був, поза сумнівами, чоловічий, у міру егоїстичний підхід до вирішення проблеми. Його демонструвала героїня, яка, як і авторка, пішла на експеримент і «приміряла на себе» чоловічу роль. Активна жіноча роль підкреслена вже самою назвою твору, де саме «вона», а не «він» стоїть на першому місці.

Таким чином, роман Жорж Санд «Вона і він» базується на суто жіночій інтерпретації мотивів кохання й страждання в коханні, яка, проте, межує з чоловічим трактуванням цих мотивів. Жорж Санд фіксує очевидне порушення патріархальної моделі світу у зв'язку з активним входженням жінки в культуру. Роман Альфреда де Мюссе «Сповідь сина століття» поєднує риси чоловічого й жіночого письма, проте домінують чоловічі, раціоналістичні, логічні, холодно-розсудливі підходи до вирішення складних проблем.

Література

1. Альфред де Мюссе. Жорж Санд. Романы : пер. з фр. / Альфред де Мюссе. – К. : Украина, 1992. – 400 с.

2. Горенко О.П. Емілі Дікінсон. Поезія. Гендерна візія / О.П. Горенко, С.М. Пригодій // Американський романтизм. Полікритика : навчальний посібник. – К. : Либідь, 2006. – С. 421–437.

Стаття надійшла до редакції 12 червня 2014 року

УДК 81'38

Олеся Скляренко
(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ЖАНРОВО-СТИЛІСТИЧНА ДОМІНАНТА» В СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Стаття аналізує різноманітні інтерпретації поняття «жанрово-стилістичної домінанти». Установлено, що діапазоном дії досліджуваного поняття є аспект, де домінанта − найчастотніший елемент мовного рівня, та аспект, де домінанта − специфічна структура побудови художнього тексту, що відображає його жанрову приналежність. Доведено, що жанрово-стилістична домінанта відображає авторський ідіостиль. Дослідження жанрово-стилістичної домінанти дозволяє визначити особливості авторського ідіостилю на мікростилістичному та макростилістичному рівнях і охарактеризувати авторську позицію та його картину світу.

Ключові слова: *жанрово-стилістична домінанта, авторський ідіостиль, жанр, стиль, макростилістичний рівень, мікростилістичний рівень.*

Статья анализирует разные интерпретации понятия «жанрово-стилистическая доминанта». Было установлено, что диапазоном действия исследуемого понятия является аспект, где доминанта − наиболее часто употребляемый элемент языкового уровня, и аспект, где доминанта − специфическая структурная единица строения художественного текста, которая отображает его жанровую принадлежность. Установлено, что жанрово-стилистическая доминанта также отображает идиостиль автора. Исследование жанрово-стилистической доминаты позволит узнать особенности авторского идиостиля на микростилистическом и макростилистическомй уровнях, понять его точку зрения и заглянуть в его авторское мировоззрение.

Ключевые слова: *жанрово-стилистическая доминанта, авторский идиостиль, жанр, стиль, макростилистический уровень, микростилистический уровень.*

The article analyses different interpretations of the meaning of the term «genre and stylistic dominant». It was established, that the range of the activity of the researched term is the aspect, where the dominant is the mostly used as the element of the language level and the aspect, where the dominant is a specific building structure of the belles-lettres texts, that reflects its genre belonging. It was shown, that the genre and stylistic dominant reflects the authors own style. The analyses of the genre and stylistic dominant will help the researcher to find out all peculiarities on the macro stylistic or micro stylistic levels of the text and distinguish the author's individual style and his views and opinions to the world.

Key words: *genre and stylistic dominant, author's own style, genre, style, macro stylistic level, micro stylistic level.*

Сучасні наукові дослідження авторського ідіостилю на сьогодні вимагають нових підходів. Одним із таких підходів може бути аналіз авторського ідіостилю за використання жанрово-стилістичної домінанти, що допоможе висвітлити особливості авторського ідіостилю та його еволюцію як на макростилістичному (жанровому), так і на мікростилістичному (стилістичному) рівнях будь-якого прозового твору.

На сьогодні дослідження тексту підпорядковуються принципу антропоцентризму, згідно з яким людина розглядається як центр і найвища мета світобудови. Таким чином, текст стає цілісною семіотичною формою лінгвопсихоментальної діяльності мовця, що є концептуально та структурно інтегрованою та слугує прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована в семіотичний універсум культури [11, с. 715].

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. Художній текст кваліфікують як поліфункціональний, тому що він є найвищою формою репрезентації тексту [11, с. 716]. Тому, у процесі дослідження тексту, а особливо художнього тексту, на перший план висувається 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 [2, с. 343]. Відповідно, роз'яснення вимагає поняття «оповідання як мовленнєвий жанр».

Проблемність трактування терміна «жанрово-стилістична домінанта» ускладнюється його літературознавчою інтерпретацією, уникнути якої в нашому дослідженні неможливо, адже лінгвостилістика є маргінальною дисципліною.

У сучасному науковому обігу поняття «жанрово-стилістична домінанта» трапляється досить рідко. Діапазон трактування вказаної дефініції зазнає різноманітних варіацій, що пояснюється проблематичністю трактування самого терміна «домінанта».

Різноманіття інтерпретацій поняття «жанрово-стилістичної домінанти» дозволяють розділити діапазон її дії на такі аспекти: 1) аспект, де домінантою є найчастотніший елемент мовного рівня (Л. Бабенко, С. Гаспарян, Ю. Казарін, А. Князян, Б. Совінські, А. Моклиця); 2) аспект, де домінантою є такий тип побудови художнього тексту, який визначає його специфічну структуру, тобто вказує на його жанрову належність (В. Бєлянін, М. Брандес, В. Виноградов, Г. Міхель, О. Романенко, Р. Якобсон).

Таким чином, метою даної статті є дослідження варіативності терміна «жанрово-стилістична домінанта» та встановлення особливостей його використання в дослідженнях саме авторських ідіостилів.

Ще у 20-х р. XX століття школою російського формалізму для інтерпретації художнього тексту була введена теорія домінанти. Домінантою художнього твору вважалася його ідея чи естетична функція, яка виконувалася цим твором, і її визначення потребувало пошуку в мовній матерії твору [6, с. 14].

Наступна тенденція розвитку функціонально-домінантного підходу при цілісному описові авторського ідіостилю розглядається в роботах Л. Виготського, С. Золяна та Ю. Тинянова, де домінантою вони визнають фактор тексту й характеристику стилю, що змінює звичайні функційні відношення між текстовими елементами та одиницями [4; 5]. С. Золян домінантою називає деякий конструктивний стилістичний фактор, що підкорює інші, виведені з нього. При цьому дослідник також зазначає, що неможливо виділити будь-яку домінанту в якості головної [5, с. 140].

Існує ще один варіант трактування терміна «домінанта»: «Який би художній твір ми не взяли, завжди якийсь один бік мови більш актуалізований, ніж інші, і тоді він утворює мовну домінанту і їй підпорядковуються всі інші мовні компоненти твору: інтонація, семантика, порядок слів, синтаксис. Але можливі й інші комбінації [4]». Літературознавчий словник-довідник пропонує таке значення терміна «домінанта»: *від лат. dominantis – панівний*. У мовознавстві – стрижневе слово синонімічного ряду, найбільш загальне за лексичним значенням, навколо якого групуються інші слова-синоніми. У літературознавстві домінанта вживається для виокремлення в системі жанрів стильових течій певного напряму й періоду провідного жанру, стилю, до яких вдається багато митців, а також характеризує

ту особливість індивідуального стилю, яка переважає за частотністю прояву, за функціональним значенням у творах даного письменника (використання ритміко-метричних конструкцій, алюзій, невласне прямої мови, іронії тощо) [8, с. 206]».

В. Бєлянін, розглядаючи психолінгвістичні аспекти художнього тексту, домінантою вважає певні жанрові особливості та авторський спосіб сприйняття, при цьому не даючи досить чіткого визначення цього поняття. Неабиякий акцент дослідник спрямовує саме на авторську точку зору, при цьому зовсім не подається визначена методологія пошуку домінанти в тексті. Вагомими одиницями аналізу, на його думку, є тематичний набір об'єктів, побудова сюжету та лексична складова текстів [1, с. 66, с. 81]. Таким чином, за В. Беляніним, домінантою може бути як структурний принцип організації художнього тексту, так і різні матеріальні одиниці, серед яких домінантними може бути слово, словосполучення чи будь-який стилістичний засіб. Головним принципом вияву домінанти можна вважати принцип частотності її використання. Дослідник зазначає, що кожен текст має свій сталий список семантичних предикатів, відповідно до якого формуються ті лексичні елементи, що найчастіше трапляються в текстах того чи іншого типу [1, с. 48]. Цікавим також є поділ текстів В. Беляніна на світлі, веселі та складні [1, с. 48].

Розглядаючи різні підходи до пояснення цього терміна, О. Кухар-Онишко вважає домінантами дві-три визначальні риси, що характеризують якусь певну, переважну за частотністю прояву особливість авторського індивідуального стилю [7, с. 50]. Автор також підкреслює: «Із усіх можливих та існуючих складників стилю ми вибираємо домінантні – композицію, час і простір, особливості творення образу й образ автора, художню мову [7, с. 56]». Провідним тут також є принцип частотності використання, хоча перевага надається саме макростилістичному, за термінологією Б. Совінські, рівню художнього тексту.

Р. Якобсон у своїй статті «Домінанта» надає більш конкретного тлумачення поняття. Дослідник аналізує цей термін з погляду російського формалізму й уважає, що домінанта є фокусуючим компонентом художнього тексту: вона керує, визначає й трансформує інші компоненти. Саме домінанта забезпечує інтегрованість текстової структури. Для Р. Якобсона домінанта є тією універсальною категорією, яка впорядковує мистецькі явища та дає змогу визначити їх специфіку [12, с. 122]. Науковець стверджує, що домінанта може визначатися не лише в поетичному творі, а й у мистецтві певної епохи взагалі, що має розглядатися як одне ціле [12, с. 119]. З огляду на множинність функціонування домінанти у статті Р. Якобсона, варто виділити її основні аспекти:

1) забезпечення цілісності структури тексту;

2) домінанта є вершиною всієї ієрархії художнього твору;

3) за допомогою домінанти уможливлюється аналіз різних типів текстів;

4) домінанта є тією категорією, що уможливлює історичну мотивацію елементів, які у своєму розвитку можуть зазнавати зміщення [12, с. 122].

Більшу ясність щодо трактування цього терміна вносить сучасне дослідження А. Моклиці, де автор вводить власне поняття мовної домінанти, під якою розуміє «… засіб, який звертає увагу на себе, вирізняється на тлі мовленнєвого потоку [4]». Мовна домінанта стає синонімом терміна «домінанта» і набуває в дослідника власних ознак. Мовна домінанта розглядається А. Моклицею у співвідношенні із семантичною та текстовою домінантою, де семантична домінанта, на відміну від мовної, виражається «… безвідносно до форми, часто одним словом», а мовна домінанта «прив'язана до конкретної форми, у якій вона реалізується [4]».

Порівняно з мовною домінантою у А. Моклиці, текстова домінанта відрізняється діапазоном функціонування та маркованістю чи немаркованістю мовного елемента, тому що текстовою домінантою може бути « … будь-який стилістично нейтральний елемент тексту». Звідси автор робить висновок, що потенціалом мовної домінанти є саме стилістичні засоби [4]. Як зазначає сам автор «…. термін стилістична домінанта співвідноситься зі стилістичними засобами, і таким чином, ми звужуємо коло аналізу. Не тільки тому, що вважаємо стилістичну домінанту, тобто домінанту, в основі якої лежить стилістичний засіб, найважливішою і такою, що конденсує в собі загальну настанову письменника й відтворює його позицію [4]». Таким чином, можна зробити висновок, що в А. Моклиці домінанта, а у його інтерпретації мовна домінанта, є, фактично, сукупністю стилістичних засобів, що вирізняються в певного автора, тобто ознакою авторського ідіостилю.

Про те, що саме певний стилістичний засіб є ключовим у формуванні домінанти конкретного тексту, йдеться в статті С. Гаспаряна та А. Князяна «К вопросу об изучении индивидуального стиля автора». Вибір автором домінантних мовних засобів пояснюється так: «Кожен письменник відбирає

мовні засоби не тільки виходячи зі змісту й задуму свого художнього твору, а й залежно від його світогляду, соціального статусу та особистих якостей і психологічних особливостей [3, с. 50]». Тож планом вираження домінанти можна вважати стилістичні засоби, використання яких пояснюється авторською точкою зору та літературним напрямом.

У зв'язку з когнітивною спрямованістю сучасної лінгвістики домінанта починає сприйматися як комплекс когнітивних еталонів, що характерні для конкретної мовної особистості та є психічною основою для вербалізації картини світу, що детермінує особисті цінності [3; 11]. Постає питання використання опозиції *жанрово-стильова − жанрово-стилістична домінанта*. Щоб уникнути непорозумінь, розмежуємо сфери вживання цих термінів.

Що стосується саме жанрово-стилістичної домінанти, то в 1989 р. її дослідженням у перекладі займалася О. Макаренко. Дослідниця прагнула обґрунтувати нову теорію перекладу текстів, в основі якої знаходиться жанрово-стилістична домінанта. Тож під час перекладу саме вона ставала ключовим елементом, який мав бути обов'язково збереженим [9, с. 6]. У своїй роботі жанрово-стилістичною домінантою О. Макаренко називає інваріант жанру, що реалізується у стилі конкретних текстів.

За О. Макаренко, усі текстові елементи різних жанрів підлягають класифікації, заснованій на критеріях важливості жанрово-стилістичної домінанти [9, с. 3]. Як і попередні науковці, О. Макаренко вважає, що дослідження жанрово-стилістичної домінанти має бути комплексним, адже елементи, які формують її, відіграють панівну роль [9, с. 7]. Таким чином, домінанта у О. Макаренко є схожою на домінанту Р. Якобсона, тобто тим стрижневим елементом, що об'єднує тексти.

У порівнянні з жанрово-стилістичною домінантою, використання поняття жанрово-стильової домінанти в лінгвістичних дослідженнях є більш частотним. Жанрово-стильовими домінантами Г. Міхель називає домінуючі стильові риси, що властиві тому чи іншому функціональному стилю і протиставлені специфічним рисам жанрових стилів та оригінальним стильовим рисам окремого тексту [10, с. 272].

У О. Романенка стильовими домінантами є домінуючі стильові риси, або стильові константи, які є найбільш характерними для того чи іншого функціонального стилю й протиставляються їх специфічним рисам жанрових стилів та оригінальним стильовим рисам окремого тексту [цит. за 8, с. 49]. Стильові домінанти – це ті основні принципи, що співвідносяться з образом автора, з тим, що створюється автором та несе в собі індивідуальне. Саме стильові домінанти, на думку цього дослідника, є конструктивним принципом, що змінює звичні системні відношення елементів художнього мовлення та є перспективним шляхом у дослідженні стилю [8, с. 49, с. 53]. Д. Урнов також зазначає, що аналіз стильової домінанти – це одночасно й пошук ключової ситуації, тобто основного мотиву, в якому проявляється певна система стилістичних засобів [8, с. 75].

Одним із основних складових поняття «жанрово-стилістична домінанта» є поняття «стилістичний», тобто той, що має відношення до «стилістики» як розділу мовознавства; у деяких випадках використовується з поняттями, спрямованими на конституювання стилю як такого, тобто стосовно одиниць інструментарію – «стилістичний засіб», «стилістичний прийом [8, с. 454–455]». З наведеного вище можна зробити висновок, що поняття «жанрово-стильової» домінанти є ширшим, ніж «жанрово-стилістичної», адже воно стосується певного функціонального стилю взагалі, а поняття «жанрово-стилістична домінанта» більш вужчим, адже стосується конкретно застосовуваних автором у тексті стилістичних одиниць. З виявом домінанти пов'язана частотність використання певного елемента, що становить характерну манеру його використання в межах конкретного тексту, типів текстів та жанрів. Для визначення стильових домінант Ю. Левін пропонує звернутися до частотного, що є значущим, адже значущість конкретного елемента в авторському світоглядові перебуває в кореляції з частотністю вияву цього елемента в самому тексті [4].

У своєму дослідженні, спираючись на зазначене вище, *жанрово-стилістичною домінантою ми вважатимемо сукупність маркованих стилістичних складових, що вирізняються в художньому тексті на жанровому (макростилістичному) та стилістичному (мікростилістичному) рівнях і визначають специфіку ідіостилю будь-якого автора в межах обраного ним жанру*.

Погоджуючись із твердженнями О. Кухар-Онишка, Ю. Левина, А. Моклиці, О. Романенко, Р. Якобсона, основним критерієм жанрово-стилістичної домінанти вважатимемо частотність уживання певного елементу художнього тексту, або категорії, які ми характеризуватимемо як марковані, на жанровому (макростилістичному) та стилістичному (мікростилістичному) рівнях оповідань.

Ми поділяємо погляди вчених Е. Різель та Б. Совінські, які виділяють у дослідженнях різних типів текстів рівень макростилістики, до якого відносять жанрову особливість художнього

тексту, особливість композиційної побудови тексту, композиційно-мовленнєві форми, хронотоп, особливості авторського та персонажного мовлення, та стилістичний рівень (мікростилістичний), де аналізують комплекс стилістичних засобів, які використовуються для побудови образу автора [13; 14].

Таким чином, з усього вказаного вище ми можемо дійти висновку, що жанрово-стилістичною домінантою в межах обраного автором певного жанру є сукупність маркованих стилістичних складових, що вирізняються в художньому тексті на жанротвірному (макростилістичному) та мікростилістичному рівнях і визначають специфіку авторського ідиостилю. Основним критерієм пошуку домінантних складових є частотність їх ужитку в текстах оповідань, що характеризує домінантні складові як марковані. Полем пошуку домінантних складових є макростилістичний рівень, тобто жанротвірний рівень оповідань, та мікростилістичний рівень (стилістичний рівень) з граматичними та семантичними особливостями.

Перспективним вбачається дослідження використання жанрово-стилістичної домінанти у порівнянні з творами різних жанрів одного автора.

Література

1. Белянин В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста / Валерий Павлович Белянин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 123 с.

2. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста / Нина Сергеевна Болотнова. – М : Флинта : Наука, 2009. – 520 с.

3. Гаспарян С.К. К вопросу об изучении индивидуального стиля автора / С.К. Гаспарян, А.Т. Князян // Филологические науки. – 2004. – №4. – С. 50–57.

4. Домінанта в художньому тексті : електронна бібліотека [Електронний ресурс] / [автор проекту П. Дзіковський]. – Режим доступу : www.vesna.org.ua/cgi-bin/ a.pl?e_=ling&l_=i&c_=ves.

5. Золян С. От описания идиолекта – к грамматике идиостиля (на материале поэзии Л. Мартынова) / Сурен Золян // Язык русской поэзии XX века (сборник научных трудов). – М. : Ин-т русского языка АН СССР, 1989. С. 238–259.

6. Кухаренко В.А. Інтерпретація тексту / Валерія Андріївна Кухаренко. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 272 с.

8. Кухар-Онишко О.С. Індивідуальний стиль письменника : генезис, структура, типологія : [монография] / О.С. Кухар-Онишко. – К. : Вища школа, 1985. – 171 с.

9. Літературознавчий словник-довідник / [уклад. Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів та ін.]. – К. : Академія, 2006. – 752 с.

10. Макаренко Е.И. Жанрово-стилистическая доминанта в переводе: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филолог. наук : спец. 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое, сопоставительное языкознание и теория перевода» / Елена Игоревна Макаренко. – Одесса, 1989. – 16 с.

11. Михель Г. Основы теории стиля / Г. Михель // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1980. – Вып. IX : Лингвостилистика. – С. 271–297.

12. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля, 2010. – 844 с.

13. Якобсон Р.О. Доминанта / Роман Осипович Якобсон // Хрестоматия по теоретическому литературоведению. – Тарту, 1976. – С. 118–124.

14. Riesel E. Theorie und Praxis der linguostilistischen Textinterpretation / Elise Riesel. – M. : Высшая школа, 1974 – 184 с.

15. Sowinski B. Stilistik. Stiltheorien und Stilanalysen / Bernhardt Sowinski. – Stuttgart, Weimar : Verlag J.B. Metzler, 1999. – 248 S. – (2. Aufl.)

Стаття рекомендована до друку
кандидатом філол. наук, доцентом
кафедри іноземної філології і методики навчання
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»
Летючою Л.П.

Стаття надійшла до редакції 8 червня 2014 року

УДК 81-367.3

Гульнар Сыздыкова
(г. Астана, Казахстан)

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ РЕФЕРЕНЦИИ И РЕФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТА И ПРЕДИКАТА

У статті розглядаються основні проблеми теорії референції і референційні характеристики суб'єкта і предиката. Референція як віднесеність слів і виразів до позамовних об'єктів є частиною такої кардинальної проблеми, як співвідношення мови, мислення й дійсності. Розглянуто логіко-семантичний, прагматичний аспекти референції; загальну і часткову референцію; апперцепційну, дейктичну, анафоричну популярність; референційні властивості суб'єкта і предиката, завдяки відмінностям семантичних властивостей яких пропозиція здатна встановлювати зв'язок між категоріями мислення та елементами дійсності, між світом і людиною.

Ключові слова: *теорія референції, аспекти референції, референційні властивості суб'єкта і предиката.*

В статье рассматриваются основные проблемы теории референции и референциальные характеристики субъекта и предиката. Референция как отнесенность слов и выражений к внеязыковым объектам является частью такой кардинальной проблемы, как взаимоотношение языка, мышления и действительности. Рассмотрены логико-семантический, прагматический аспекты референции; общая и частная референция; апперцепционная, дейктическая, анафорическая известность; референциальные свойства субъекта и предиката, благодаря различию семантических свойств которых предложение способно устанавливать связь между категориями мышления и элементами действительности, между миром и человеком.

Ключевые слова: *теория референции, аспекты референции, референциальные свойства субъекта и предиката.*

The article discusses the main problems of the reference theory and referential characteristics of subject and predicate. Reference as relatedness of words and expressions to the extra-linguistic objects is part of a cardinal problem as the relation between language, thinking and reality. Some logical-semantic and pragmatic aspects of reference are considered in this article: general and particular reference; apperception, deictic, anaphoric recognition; referential properties of subject and predicate, owing to the different semantic properties a sentence is able to make a connection between the thought categories and elements of reality, between the world and human.

Key words: *theory of reference, aspects of reference, referential properties of the subject and predicate.*

Развитие науки о языке в последние десятилетия было отмечено, по справедливому замечанию Т. Булыгиной и А. Шмелева, определенным переключением внимания многих лингвистов с вопросов, касающихся того, «как устроен язык», на выяснение того, «как он функционирует [7, с. 244]».

Лингвистикой последних десятилетий пережиты поиски и «метания» – от устремления к «чистой форме» до всеобщего поворота к семантике, изучения речевого акта в совокупности всех его составляющих, с доминирующим интересом к говорящей личности, к тексту как результату смысловых и коммуникативных интенций. Грамматика, извлекающая лингвистическую информацию из совокупности текстов и выявляющая закономерности выражения смыслов в текстах различного общественного назначения, закономерности организации и функционирования текстов, может послужить развитию речевой компетенции членов общества.

Наибольшей объяснительной силой, по мнению Н. Арутюновой, обладают положения, связанные с природой объекта, которая определяется двумя основными функциями: коммуникативной и экспрессивной. «Обе они реализуются одной структурой – суждением. Мышление начинается в лоне коммуникации; коммуникация невозможна без элементов мышления [3, с. 11]».

Рассматривая обобщенно-личные предложения, нельзя обойти вниманием проблемы теории референции.

Референция как отнесенность слов и выражений к внеязыковым объектам является частью такой кардинальной проблемы, как взаимоотношение языка, мышления и действительности.

Проблемы, активно разрабатываемые логиками, философами, «обретают вторую жизнь» в лингвистике, и это дало толчок к решению таких «вечных» вопросов языкознания, как язык и речь, знаковость языковых единиц, слово и понятие, значение и смысл слова и предложения и др. При этом следует подчеркнуть, что если для логика семантика – это отношение между знаками и внешним миром, то для лингвистов семантика языковых единиц не может быть сведена лишь к отношению между языком и миром.

Обобщающие работы по лингвистической теории референции принадлежат Н. Арутюновой,

Е. Падучевой, Ю. Степанову [2; 1; 13; 15; 16] и др.

Для адекватного описания референции следует учитывать ее логико-семантический и прагматический аспекты. Логико-семантический аспект референции освещает характер отнесенности имен к внеязыковым объектам (к одному объекту, классу объектов или некоторой его части и т.д.). В этом случае важным оказывается само языковое значение имени, выражение им соответствующего понятия о предмете действительности.

Для прагматического аспекта референции существенным являются намерения говорящего, фонд знаний говорящего и слушающего, речевой контекст [17]. Употребляя то или иное языковое выражение, говорящий знает или предполагает, что объект, названный выражением, не только является единственным в данной ситуации, но и известен слушающему или опознан им по описанным признакам. Только в этом случае можно говорить, что намерение говорящего достигло цели. Референция описывается через знания и коммуникативные намерения участников речевого акта. О ней можно говорить в том случае, если принимать во внимание употребление языковых выражений и предложений в некотором контексте. В речевом акте говорящим производится референция: приводятся «в действие те механизмы, которые заложены в предложении [13, с. 8]».

Э. Бенвенист отмечает, что «в акте высказывания язык оказывается употребленным для выражения того или иного соотношения с действительностью»; «сам факт использования… языка отвечает потребности говорящего установить посредством речевого сообщения некоторое соотношение, референцию с реальным миром, а у партнера создает возможность установить тождественную референцию… Референция является неотъемлемой частью акта высказывания [6, с. 313]».

В основе лингвистической теории референции лежит теория актуализации Ш. Балли. «Актуализировать понятие, – считает Ш. Балли, – значит отождествить его с *реальным* представлением говорящего [5, с. 87]».

С включением прагматических факторов в описание референции, с антропоцентрическим подходом к анализу языка личность говорящего (фонд его знаний, речевые намерения, отношение к собеседнику и др.) стала отправным пунктом многих лингвистических исследований.

Референциальная отнесенность имени осуществляется только в речевой ситуации, «только в речи индивида язык достигает своей окончательной определенности», – писал В. фон Гумбольдт [8, с. 84]. «Смысл слова, выполняющего референтную функцию, – это своего рода инструкция по нахождению референта, выполнить которую предстоит участникам речевого акта [13, с. 8–9]».

Таким образом, референция связана с прагматическим противопоставлением по известности / неизвестности объекта для говорящего и слушающего.

По отношению к объектам действительности, к которым производится референция, мы используем термины «денотат», «референт», «экстенсионал».

Денотатом имени называется множество объектов действительности, которые могут обозначаться данной языковой единицей. ***Референт*** – это тот объект реального мира, который имеет в виду говорящий, произнося высказывание в конкретном речевом акте [24, с. 128, с. 410–411].

Языковое выражение, соотнесенное с предметом (классом предметов) объективного мира, определяется как ***референтное***, а выражение, соотнесенное с сигнификатом, но не с предметом, называется ***нереферентным***.

На этом основании предметные термы (субъект и объект) считаются референтными, а пропозиции (предикаты) – нереферентными, так как они обозначают свойства предмета, приписывают предикативный признак предмету [2, с. 372; 17, с. 125].

В зависимости от отнесенности имен и выражений к открытому классу предметов, составляющих интенсионал, или к закрытому множеству объектов по экстенсиональному признаку, выделяются общая и частная референция; универсальная, родовая, общеэкзистенциальная, предикативная и конкретная [13, с. 87–101; 18, с. 277].

Известным считается любой объект, который когда-либо был введен в поле зрения участников коммуникации [22, с. 4; 23, с. 190]. Значение известности может возникнуть в результате: а) анафоры (упоминания в предшествующем контексте), б) дейксиса (указания на объект), в) апперцепционной известности (общего фонда знаний собеседников) [20, с. 215, с. 241–242; 18, с. 270].

Таким образом, необходимым условием осуществления референции является употребление говорящим для обозначения референта такой языковой единицы, которая позволила бы слушающему однозначно идентифицировать объект, о котором идет речь. Слушающий должен суметь отличить

данный объект от других, выделить его из ряда подобных.

Объект действительности может быть известным слушающему (апперцепционная известность, знание), может находиться в поле зрения говорящего и слушающего (дейктическая известность, указание) или может быть упомянутым ранее (анафорическая известность, предупоминание).

«Каждое высказывание произносится в определенной ситуации и составляет нечто неотчуждаемое в этой ситуации в том смысле, что недостающие части высказывания восполняются из того, что находится перед глазами говорящего и слушающего [14, с. 144]».

Референция устанавливается главным образом через имена и именные выражения. Для ее осуществления необходимо следующее: существование единственного в данной ситуации объекта (или класса объектов), к которому относится употребленная говорящим языковая единица; достаточность языковой единицы для идентификации слушающим объекта, о котором идет речь [1, с. 18].

К выражениям, предназначенным для конкретной референции, относятся: 1) личные, указательные местоимения; 2) имена собственные; 3) дескрипции, т.е. выражения, включающие имя нарицательное и детерминатив – артикль или указательное местоимение.

Эти единицы Э. Бенвенист называет единицами, «которые прямо обязаны своим происхождением акту высказывания, в буквальном смысле вызывающему их к жизни [6, с. 313]». Ш. Балли определяет их как актуализаторы [5]. О. Дюкро пишет, что благодаря актуализаторам «слова перестают быть привязаны к чистым идеям и начинают соотноситься с миром объектов [9, с. 268]».

В русском языке отнесенность актуализованного языкового знака к реальному объекту осуществляется рядом референтных выражений: местоимениями, дескрипциями, именами собственными, позволяющими слушающему однозначно идентифицировать объект, о котором идет речь. При этом все референтные выражения почти всегда дейктичны и составляют ядро эгоцентрических элементов языка (единиц языка, которые содержат отсылку к говорящему (*ego*)).

Возникает вопрос о референциальных свойствах субъекта (и объекта) и предиката. Проблема референтности субъекта и предиката связана с различным пониманием референции.

В соответствии с узким (наиболее распространенным) пониманием референцию имеют только слова и именные группы, обозначающие предметы. При широком толковании под референцией имеется в виду вообще соотнесенность языковых единиц с действительностью [11, с. 147; 13; 19; 21 и др.].

Н. Арутюновой сформулированы принципиальные семантические различия составов предложения. В классическом двусоставном предложении подлежащее служит поискам предмета речи, его идентификации, сказуемое же лишено референции, оно служит целям передачи коммуникативно релевантной информации. Субъект и предикат различны по характеру знаковой функции: субъект является знаковым заместителем реального объекта, предикат – субститут отвлеченного понятия. «Референция конкретных имен опирается на образ предмета (стереотип класса), а понимание сопоставляемых им предикатов – на абстрактную информацию [2, с. 334; 10, с. 214]». «Субъект принадлежит миру, а предикат – мышлению о мире. «Чудо» предложения как раз в том и состоит, что в нем достигнут некоторый синтез категорий мышления и элементов объективной действительности, установлена связь между миром и человеком [4, с. 378]».

«Привязка» предложения к действительности, отнесенность его к миру происходит с помощью субъекта – субститута реального объекта. Пропозитивная семантика (предикат) выявляется лишь в тех единиц, которые «зацепились» за какой-нибудь предмет или явление. В двучленности предложения отражается его связь с действительностью и мышлением.

Благодаря различию семантических свойств субъекта и предиката предложение способно устанавливать связь между категориями мышления и элементами действительности, между миром и человеком. Субъект и является тем компонентом предложения, который обеспечивает отнесенность предложения к действительности.

Таким образом, обращение к проблемам референции поможет высветить различные проблемы знаковости предложения, предполагающей связь с категориями мышления и действительностью, при обязательной обращенности к говорящему субъекту.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Лингвистические основы референции / Н.Д. Арутюнова // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1982. – Вып. 13. – С. 5–40.

2. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл : Логико-семантические проблемы / Арутюнова Н.Д. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 384 с.

3. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Арутюнова Н.Д. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1999. – 896 с.

4. Арутюнова Н.Д. Язык цели / Н.Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Избранное. 1988–1995. – М. : Индрик, 2003. – С. 386–396.

5. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Шарль Балли ; [пер. с франц.]. – М. : Едиториал УРСС, 2001. – 416 с.

6. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Эмиль Бенвенист ; [пер. с франц.]. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 448 с.

7. Булыгина Т.В. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) / Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 576 с.

8. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт ; [пер. с нем. яз. под ред. и с предисл. Г.В. Рамишвили]. – М. : Прогресс, 1984. – 397 с.

9. Дюкро О. Неопределенные выражения и высказывания / О. Дюкро // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1982. – Вып. XIII. – С. 263–291.

10. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление / Кацнельсон С.Д. – Л. : Либроком, 2009. – 218 с.

11. Крылов С.А. Морфосинтаксические механизмы выражения категории детерминации в современном русском языке / С.А. Крылов // Разработка и применение лингвистических процессов. – Новосибирск, 1983. – С. 148–170.

12. Новое в зарубежной лингвистике / [под ред. Б.Ю. Городецкого]. – М. : Прогресс, 1986. – Вып. XVIII.– 392 с.

13. Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью (Референциальные аспекты семантики местоимений) / Падучева Е.В. – М. : Наука, 2002. – 288 с.

14. Ревзин И.И. Структура языка как моделирующей системы / Ревзин И.И. – М. : Наука, 1978. – 287 с.

15. Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка / Степанов Ю.С. – М. : Наука, 1985. – 335 с.

16. Степанов Ю.С. Индоевропейское предложение / Степанов Ю.С. – М. : Наука, 1989. – 248 с.

17. Стросон П.Ф. О референции / П.Ф. Стросон // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1982. – Вып. XIII. – С. 55–86.

18. Теория функциональной грамматики : Субъектность. Объектность. Коммуникативная перспектива высказывания. Определенность / [отв. ред. А.В. Бондарко]. – СПб : Наука, 1992. – 304 с.

19. Троянов В.И. Категория определенности-неопределенности предложения : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / В.И. Троянов. – Саратов, 1987. – 16 с.

20. Чейф У.Л. Значение и структура языка / Чейф У.Л. – М. : Либроком, 2009. – 430 с.

21. Шатуновский И.Б. Семантика предложения и нереферентные слова (значение, коммуникативная перспектива, прагматика) / Шатуновский И.Б. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 436 с.

22. Шмелев А.Д. Определенность в названиях лиц в русском языке : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / А.Д. Шмелев. – М., 1984. – 19 с.

23. Шмелев А.Д. Феномен определенной референции : (Семантическое и прагматическое содержание категории определенности) / А.Д. Шмелев // Синхрония и диахрония в лингвистических исследованиях. – М., 1988. – Ч. 2. – С. 185–196.

24. Языкознание : Большой энциклопедический словарь / [гл. ред. В.Н. Ярцева]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. – 688 с.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом філол. наук, доцентом кафедри української лінгвістики і методики навчання
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
Довбнею Л.Е.

Стаття надійшла до редакції 30 квітня 2014 року

УДК 811.111-42

Олена Фадєєва
(м. Кременчук, Україна)

СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПТУ INFERNO В РУСЛІ СУЧАСНОЇ КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

У статті аналізуються сучасний стан розвитку когнітивної лінгвістики, поняття концепту як базової її одиниці, різні точки зору щодо його тлумачення, підходи до визначення поняття концептосфери та складових концепту. Зроблена спроба в руслі розглянутих сучасних методологічних підходів визначити базові ознаки концепту INFERNO в готичній літературі та проаналізувати шляхи його мовного вираження. Окреслені подальші перспективи розвитку теми складових концепту INFERNO і детального вивчення його мовної репрезентації у творах англомовної художньої літератури.

Ключові слова: *когнітивна картина світу, концептосфера, концептуальна ознака, концепт INFERNO, базова складова.*

В статье анализируются современное состояние развития когнитивной лингвистики, понятия концепта как ее базовой единицы, разные точки зрения в отношении его интерпретации, подходы к определению понятия концептосферы и составляющих концепта. Предпринята попытка в русле рассмотренных современных методологических подходов определить базовые признаки концепта INFERNO в готической литературе и проанализировать способы его языкового выражения. Очерчены последующие перспективы развития темы составляющих концепта INFERNO и детального изучения его языковой репрезентации в произведениях англоязычной художественной литературы.

Ключевые слова: *когнитивная картина мира, концептосфера, концептуальный признак, концепт INFERNO, базовая составляющая.*

The article deals with the modern state of cognitive linguistics, the notion of concept as its basic unit, different viewpoints of its interpretation, approaches to the definition of the notion of conceptual sphere and the notion of the concept component. The attempts to define the basic conceptual features of the INFERNO concept in gothic literature and to analyze the ways of its linguistic representation in the line of modern methodological approaches are taken. Further prospects of INFERNO concept component theory development and detailed study of its lingual representation in English literature works are outlined.

Key words: *cognitive worldview, sphere of concepts, conceptual feature, concept INFERNO, basic component.*

Когнітивна лінгвістика міцно зайняла свою позицію в парадигмі концепцій сучасного світового мовознавства. Саме її виникнення й бурхливий розвиток є характерною рисою мовознавства рубежу століть. У ній вимальовується новий етап вивчення складних відносин мови й мислення. Когнітивні дослідження отримали визнання насамперед тому, що вони звертаються «до тем, які завжди хвилювали вітчизняне мовознавство: мови та мислення, головних функцій мови, ролі людини в мові та ролі мови для людини [10, с. 6]».

Ключовим поняттям когнітивістики є концепт. Однак, незважаючи на те, що поняття «концепт» можна вважати утвердженим, його зміст істотно варіює в концепціях різних наукових шкіл і окремих учених. Категорія концепту, будучи переважно уявною й невідчутною, фігурує в дослідженнях філософів, логіків, психологів, культурологів, і тому несе відбиток нелінгвістичних інтерпретацій. Дехто характеризує концепти як ментальні утворення, які є значущими усвідомлюваними типізованими фрагментами досвіду, що зберігаються в пам'яті людини; багатовимірні ментальні утворення; фрагменти життєвого досвіду людини; кванти знання пережитої інформації [7]. Дехто визначає концепт як об'єктивно існуючу у свідомості людини перцептивну, когнітивну й афективну формацію динамічного характеру [5, с. 39]. Асоціативні зв'язки концепту належать сфері його вербалізації. Вони не можуть входити до змісту концепту, а лише відображають його в мовній формі, дозволяють описати його зміст. Окрім того, концепт може не мати субстантивного найменування і, взагалі, будь-якого мовного.

В. Красних, окрім концепту, виділяє ще й когнітивну структуру, яка поділяється на два типи когнітивних структур: феноменологічну й лінгвістичну [9, с. 64]. Співвідношення понять «концепт» та «когнітивна структура» у цій концепції залишається нероз'ясненим; він може бути визначений як когнітивна структура і навпаки. Концепт кодується у свідомості індивідуально, виступаючи як чуттєвий компонент його змісту і є базовою одиницею універсального предметного коду людини.

У більшості сучасних визначень концепту є подібності – він визначається як дискретна, об'ємна в смисловому відношенні одиниця, одиниця мислення або пам'яті, що відображає культуру народу.

У поданій статті під концептом розуміється дискретне ментальне формування, що є базовою одиницею розумового коду людини, яка володіє відносно впорядкованою внутрішньою структурою, що представляє собою результат пізнавальної (когнітивної) діяльності особистості й суспільства, несе комплексну, енциклопедичну інформацію, що відображає предмет чи явище, інтерпретацію даної інформації суспільною свідомістю і відносно суспільної свідомості до даного явища або предмету [13, с. 10]. Таке визначення концепту полемізує з деякими його ознаками, що виділяються іншими авторами та науковими школами. Підсумовуючи окремі з цих «незгод», вважаємо, що концепти правильніше інтерпретувати насамперед як одиниці мислення, а не пам'яті, оскільки їх основне призначення – забезпечувати процес мислення. Концепт не обов'язково має мовне вираження; існує багато концептів, які не мають стійкої назви і при цьому їх концептуальний статус не викликає сумніву.

Далеко не всі концепти відносять до вищих духовних сутностей, адже багато з них мають емпіричний характер (*бігти, червоний, вікно*). Не обов'язкова і етнокультурна специфіка для концепту. Є безліч таких, у яких або немає ніякої етнокультурної специфіки (побутові), або вона дуже мала і, щоб її віднайти, треба докласти виняткових зусиль. Не всі концепти мають і ціннісну складову (просторові і тимчасові), у багатьох випадках її доводиться ретельно шукати.

Не менш важливим поняттям когнітивної лінгвістики є поняття «концептосфери» – галузі знань, утвореної з концептів як її одиниць. Концептосфера народу ширша за семантичну сферу, яка представлена значеннями слів мови. Чим багатша культура нації, тим ширша її концептосфера [11, с. 5].

Як концепти, так і концептосфера – сутності ментальні, неспостережні. Сучасні наукові дослідження переконливо підтверджують реальність існування концептосфери й концептів, тобто реальність невербального мислення.

Необхідно також зазначити, що концептосфера носить доволі упорядкований характер. Концепти, що утворюють концептосферу, за окремими ознаками вступають у системні відносини схожості, відмінності та ієрархії з іншими. Навіть між поняттями «небо» і «чай» існує смисловий зв'язок, який може бути встановлений, наприклад, *небо – земля, земля – вода, вода – пити, пити – чай* [12, с. 15].

Конкретний характер системних відносин концептів вимагає дослідження, але загальний принцип системності, безсумнівно, поширюється на національну концептосферу, оскільки саме мислення припускає категоризацію предметів думки, а категоризація припускає упорядкування її об'єктів.

Ще одним важливим поняттям когнітивної лінгвістики є поняття когнітивної картини світу, яка є ментальним образом дійсності, сукупністю концептосфери і стереотипів свідомості, що задаються культурою [1, с. 4–13].

Когнітивна картина світу у свідомості особистості системна і впливає на сприйняття нею навколишнього світу: пропонує класифікацію елементів дійсності; визначає прийоми аналізу дійсності (пояснює причини явищ і подій, прогнозує їх розвиток, пророкує наслідки подій); упорядковує чуттєвий і раціональний досвід особистості для його зберігання у свідомості, пам'яті.

Попри все розмаїття наукових поглядів на структуру концепту, визнаються три його базові структурні компоненти – образ, інформаційний зміст та інтерпретаційне поле. Наявність у концепті образного компонента визначається самим нейролінгвістичним характером універсального предметного коду: чуттєвий образ кодує концепт, формуючи одиницю універсального предметного коду.

Чуттєвий образ виявляється і в лексикографічному значенні багатьох слів (*червоний, кислий, теплий*). Він може виявлятися і у психолінгвістичному значенні в ході експериментів або тільки в чисто когнітивній, невербалізованій складовій концепту. Чуттєвий образ у структурі концепту неоднорідний. Він утворений: 1) перцептивними когнітивними ознаками, що формуються у свідомості носія мови в результаті відображення ним навколишньої дійсності за допомогою органів чуття; 2) образними ознаками, формованими метафоричним осмисленням відповідного предмета чи явища (когнітивна або концептуальна метафора) [13, с. 85–88]. Перцептивний образ включає зорові, тактильні, смакові, звукові й нюхові образи; когнітивний – відсилає абстрактний концепт до матеріального світу.

Інформаційний зміст концепту включає мінімум когнітивних ознак, що є основними, але найбільш важливими є відмінні риси концептуалізованого предмета або явища. Це ознаки, найбільш істотні для самого предмета або його використання, що характеризують його найважливіші диференціальні

риси, обов'язкові складові частини, основну функцію тощо. Інформаційних когнітивних ознак зазвичай небагато, це їх дефініційний мінімум, що визначає сутність концепту. Інтерпретаційне поле неоднорідне, у ньому досить чітко виокремлюються декілька зон – ділянок інтерпретаційного поля, які володіють певною внутрішньою змістовою єдністю і об'єднують близькі за змістом когнітивні ознаки. Дослідженню підлягає як зміст, так і структура, як ядро, так і периферія концепту. Однак важливо диференціювати їх у процесі опису, оскільки їх статус та роль у структурі свідомості і процесах мислення різні [10, с. 28–34].

Теоретичне осмислення поняття «концепт» і типології концептів сприяло розумінню цього терміна як зонтичного, що об'єднує різні види ментальних явищ, функцією яких є структурування знань у свідомості людини. Вченими вироблено розуміння того, що концепти – це одиниці мислення, які за своїм змістом і організацією можуть бути досить різними. При збереженні основних функцій вони структурують знання і виступають одиницями розумового процесу. Типологія концептів можлива і необхідна тому, що розрізняються типи знання, які подаються концептами.

А. Бабушкін розмежовує розумові малюнки, схеми, гіпероніми, фрейми, інсайти, сценарії, калейдоскопічні концепти [2, с. 43–67]. М. Болдирєв визначає конкретно-чуттєві образи, уявлення, схеми, поняття, прототипи, пропозиції, фрейми, сценарії, гештальти [4, с. 62–69]. Г. Слишкін виділяє первинні та вторинні концепти, метаконцепти (які утворюються в результаті осмислення продуктів попередньої концептуалізації та у яких реалізується рефлексія носія мови), пропорційні, граничні й рудиментарні лінгвокультурні концепти, а також концепти, що сформувалися і ті, що формуються [14, с. 33–36]. В. Карасик розмежовує параметричні й непараметричні (регулятиви й нерегулятиви) концепти. М. Піменова виділяє наступні види концептів: образи (*Русь, мати*), ідеї (*комунізм*) і символи (*лебідь*), а також концепти культури, які діляться на кілька груп: універсальні категорії культури (*час, простір, рух, зміна, причина, наслідок, кількість, якість*); соціально-культурні категорії (*свобода, справедливість, праця, багатство*); категорії національної культури для росіян (*воля, частка, соборність, душа, дух*); етичні категорії (*добро, зло, обов'язок, правда, істина*); міфологічні категорії (*боги, ангел-охоронець, духи, домовик*) [13, с. 8–10].

У поданій статті пропонується така типологія концептів.

Уявлення – узагальнений чуттєво-наочний образ предмета або явища. Уявлення статичні і є відображенням сукупності найбільш яскравих зовнішніх ознак окремого предмета або явища, які сприймаються чуттєво.

Схема – концепт, представлений деякою узагальненою просторово-графічною чи контурною схемою; це гіперонім з ослабленим образом – *дерево*, (наочний образ дерева взагалі – стовбур і крона), схематичний образ *людини* – голова, тулуб, руки і ноги. М. Болдирєв визначає схему так: «розумовий образ предмета або явища, що має просторово-контурний характер [4, с. 36]».

Поняття – концепт, який відображає найбільш загальні, істотні ознаки предмета або явища, результат їх раціонального відображення і осмислення. Поняття виникає на базі подання або схеми шляхом поетапного відсторонення від другорядних, випадкових, індивідуальних ознак, які сприймаються чуттєво (*фрукт, птиця*) чи шляхом з'єднання у понятійному образі розумових компонентів інших концептів.

У світлі вищезазначеного слід визнати, що концепти-поняття формуються у мисленні переважно як відображення наукової та виробничої сфер дійсності (термінологія). Вербалізуються поняття, як правило, термінологічною та виробничою лексикою, а також лексемами раціональної семантики типу *житель, клієнт, позивач, відповідач, суддя* [4, с. 38–40].

Фрейм – мислимий у цілісності його складових частин багатокомпонентний концепт, об'ємне уявлення, деяка сукупність стандартних знань про предмет або явище.

Сценарій – послідовність кількох епізодів у часі; це стереотипні епізоди з ознакою руху, розвитку. Фактично це фрейми, що розгортаються в часі і просторі як послідовність окремих епізодів, етапів, елементів: *поїздка до іншого міста, відвідування поліклініки, бійка, гра, екскурсія*. *Стадіон* – це фрейм, а *відвідування стадіону, виступ на стадіоні, реконструкція стадіону тощо* – сценарії.

Гештальт – комплексна, цілісна функціональна розумова структура, упорядкування різноманіття окремих явищ у свідомості. Гештальт є цілісним образом, що поєднує чуттєві та раціональні елементи, а також об'єднує динамічні та статичні аспекти відображуваного об'єкта чи явища.

Експериментальне дослідження показало, що значення подібних слів пов'язують із явищами, які сприймаються чуттєво та пов'язуються свідомістю у деяку комплексну картину. Типовими гештальтами є концепти, що об'єктивовані такими лексемами, як *любов, доля* та ін. Визначені типи

концептів розрізняють за характером концептуалізованої інформації [4, с. 42–43].

Суттєвою для лінгвокогнітивного дослідження є також типологія концептів за характером «спостереження»: їх можна розділити на вербалізовані (для яких є у системі регулярні мовні засоби вираження і, які розкриваються у комунікативному процесі в даній мовній формі) і невербалізовані (які не мають у системі мови регулярних, стандартних засобів мовної об'єктивації або мають тільки непрямі способи мовної об'єктивації і вербалізовані штучно в умовах примусово поставленого завдання) [4, с. 44–45].

Не менш суттєвою для лінгвокогнітивного дослідження виявляється класифікація концептів за їх приналежністю до певних груп носіїв. Виділяють універсальні концепти (*сонце*), хоча і вони можуть виявляти національну специфіку; національні концепти – властиві тільки одному народу (наприклад, російські концепти *духовність, авось*; західні концепти *виклик, чесна гра*). Існують групові (вікові, гендерні, професійні тощо) та індивідуальні концепти. За ступенем абстрактності змісту концепти поділяються на абстрактні й конкретні.

Запропоновані класифікації є (за типом інформації, мовною об'єктивацією, належністю і ступенем абстрактності) актуальними для методики лінгвокогнітивного дослідження.

У світлі описаних підходів цікавими є спроби розробити принципи аналізу відображення абстрактного концепту INFERNO в готичній літературі, а саме: з'ясувати зміст концепту INFERNO та визначити його структуру шляхом виявлення ключових ознак як його елементарних складників, а також встановити основні шляхи його мовного вираження.

У загальноприйнятому тлумаченні INFERNO визначається як Аїд / Hades; безодня / bottomless pit; вічний вогонь / everlasting fire; вогонь і сіра / fire and brimstone; пекельний вогонь / hellfire; пекло / netherworld; чистилище / purgatory; злочинний світ / underworld; вогненний демон, провісник Армагеддону / fiery demon, harbinger of Armageddon; енергія болю, смерті, страху, ненависті, руйнування / energy of pain, death, fear, hatred, destruction.

Структуру концепту зручно визначати за допомогою виявлення концептуальних ознак як його елементарних складників. При цьому можна використати досягнення методу компонентного аналізу, який свого часу був достатньо розроблений та апробований [13, с. 90].

Аналіз матеріалу показав, що базовими концептуальними ознаками концептосфери INFERNO є п'ять домінантних ознак: СМЕРТЬ, СТРАХ, НЕНАВИСТЬ, СМУТОК, МІСТИКА.

СМЕРТЬ у біології – це безповоротне припинення, зупинка життєдіяльності організму; у законодавстві – загибель головного мозку; у філософії – протилежність народженню; у релігії – теж перехід, але тільки із однієї дійсності в іншу; у буддистів – у нірвану, у християн і мусульман – у рай чи пекло [6, с. 217].

Образ Смерті в літературі – один із елементів художнього тексту, який виступає наскрізною світоглядною ідеєю художнього твору. Він пов'язаний із головною проблемою буття – хто є людина, яка її головна мета перебування на цій Землі у мізерному часовому вимірі, що чекає на людину, яка перейде за межу біологічного існування: *I long to go through the crowded streets of your mighty London, to be in the midst of the whirl and rush of humanity, to share its life, its change, its death, and all that makes it what it is* (B. Stoker).

СТРАХ – це внутрішній стан, зумовлений загрозою реального або передбачуваного лиха. Страх віднесений до *базових емоцій*, тобто є природженим емоційним процесом із генетично заданим фізіологічним компонентом, певним мімічним проявом і конкретним суб'єктивним переживанням. Причинами страху вважають реальну або уявну небезпеку [6, с. 88]: *I thank you, my friend, for your all too-flattering estimate, but yet I fear that I am but a little way on the road I would travel* (B. Stoker).

НЕНАВИСТЬ – це глибоке емоційно негативне ставлення суб'єкта до індивіда чи іншого об'єкта, що характеризується відчуттям гніву, ворожістю, огидою, бажанням заподіяти йому біль, як фізичний, так і моральний, чи шкоду [3, с. 2]: *Still, it was better than living alone in the rooms which I had come to hate from the presence of the Count…* (B. Stoker).

Ненависть визначається як антитеза любові, її повна протилежність. Тобто, якщо любов – це активне зацікавлення у житті й розвитку об'єкта любові, то ненависть – у деградації і знищенні об'єкта ненависті.

СМУТОК – це негативно забарвлена емоція, яка виникає у випадку значної незадоволеності людини у будь-яких аспектах життя. Поняття смутку вважається протилежним радості і близьке за значенням таким поняттям, як печаль, туга, журба, скорбота, меланхолія: *Not an hour shall you wait in my house against your will, through sad am I at your going, and that you so suddenly desire it* (B. Stoker).

МІСТИКА – це віра в існування надприродних сил, із якими таємничим чином пов'язана і здатна спілкуватися людина; сакральна релігійна практика, яка має на меті переживання безпосереднього єднання із Богом (або богами, духами, іншими нематеріальними сутностями). Сукупність теологічних і філософських доктрин, присвячених виправданню й осмисленню цієї практики, називається містицизмом [8, с. 20].

У переносному слововживанні містика означає: 1) сукупність явищ і дій, які особливим чином пов'язують людину із таємним єством і силами світу – *If you are watching this, then it means my soul is finally at rest. Driven underground, I must speak to the world from deep within the earth, exiled to this gloomy cavern where the bloodred waters collect in the lagoon that reflects no stars. But this is my paradise … the perfect womb for my fragile child. Inferno* (D. Brown); 2) особливий вид релігійно-філософської пізнавальної діяльності – *Forgive them, you might say, for they know not what they do. But there comes a moment in history when ignorance is no longer a forgivable offense … a moment when only wisdom has the power to absolve. With purity of conscience, I have bequeathed to you all the gift of Hope, of salvation, of tomorrow* (D. Brown); *With this one, all the forces of nature that are occult and deep and strong must have worked together in some wondrous way* (B. Stoker).

Вищенаведений матеріал наочно демонструє, що концепт INFERNO – це складне й багатогранне утворення, яке має як універсальні характеристики, так і національні когнітивні особливості. Визначення шляхів вербалізації концептосфери INFERNO за виявленими домінантними та іншими ознаками – завдання майбутніх пошуків, які дозволять поповнити новим знанням лінгвістику когнітивної картини світу.

Література

1. Арутюнова Н.Д. Аномалии и язык (К проблеме «языковой картины мира») / Н.Д. Арутюнова // Вопросы языкознания, 1987. – № 3. – С. 3–19.

2. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика : дисс. … доктора филол. наук : 10.02. 19 / Бабушкин Анатолий Павлович. – Воронеж, 1997. – 330 с.

3. Балашова Е.Ю. Концепты любовь и ненависть в русском и американском языковых сознаниях : дисс. … канд. филол. наук : 10.02.19 / Балашова Елена Юрьевна. – Саратов, 2004. – 262 с.

4. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Курс лекций по английской филологии / Болдырев Н.Н. – Тамбов : ТГУ, 2001. – 123 с.

5. Зеленко Т.В. Про поняття «готичний» в англійській культурі XVIII ст. / Т.В. Зеленко // Питання філології. – 1978. – № 7. – С. 3–8.

6. Изард К.Э. Психология эмоций / Изард К.Э. – СПб. : Изд-во Питер, 2000. – 464 с.

7. Карасик В.И. Антология концептов / В.И. Карасик, И.А. Стернин. – Волгоград : Парадигма, 2005. – 246 с.

8. Красавский Н.А. Лингвистические методы исследования эмоциональной концептосферы. Лингвистические парадигмы : традиции и новации / Красавский Н.А. – Волгоград : Парадигма, 2000. – 182 с.

9. Красных В.В. Строение языкового сознания : фрейм-структуры / Красных В.В. – Тамбов : [б. и], 2000. – С. 23–24.

10. Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма : лингвистика – психология – когнитивная наука / Е.С. Кубрякова // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 34–47.

11. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев // Известия РАН. – 1993. – № 1. – Т. 52. – С. 3–9.

12. Лук А.Н. Мышление и творчество / Лук А.Н. – М. : Изд-во Политической литературы, 1976. – 144 с.

13. Пименова М.В. Введение в когнитивную лингвистику / Пименова М.В. – Кемерово : ИПК «Графика», 2004. – 208 с.

14. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты : дисс. … докт. филол. наук : 10.02.19 / Слышкин Г.Г. – Волгоград, 2004. – 323 с.

Стаття рекомендована до друку
доктором філол. наук, професором, завідувачем кафедри перекладу
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського
Мізіним К.І.

Стаття надійшла до редакції 10 травня 2014 року

УДК 392.22+82.−3+801.662

Олена Фєтісова
(м. Луганськ, Україна)

МІФОПОЕТИКА ОБРАЗУ ЗМІЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЖІНОЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У даній статті розглядається проблема реміфологізації образу Змія в контексті прозової творчості жінок-письменниць XXI століття. Обґрунтовується ідея про те, що фольклорно-міфологічний образ творчо переосмислюється авторками та адаптується залежно до сучасних потреб. На основі дослідження встановлено, що Лада Лузіна, Г. Пагутяк та О. Забужко по-різному реміфологізують образ Змія, трактуючи його і як хтонічне чудовисько, і як антропоморфну істоту, яка має стосунок до «заставних сил», а отже пов'язується з культом предків. Значна увага приділяється відносинам жінки-героїні з персонажами, причетними до культу Змія.

Ключові слова: *відьма, демонічне, змій, інтерпретація, культ, легенда, міфопоетика, міфологема, роман.*

В данной статье рассматривается проблема ремифологизации образа Змея в контексте прозаического творчества женщин-писательниц XXI века. Обосновывается идея о том, что фольклорно-мифологический образ творчески переосмысливается авторами и адаптируется в зависимости от современных потребностей. На основе изучения установлено, что Лада Лузина, Г. Пагутяк и О. Забужко по-разному ремифологизируют образ Змея, трактуя его и как хтоническое чудовище, и как антропоморфное существо, имеющее отношение к «заложным силам», а, следовательно, связанное с культом предков. Значительное внимание уделяется отношениям женщины-героини с персонажами, причастными к культу Змея.

Ключевые слова: *ведьма, демоническое, змей, интерпретация, культ, легенда, мифопоэтика, мифологема, роман.*

The article reviews the problem of remythologizing the image of Serpent in the context of the prosaic works of women writers of the XXI century. Substantiates the idea that folklore and mythological image is creatively reinvented authors and adapted according to modern needs. After the study of their works revealed that Lada Lusina, G. Pahutyak and O. Zabuzhko in different ways remythologize the image of Serpent, treating it as a chthonic monster and as anthropomorphic creature that related to cult of the ancestors. Much attention is paid to the relationship of heroine with the characters involved in the cult of the Serpent.

Key words: *witch, demonic, Serpent, interpretation, cult, legend, mythpoetics, mythologeme, novel.*

Письменник, використовуючи у творчому процесі літературні традиції інших народів, збагачує літературу своєї країни загальнолюдськими здобутками духовності та одночасно робить свій внесок у культурно-мистецький дискурс інших народів. Саме тому одним з пріоритетних завдань сучасної компаративістики є розгляд закономірностей функціонування традиційних легендарно-міфологічних образів у літературах різних країн. Розвиваючи думку про універсальність деяких міфологем, А. Нямцу доводить, що сюжети, образи і мотиви, які повторюються в літературі різних часів та різних країн часто отримують нове змістове навантаження, яке залежить від потреб епохи [7, с. 3]. Таким чином, українські письменники, долучаючись до традицій літературного міфотворення, видозмінюють традиційно українські та світові образи залежно від потреб своєї доби.

Проблема дохристиянських вірувань слов'янських народів та фольклорної образності давно привертає до себе увагу дослідників. Існує багато фундаментальних праць, присвячених цій проблемі. Достатньо згадати «Язычество и древняя Русь» Є. Анічкова, «Поэтические воззрения славян на природу» О. Афанасьєва, «Язычество древних славян» Б. Рибакова, «Українська міфологія» В. Войновича, «Світогляд українського народу» І. Нечуй-Левицького, «Русалії» В. Скуратівського та ін.

Одним з образів, який у різний час привертав увагу літераторів є міфологема Змія, потрактування природи та надзвичайних здібностей якого будуть схарактеризовані в цій статті. Вивченням проблеми інтерпретації фольклорних образів в українській літературі займалися В. Агєєва, О. Корабльова, Н. Мельник, Р. Мовчан, Я. Поліщук та інші дослідники, проте найчастіше міфопоетика ставала одним з аспектів компаративного аналізу. Зокрема, характеристика образу Змія звужувалася до паралелей з біблійною міфологією, хоча, літературні першоджерела апелюють і до інших образів української та європейської міфології.

Письменник-міфотворець, поєднуючи у своєму тексті авторське та міфологічне, вимагає від інтерпретанта пильної уваги до кожної з використаних міфологем та врахування як прадавніх усних

першоджерел, так і творів попередників, які свідомо чи позасвідомо вдавалися до використання архетипів. Таким є образ Змія, що часто з'являється в українському фольклорі та літературі. І хоча міфологічна критика вже неодноразово ставала знаряддям для інтерпретації художніх текстів, міфологема Змія в контексті сучасної жіночої прози докладно не розглядалася. Тому метою цієї розвідки є з'ясування умов побутування образу у творчості жінок-письменниць межи XX–XXI століття.

Змій ставав персонажем літературних творів багатьох письменників, зокрема, Дж. Мільтона, О. Пушкіна, М. Лермонтова, Р. Кіплінга, П. Бажова, А. Сент-Екзюпері, Лесі Українки, Д. Гуменної, О. Забужко, Г. Пагутяк, Лади Лузіної та багатьох інших. Широке розмаїття літературного втілення образу Змія пояснюється традиціями міфології та релігії. Представлений майже в кожній світовій міфологічній системі, Змій «пов'язаний з плодючістю, землею, жіночою відтворюючою силою, водою, дощем, з одного боку, і домашнім вогнищем, вогнем (особливо небесним), а також чоловічою відтворюючою силою – з іншої [1, с. 468]». Сформувавши окремий культ, цей образ часто ставав центральним для ритуалу ініціації. У деяких міфологіях Змій трансформувався в образ Дракона, якому відводилася роль негативного втілення нижнього потойбічного світу. Так, утілення міфологічного образу Змія в європейській міфології представлено, передусім, біблійними легендами, де Змій – амбівалентний символ: з одного боку він знаходиться на Дереві Життя, з іншого – уособлює хтонічну іпостась Диявола та стає причетним до гріхопадіння. У християнській легендарній традиції центральне місце героя-змієборця належить Святому Георгію (Святому Юрію), чиї діяння тлумачилися як перемога церкви над язичництвом.

Говорячи про Змія, В. Давидюк навмисно розмежовує хтонічну іпостась міфологеми та тотемного Змія-перевертня, який має відношення до культу предків. З огляду на це, зазначений образ варто розглядати, враховуючи історичну еволюцію фольклорно-міфологічного персонажа. Аналізуючи орнаментальний розпис трипільського посуду, О. Матюхіна називає одним із символів Великої Богині, матері Всесвіту змію, проте розвиток патріархального суспільства витісняє цей архетип богом Неба або Сонця. В. Іванов і В. Топоров зазначають, що «руйнування старої міфологічної системи відбувалося за декількома напрямками: один із них – перехід міфологічного персонажа з вищих рівнів на нижчі, з кола позитивних постатей у коло негативних… [2, с. 454]». Із символу життєдайної сили Змій перетворився на символ зла. Таким чином, у слов'янському фольклорі вкоренився образ, який ідентифікував Змія як вкритого панциром величезного ящера з однією чи декількома головами, великими крилами та пазурами, політ якого супроводжується громом та шквальним вітром, а рев – виверженням полум'я.

Найчастіше легенди про цього персонажа відсилають до мотиву змієборства чи співжиття злого духа з дівчиною. У фольклорі кожного європейського народу є сюжет про героя, якому вдається врятувати людей, перемігши Змія (Святий Георгій, Крак, Добриня Микитич, Кирило Кожум'яка, ковалі Кузьма та Дем'ян). В українському фольклорі наслідком такої перемоги є поява етіологічних легенд про Дніпро та Змієві Вали.

Зважаючи на зовнішній вигляд, народна фантазія часто асоціювала Змія з падаючою зіркою чи блискавкою, а гроза як природне явище символізувалося як поєдинок бога-громовника зі Змієм (міфи народів Індії, Персії та Греції, саги про Зігмунда, Зігфрида та Беовульфа, богатирський епос). У казках Змій (як у антропоморфній, так і в зооморфній іпостасі) продовжує зберігати зв'язок зі стихійними силами. Наприклад, він з'являється перед боєм у образі озброєного воїна на коні та в супроводі собаки й чорного ворона. Проте розміри та могутність чудовиська набувають гіперболізованих характеристик та стихійності. Останнє пояснює наявність у Змія декількох голів: «Згідно з тими примхливо мінливими, фантастичними формами, яких набувають хмари у своєму бурхливому польоті по небесному склепінню, уява народу бачила в них чудовиськ з багатьма головами й розкритими пащами [1, с. 524]». Причому чим більше голів у Змія, тим сильнішим він стає і, тим важче герою його перемогти.

Зважаючи на символізацію хмари та Змія, знаходить пояснення мотив про печеру, де змій живе чи зберігає скарби. За цією аналогією сонце, зорі та хмари уподібнюються до скарбів, які змій переховує в хмарі-печері, а перемога над Змієм уявляється як кінець темряви. Таким чином, образ Змія-хтонічного чудовиська належить до одних з найдавніших. Його здатність керувати силами природи часто асоціювалася в народній свідомості з грозовою хмарою, темрявою та смертю, у той час як сама гроза ставала символом поєдинку героя з чудовиськом. Лише пізніше змій став асоціюватися з перевертнем, який зваблює та викрадає дівчину.

У першому романі циклу Лади Лузіної «Київські відьми. Меч і хрест» зло втілено в образі легендарного Змія, який спить під Києвом. Антагоніста навмисно зображено в підкреслено фольклорній традиції та оточено переказом легенд, переважно, з мотивом змієборства. Так, лаз Змія, який жив під палеолітичними Кирилівськими печерами, «іде до самого пекла [5, с. 180]», а самого чудовиська в різний час перемагали князь Кий («Здобувши перемогу, Кий упріг Змія в плуг і зорав землю. Із цих борозен виникли Дніпро, дніпровські пороги та вали вздовж Дніпра, що дістали назву Змієвали [5, с. 116]») та богатир Добриня Микитич («Билини розповідають, що під час правління князя Володимира Красне Сонечко Змій з'явився тут знову. Він викрадав жінок собі в дружини і вкрав племінницю князя Забаву Путятичну. Тоді його переміг один із трьох богатирів! [5, с. 348]»). Обидва фольклорних персонажа є частиною тріади (Кий, Щек, Хорив та Ілля Муромець, Добриня Микитич та Альоша Попович), а три жінки-відьми продовжують накреслений ряд героїв-змієборців, які рятують Київ.

Місце дії в романі підпорядковується міфологічній концепції твору: «Місто, визнане Столицею віри, було одночасно й визнаною Столицею відьом [5, с. 348]». Цей парадоксальний факт у творі не просто ілюструє тезу про те, що «відьми там, де Диявол [5, с. 349]», а й пояснює наявність у Києві великої кількості культових споруд: «церкви завжди будують на тому місці, де треба перекрити зло [5, с. 349]». Численні святині та реліквії, які роками зберігалися в них, не лише спровокували появу прислів'я «Язик до Києва доведе», а й утримували під землею стихійні сили. Проте осквернення святих місць та розграбування храмів позбавили Місто колишньої сили, тому зло отримало шанс вирватися на волю в образі Вогняного Змія, який має «двоє титанічних крил. Довгий сяючий хвіст. І п'ять велетенських зміїстих голів [5, с. 393]». Разом із тим, традиційно суперечливий образ відьми реміфологізується і позитивізується: відьми-києвиці відмовляються від необмеженої влади стихій, стають змієборцями та захисниками Міста.

Міф про викрадення дівчат Змієм зазнає своєрідної деміфологізації: правда виявляється набагато банальнішою за очікування людей: «Вогняний Змій, який обертається на прекрасного юнака, що спокушає юних дів і приносить криваві жертви [5, с. 369]» не можна розуміти буквально. Перемога над Змієм є метафорою освоєння незаселених земель та будівництва на них Києва, а викрадення людей − залишками язичництва: «після хрещення киян у Почайні, тобто першої перемоги над Змієм біля Почай-річки, коли Добриня помилував його в обмін на обіцянку «не битися довіку», люди, як і раніше, приносили йому людські жертви. І хотіли принести племінницю князя Забаву... [5, с. 420]». Характерно, що створюючи власний міфосвіт, де «Київ складається з легенд, як панно з мозаїки [5, с. 7]», Лада Лузіна виступає його ж дослідником, формуючи свою версію інтерпретації міфу.

Особливого значення набуває образ Змія у зв'язку з обрядом ініціації. Посвята, об'єктом якої у казках стають діти, у романі Г. Пагутяк «Королівство» поширюється на дорослих через залучення міфологеми триголового Змія. При цьому ритуал не втрачає сакрального значення, а навпаки, набуває буквальності. З'ясовуючи зміст ініціальних формул, В. Пропп говорить про магічну складову обряду, яка полягала у переміщені людини в стан тимчасової смерті: «Передбачалося, що хлопчик під час обряду помирав і потім знову воскресав вже новою людиною. Це, так звана, тимчасова смерть. Смерть і воскресіння викликалися діями, які зображали поглинання, пожирання хлопчика жахливою твариною. Він, ніби проковтувався цією твариною і, пробувши якийсь час у шлунку чудовиська, повертався, тобто вихаркувався або вивергався [10, с. 150]». У чарівних казках цей мотив трансформувався у перебування героя в лісовій хатинці на курячих ніжках, проте у Г. Пагутяк Змій проковтує Олімпію, і та опиняється у фентезійному світі, одночасно змінюючи соціальний статус: з простої власниці книжкового видавництва Олімпія перетворюється на королеву-регента.

Змій, який з'являється в романі «Королівство» демонструє яскраві риси хтонічного чудовиська, причетного до зв'язку між реальним та інфернальним простором. Його зовнішній вигляд подано відповідно до казкової традиції: «...Із трьох величезних пащ Змія, порослого лишайниками, мохами, а подекуди − кущиками папороті, йшов нестерпний жар, а з ніздрів жбухав чорний масний дим [8, с. 211]». Тут же подається власне авторське потрактування образу, яке гармонізує існування Змія у фантастичному світі: «У Королівстві жили дракони і ніхто їм не заважав, бо кожна істота навіщось створена і хай собі живе, як їй до вподоби. Змії належали підземному світові й своїм диханням зігрівали землю, аби вона могла виносити в собі насіння рослин і не поморозити малих тваринок, які не люблять денного світла [8, с. 212]». Казкове коріння має закляття, яке використовує Олімпія, аби налагодити контакт з чудовиськом. Фраза «Золота горо, золота горо, де ти була вчора? [8, с. 212]» стає своєрідним паролем, який дозволяє героїні покинути реальний світ і перейти до інфернального

простору Королівства. Таким чином, дифузність звичного та трансцендентного стає характерною ознакою міфосвіту Г. Пагутяк. Виведений нею образ Змія побудований за схемою української народної казки, проте його функції у романному сюжеті описуються ритуальними формулами, побудованими відповідно до архаїчних міфів.

Вже не хтонічний, а антропоморфний образ Змія-перевертня зберігають легенди про зваблення дівчини. Їх сюжет концентрується навколо незвичної знахідки, яка чинить згубний вплив на дівчину: «Змії підкидають звичайно на дорозі, куди ходять дівчата, якісь предмети, що дівчата люблять, приміром, стіжку, запаску, шовкову хустку, перстень і ін. Коли дівчина візьме предмет і принесе додому, се дає змієві причини почати до неї ходити по ночах у постаті парубка або панича [2, с. 134]». Стихійна надприродна сила демонологічної істоти проявляється через здатність проникати в помешкання дівчини: «Як пролетить, удариться об землю і стане парубком [2, с. 135]».

Романтизований образ демонологічної істоти, яка вступає в любовний зв'язок з дівчиною, знаходимо в літературі XIX століття. У сучасній українській літературі такий образ наявний у прозі Г. Пагутяк та О. Забужко. Джерела цієї міфологеми аналізує Л. Виноградова, виокремлюючи безпосередньо Змія, покійника та демона. Зважаючи на те, що всі три персонажі виявляють ознаки дифузності, дослідниця виокремлює стрижневий мотив, навколо якого будується легенда: жінка тужить за померлим чоловіком, цим користається демон та проникає до неї в образі Вогняного Змія. При цьому образ зберігає свою первісну стихійність: Змій пересувається повітрям, набуває подоби зірки чи вогняного снопа, сипле іскрами, проникає всередину чарівним чином, а його поява супроводжується грозою, блискавкою чи появою метеора.

Так, героїня роману Г. Пагутяк «Слуга з Добромиля» народжує дитину «будучи вже три роки вдовою, що погано вплинуло на її репутацію [9, с. 81]». Романтизована історія про закоханих, яких не змогла розлучити смерть, закінчується трагічно: жінку звинувачують у відьомстві й спалюють на вогнищі, а тіло чоловіка викопують і нівечать. Говорячи про героїню роману, Г. Пагутяк надає народному сюжету соціального звучання: «односельцям не подобалася ця жінка, котра жила поза громадою і все ще мала чималі статки. Її згубила чужа заздрість [9, с. 82]». Доля новонародженого продовжує відомий фольклорний мотив про дітей, які народжуються від такого союзу: Слуга (який буде носити імена Позичений, Сівач та Сильвестр) має характерну для упирів невразливість, здатність убивати інших надприродних істот та чарівний музичний хист.

Окрім вдови, яка сумує за померлим чоловіком, жертвою Змія могла стати усамітнена дівчина, яка не грала разом з усіма, уникала людей та тужила без будь-якої причини. Дівчина-одиначка з болгарської легенди помирає від згубного впливу Змія, проте під час похорону її викрадають потойбічні сили, і героїня продовжує жити в печері чудовиська в якості його дружини. Отже, одруження дівчини зі Змієм стає метафорою смерті, зв'язком з померлими та потойбічними силами. Усе це дозволяє віднести Змія-коханця до так званих «заставних сил», тобто тих, хто помер не своєю смертю і не може знайти спокій.

На відміну від романтизованого померлого коханця з твору Г. Пагутяк, персонаж О. Забужко слідує традиціям фольклорної фатальності. Демонічне переступання межі для героїні «Казки про калинову сопілку» відбувається за участі таємничого коханця, який забезпечує їй бажане пізнання заборонених тілесності та інтелектуальності. Намагаючись «реконструювати в повісті світ українського Еросу [3, с. 131]», О. Забужко залучає фольклорно-наративний контекст, згідно з яким Ганна знаходить на дорозі надзвичайно красивий чоловічий пояс: «просто їй із-під ніг порснуло в очі сяйвом, мерехким розсипом іскр [4, с. 111]», який «одчувавсь як живий − прохолодний, але водночас мовби розпашілий ізсередини [4, с. 111]». Чарівна знахідка спричиняє появу неземного коханця, зустріч з яким сприймається героїнею як фатальна, проте бажана: «от такого, власне щось такого й мусило їй приключитися, на щось таке вона й чекала від самого малечку, оце ж, нарешті, й воно, її виграний жереб, королівська заплата! [4, с. 112]». Поява демонічного незнайомця наповнена фольклорно-фантастичними картинами («аж під небо висока, аж місяця заступила собою, так само чорна чоловіча постать [4, с. 112]», «Ганнуся ще й руки не витягла сягнути засувки, як вікно розчинилося, мов з нетерплячки, саме собою [4, с. 112]», «І тут запіяв півень − і в змиг ока постіль її спорожніла [4, с. 113]», «Цілий день потому вона стоконилася мов сновида [4, с. 114]»), які дозволяють ідентифікувати нічного гостя як небезпечного змія-коханця. Таким чином, традиційний сюжет про зв'язок одинокої дівчини з незвичним партнером стає засобом втілення постмодерністської ідеї про перетинання непрохідної межі соціальних норм та християнського закону.

Легенди про потойбічного коханця (у подобі Змія, покійника чи демона) пов'язані з іншими

тематично подібними легендами про дитину з надзвичайними здібностями (здатність літати, керувати погодою чи «демонічні» фізичні вади). Найчастіше таке дитя не може прожити довго: зникає чи перетворюється на смолу. Разом з романом «Слуга з Добромиля» Г. Пагутяк, цей мотив продовжує сюжет «Казки про калинову сопілку»: божевільна і вагітна Ганна зникає з хати, залишаючи по собі «довгий капарний слід − мов смоляним віхтем чиркнуло [4, с. 122]». Отже, повість реалізує «нещасливий» варіант легенди про відносини дівчини з коханцем-змієм.

Отже, фольклорний образ Змія є досить розповсюдженим як в європейських, так і в українських легендах і казках. Він демонструє глибоку вкоріненість у народну демонологію, тому, використовуючи його, автори літературних творів репрезентують образ двовір'я, який існував в українських селах до середини XIX століття. Слідуючи міфологічній традиції, Змій втілює ідею ворожої для людини стихійної сили, яка протидіє добру та християнським цінностям. Разом із тим, образ змія-коханця стає засобом реалізації важливих соціальних та моральних проблем, а драматизм сюжетів, пов'язаних з ним, загострює проблему гуманізму та добра. Проте відсутність одностайності в питанні трактовки культу Змія та складний характер постмодерністської прози не дозволяють назвати тему з'ясування міфопоетики образа Змія повністю вичерпаною. З огляду на це, означена проблема має перспективи подальшого дослідження.

Література

1. Афанасьев А. Поэтические воззрения славян на природу : в 3 т. / А. Афанасьєв. − М. : Грачева и Компания, 1869. − Т. 3. − 1600 с.

2. Гнатюк В. Нарис української міфології / Гнатюк В. − Львів : Інститут Народознавства Національної Академії Наук України, 2000. − 264 с.

3. Гундорова Т. Післячорнобильська бібліотека : український літературний постмодерн / Тамара Гундорова. – К. : Критика, 2005. – 263 с.

4. Забужко О. Сестро, сестро / Оксана Забужко. − К. : Факт, 2004. – 240 с.

5. Лузіна Л. Київські відьми. Меч і Хрест / Лада Лузіна ; [пер. з рос. В.С. Бойко]. − Харків : Фоліо, 2012. − 431 с.

6. Мифы народов мира : Энциклопедия : в 2 т. / [ред.-сост. С.А. Токарев]. − М. : Советская энциклопедия, 1992. – 719 с.

7. Нямцу А. Про проблеми функціонування «літературних архетипів» у європейському загальнокультурному контексті / Анатолій Нямцу // Слово і час, 2009. − № 9. – С. 3–14.

8. Пагутяк Г. Королівство / Галина Пагутяк. − Тернопіль : Джура, 2005. − 288 с.

9. Пагутяк Г. Слуга з Добромиля / Пагутяк Г. − К. : Дуліби, 2006. – 336 с.

10. Пропп В. Исторические корни волшебной сказки / Пропп В.Я. − М. : Лабиринт, 2000. − 336 с.

Стаття рекомендована до друку
доктором філол. наук, професором кафедри української
мови та літератури СНУ ім. В. Даля
Пустовіт В.Ю.

Стаття надійшла до редакції 5 серпня 2014 року

УДК 811.512.122+81.161.1

Мадина Шарипова
(г. Астана, Казахстан)

ВОСТОЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ КАК ЕДИНИЦЫ ДИАХРОНИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ

У статті розглядаються питання запозичення тюркізмів у давньоруській мові в діахронії. Описується розвиток російсько-тюркських мовних відносин, які відзначаються кількома історичними періодами, а саме період Київської Русі (X–XII ст.), який зазвичай називають періодом домонголо-татарської навали. Розглядаються процеси входження запозиченого слова в мову корінного населення, зокрема, місце запозичених слів у складі її лексики, особливості їх функціонування, оформлення, ступінь пристосування до системи мови.

Ключові слова: *запозичення, тюркізми, контакти мов, етнолінгвістика, давньорусько-тюркські відносини, діахронія, лексика.*

В статье рассматриваются вопросы заимствования тюркизмов в древнерусском языке в диахронии. Описывается развитие русско-тюркских языковых отношений, которые отмечаются несколькими историческими периодами, а именно период Киевской Руси (X–XII вв.), обычно называемый периодом домонголо-татарского нашествия. Рассматриваются процессы вхождения заимствованного слова в принимающий язык, в частности, место заимствованных слов в составе лексики принимающего языка, особенности их функционирования, оформление, степень приспособления к системе языка.

Ключевые слова: *заимствование, тюркизмы, контакты языков, этнолингвистика, древнерусско-тюркские отношения, диахрония, лексика.*

The article examines the borrowing Turkisms in the old Russian language diachronically. Many foreign words having been borrowed with Russian language in the distant past, penetrated into Russian so deeply, that their origin can be found only through etymological analysis. Borrowing of new words is a natural and necessary process of language development. Lexical borrowing enriches language and usually does not harm its identity as persist basic, its treasury, and moreover, inherent language grammatical system remains the same and attributable language development laws are not violated.

Key words: *borrowing, Türkizms, contact languages, ethnolinguistics, Lexica, diachronically.*

Процесс заимствования слов – явление нормальное, а в определенные исторические периоды даже неизбежное. Освоение иноязычной лексики обогащает словарный запас принимающего языка.

Известно, что своеобразие языка обусловлено двумя факторами: происхождением языка и взаимодействием его с другими языками, т.е. языковыми контактами. Эти два фактора представляют собой две противоположные силы, которые формируют непохожесть отдельного языка на другие. Контакты языков – это наиболее заметные события языковой истории, которые сильнее всего изменяют облик языка [15, с. 169].

Любой языковой контакт обязательно предполагает взаимовлияние, взаимообогащение языков, иначе нет смысла для контактов. Свидетельством контактов языков и культур является заимствование. Л. Щерба отмечал важность исследования двуязычия как основы заимствования [20, с. 52].

На любом срезе системы языка сосуществуют явления различной хронологической давности, поэтому понять систему языка, игнорируя ее историю, невозможно [2, с. 21].

Процесс лексико-семантических преобразований заимствованных слов, их освоения в принимающем языке, как отмечают исследователи, – «диахроническая проблема, поскольку освоение протекает во времени [13, с. 33]».

В лингвистике XX века уделялось значительное внимание проблеме заимствованных слов в русском языке. Изучению заимствования, заимствованных слов посвящено значительное число работ, начиная с исследований Р. Брандта, Н. Дмитриева, Ф. Корша, П. Мелиоранского, Ф. Буслаева, Е. Карского, Я. Грота, А. Соболевского, М. Сухомлинова и др., заканчивая современными отечественными и зарубежными исследованиями (И. Асфандиярова, Н. Баскакова, Н. Гайнуллиной, В. Демьянова, Л. Ефремова, Л. Крысина, Х. Махмудова, К. Менгеса, Н. Мещерского, Н. Потемкиной, Г. Романовой, К. Смолиной, Г. Сороколетова, Ю. Сорокина, Г. Судакова, Г. Тимофеевой, Р. Юналеевой и др.).

При изучении заимствования обращалось внимание на такие моменты, как динамика процесса заимствования, виды заимствования, семантические изменения при заимствовании, типы адаптации заимствованных слов в принимающем языке, функционирование иноязычного слова в заимствующем языке [9] и др.

Теоретически значимыми являются труды Л. Крысина, в работах которого решаются некоторые теоретические проблемы заимствования: определение языкового явления «заимствование», причины заимствования, виды мигрирующих элементов, виды иноязычных слов, освоение слова в заимствующем языке, разные стороны этого освоения, признаки освоения иноязычного слова, определение заимствованного слова в отличие от иноязычного и др. [13].

Изучению лексического заимствования из тюркских языков в русский язык посвящены работы К. Абишевой, И. Асфандиярова, Н. Баскакова, В. Бондалетова, Н. Дмитриева, И. Добродомова, С. Малова, Х. Махмудова, О. Сулейменова и др.

Относительно объема понятия «тюркизм» в лингвистике существует мнение о том, что к тюркизмам в широком понимании относятся не только собственно тюркские слова, но и заимствования из арабского, персидского языков [10].Тюркизмы включаются в обширную группу слов, пришедших из восточных языков, – ориентализмов.

Мы относим к тюркизмам слова, заимствованные русским языком из тюркских языков независимо от их происхождения в тюркских языках.

Тюркские заимствования, сохранившиеся в русском языке, русских говорах и просторечии, представляют интерес для исследователя. К тому же некоторые из них требуют уточнения со стороны этимологии.

Процессы вхождения заимствованного слова в принимающий язык, в частности, место заимствованных слов в составе лексики принимающего языка, их поведение, оформление, степень приспособления к системе языка, давно с разных сторон привлекают внимание лингвистов [13, с. 9; 5, с. 6]. Еще В. Виноградов писал о том, что необходимо исследование «приемов и принципов русификации заимствований [6, с. 237]».

Что касается терминологического обозначения процесса освоения заимствованных слов в принимающем языке, то он обозначается терминами «освоение», «ассимиляция», «адаптация», «русификация», которые мы используем в статье как синонимичные.

Изучению заимствований в истории русского языка посвящено немало работ. При этом обращают на себя внимание два факта. Во-первых, неравномерность в освещении заимствованной лексики по разным периодам истории русского языка, предпочтение периоду, которому сами общественно-политические условия создали приоритетные позиции для иноязычных языковых влияний на русский язык (петровское и послепетровское время). Во-вторых, преимущественное внимание к данной стороне процесса адаптации иноязычной лексики, а именно – лексико-семантической, при оставлении на втором плане иных сторон комплексного процесса адаптации: фонетических процессов, морфологии как словоизменения, словообразования, синтаксических воздействий, как правило, без определения внутренних закономерностей взаимосвязи и взаимозависимости между структурными элементами разных языковых ярусов, – проявляющейся как в фокусе в разнонаправленности процессов адаптации иноязычного слова в русском языке.

Обзор работ, посвященных исследованию преобразований заимствованной лексики в принимающем языке, показывает, что собранный материал по освоению заимствованных слов представляет собой в большинстве случаев изучение преобразований иноязычной лексики как изолированный процесс, рассматривающийся в отрыве от лексико-семантической системы исконного языка.

Особый интерес вызывает этнолингвистический подход к анализу заимствованных слов в диахронии. Этнолингвистика как наука исследует все то в языке, в чем нашли отражение современное бытие и история этноса, его материальная и духовная культура – не только в этнокультурной лексике, но и в ономастике, ассоциативных связях, идиоэтнических, пресуппозитивных и фоновых знаниях [12, с. 17].

Нередко предмет этнолингвистики сужается до так называемой «этнокультурной» лексики и фразеологии. В представлении М. Копыленко предмет этнолингвистики гораздо шире, он включает все то, в чем находит отражение идиоэтничность, в том числе народный менталитет [12, с. 19]. Тем не менее наибольшее число этнолингвистических исследований касается именно лексики и фразеологии как такого уровня языка, в котором наиболее ярко отражаются традиции, мировидение народа – носителя языка. При этом важно отметить, что этнолингвистическое изучение языков позволяет наиболее полно и достоверно представить их своеобразие, что и обусловило выбор в качестве исходного этнолингвистический анализ заимствованных слов.

Лексика и фразеология – это благодатное поле для этнолингвистических и сравнительно-исторических исследований. Именно на этих языковых уровнях наблюдается минимальное давление системы, которое довольно значительно в морфологии и сильно в фонологии. «Некоторая мозаичность лексики повышает степень неравномерности ее развития и способствует консервации отдельных ячеек лексической мозаики и в формальном, и в содержательном плане. Автономность лексики (проявляющаяся ярче всего в сфере имени собственного) позволяет отдельному слову сохранять утраченные на других языковых уровнях черты (явления, формы, нередко смысл-значение) и черты, архаические для лексического уровня [19, с. 186]».

Во все периоды развития русский язык пополнялся за счет заимствованных слов. Менялось время, исторические условия, менялся круг контактирующих языков и вместе с этим изменялись пласты заимствованной лексики.

Х. Махмудов пишет: «О древнейших связях между восточными славянами и тюркскими народами говорят языковые факты. Что касается заимствований в русском языке из тюркских языков, то они уводят нас в доисторическую пору, так как в первых русских памятниках находим давние заимствования [14, с. 70]».

Тесное взаимодействие древнерусского и тюркских языков имело глубинные корни и было обусловлено историческими связями Древней Руси с гуннским, булгарским и хазарским союзами племен, а в более позднее время – с огузскими и кыпчакскими племенами, пришедшими в южнорусские степи в X–XII вв. Х. Махмудов писал, что «тюркизмы в русском языке – явление доисторическое, а не XIII в., куда, к сожалению, относят их обычно в учебных пособиях [14, с. 13]».

В лингвистической литературе существуют различные точки зрения по поводу периодизации русско-тюркских языковых контактов, но, как отмечал Х. Махмудов, славянские народы, прежде всего восточные славяне, «с древнейших времен соседили с некоторыми народностями тюркского происхождения, были связаны и экономически и политически, вели непрерывные войны друг против друга, поэтому и заимствования (взаимные) в этих языках начинаются еще в доисторический период. Отсутствие более древних памятников письма не дает нам возможности дать более или менее точную периодизацию (установить даты) проникновения тюркских элементов в славянские языки и славянских элементов в тюркские языки [14, с. 69]».

В развитии русско-тюркских языковых отношений отмечается несколько исторических периодов. Н. Баскаков выделяет пять периодов в истории взаимодействия тюркских и славянских языков:

I период – I–VIII вв., до образования древнерусского государства Киевской Руси.

II период – IX–XII вв., древнерусское государство Киевская Русь.

III период – XIII–XVвв., время после монгольского нашествия.

IV, V периоды – после Октябрьской социалистической революции [4, с. 5–6].

Древнейшим является период, охватывающий первые века нашей эры, до образования Киевской Руси. С VI–VII вв. нашей эры славяне вступают в торговые взаимоотношения с тюрками-аварами, а позже – с хазарами, волжскими болгарами и др. тюркскими племенами, а также с финно-уграми и иранцами. Этот период характеризуется взаимодействием славянских диалектов с диалектами иранских и финских племен, входивших в племенные союзы с хунну и скифо-сарматов, а также с диалектами тюркских племен, входивших в состав племенных союзов хунну, сабиров, хазар и булгар, рудименты языков которых остались главным образом в антропонимах и этнонимах.

Нас интересуют второй и третий периоды. Второй период характеризуется более тесным взаимодействием древнерусского языка сначала с языками тюркских племенных союзов печенегов, огузов, торков, берендеев, ковуев, боутов и др., а несколько позже – с языком половцев, влияние которого на лексику древнерусского языка продолжалось в следующий период, после монгольского нашествия.

В период Киевской Руси (X–XII вв.), обычно называемый периодом домонголо-татарского нашествия, особенно оживились взаимоотношения русских с огузскими и кыпчакскими (половецкими) племенами. К этому времени относится известный памятник русской письменности «Слово о полку Игореве», сохранивший много тюркских слов.

С самого начала образования древнерусского государства между славянскими и тюркскими племенами существовали тесные связи и велась постоянная борьба. Так, в 865 г. жители Киева платили дань хазарам, а с 889 г. появилась новая тюркская волна кочевников-печенегов, с которыми возникли сложные отношения. Летописные источники свидетельствуют о том, что в 978 г. печенеги покорились князю Ярополку Святославовичу Братоненавистливому (972–980 гг.), к которому перешел служить печенежский князь Илдей. Известно, что при крещении Руси в 988 г., в княжение Владимира Великого (980–1015 гг.) присутствовал печенежский князь Метеган. Однако печенеги продолжали набеги вплоть до 1036 г., уступив позже новым тюркским соперникам славян – половцам.

В. Ключевский писал: «Изучая жизнь Руси, ни на минуту не следует забывать, что она основывалась на окраине культурно-христианского мира, на берегу Европы, за которым простиралось безбрежное море степей, служивших преддверием Азии. Эти степи со своим кочевым населением и были историческим бичом для Древней Руси. После поражения, нанесенного Ярославом печенегам в 1036 году, русская степь на некоторое время очистилась, но вслед за смертью Ярослава с 1061 года начались непрерывные набеги на Русь новых степных ее соседей – половцев (куман). С этими половцами Русь боролась упорно в XI–XII столетиях. Половецкие нападения оставляли по себе страшные следы на Руси… Эта почти двувековая борьба имеет свое значение в европейской истории. В то время как Западная Европа крестовыми походами предприняла наступательную борьбу на азиатский восток, когда и на Пиренейском полуострове началось такое движение против мавров, Русь

своей степной борьбой прикрывала левый фланг европейского наступления. Но эта историческая заслуга Руси стоила ей очень дорого: борьба сдвинула ее с насиженных днепровских мест и круто изменила направление дальнейшей жизни [11, с. 82]».

Древнерусско-половецкие отношения, начиная со второй половины XI в. вплоть до монгольского нашествия в XIII в., характеризовались сложными междоусобицами, с одной стороны, а с другой – борьбой русских князей между собой, в которую вовлекались и половцы, призываемые русскими князьями против соперничающих русских князей. Но древнерусско-половецкие отношения характеризовались не только военными столкновениями и походами; имели место и мирные союзы, нередко завершающиеся браками, часто из политических соображений, в целях установления более тесных дружеских отношений между народами. Тесное переплетение родственных отношений, набеги на Русь тюркских племен влекли за собой взаимное проникновение элементов духовной и материальной культуры, к которым также относится и язык [4, с. 12–26].

Для XII–XV веков, вошедших в историю России как период монголо-татарского нашествия, характерно проникновение большого количества тюркских слов в древнерусский язык. Проникновение тюркской лексики в русский язык особенно усилилось в период присоединения к России Казанского, Астраханского и Крымского ханств. Тюркские языки с XI в. распространяются как средство общения в тюркском мире между тюрками [7, с. 64].

Тюркские и славянские народы находились «в постоянном контакте друг с другом, и энергия, создавшая и поддерживающая их существование, протекала из одного в другой, как жидкость. Это протекание совершалось в форме военных столкновений, иногда в виде культурных заимствований, а иной раз, как проповедь веры или пересадка (трансплантация) своего образа жизни, мыслей, чувствования в чужую среду [7, с. 400]».

Все это, в зависимости от «формы протекания», обогащало лексику языка. В заимствованных словах отражаются связи народа с другими в разные периоды его истории.

Близкое соседство тюркских народностей (половцев, печенегов, хазар), военные столкновения с ними, а затем и монголо-татарское нашествие оставили в русском языке тюркские слова. Они относятся главным образом к кочевому быту этих народов, одежде, утвари: *богатырь, барабан, тулумбас, колчан, аркан, вьюк, шалаш, бешмет, кушак, каблук, кисет, кумач, сундук, кистень, кандалы, кабала, казна, караул, лошадь, епанча, башлык, тюфяк, янычар* и др.

Тесные контакты между восточными славянами и тюрками, обусловленные территориальной близостью и жизненной необходимостью поддерживать торгово-экономические взаимоотношения, потребовали практического знания языков своих соседей. В связи с этим появились первые толмачи-переводчики. Частые поездки русских князей в Орду, общение с представителями Орды вызвали к жизни появление первых переводчиков-толмачей (тюркское тил «язык»).

Так, устаревшее слово толмач в словаре С. Ожегова толкуется как «переводчик во время беседы, переговоров [17, с. 801]», т.е. устный переводчик.

Это слово заимствовано из тюркских языков: кыпч. *tylmač*, казах.тілмаш, алт. *tylmäč*, турец. *dilmač*, уйгур.*Tilmäži* [19, с. 801; 17, с. 46].

В русском языке от него образовался глагол *толмачить* в значении «переводить с одного языка на другой». В. Даль дает параллельный глагол *толмить, тольмить* «толковать, объяснять, рассказывать подробно, заставить понять. // Твердить, затверживать наизусть, долбить, зубрить, учить напамять», при этом поясняет: *толмачить* в значении «переводить», а *толмить* в значении «толковать», ср. также: *толмаченье, толмачка, толмачество, толмачский, толмацкий* [8, с. 412]. Ср.: *Вот на прошлой неделе пришел я в канцелярию за паспортом, а* ***тильмач*** *ради наступающего праздника с меня 20 копеек взял* («Тургайская газета», № 4, 1907) [1, с. 97].

Н. Баскаков писал, что «тюркские племена оставили заметные следы в лексике восточнославянских языков: русского, украинского и белорусского, а также оказали некоторое влияние на фразеологию и грамматику этих языков [4, с. 5]».

Тюркизмы играли важную роль в обогащении словарного состава русского языка, история их появления «уходит корнями в далекую древность, когда предки современного русского и других славянских народов, проживавших в средней полосе территории нынешней России, в Поволжье лесостепных районах, граничивших со степями Причерноморья, имели в разных формах связи с соседними племенами и народами [3, с. 34]».

Данное исследование дает возможность обнаружить новые интересные лингвистические факты и явления тюркизмов в области лингвокультурологии, истории, этнографии и т.д.

Перспективы дальнейших исследований заключаются: 1) в изучении процессов вхождения заимствованного слова в принимающий язык; 2) в изучении взаимовлияния и взаимообогащения языковых контактов разноструктурных языков.

Литература

1. Абилхасимова Б.Б. Казахизмы в русскоязычных газетах Казахстана (II половина XIX в.). Исследование и словарь / Абилхасимова Б.Б. – Алматы : Изд-во «Арыс», 2006. – 116 с.

2. Алимпиева В.В. Семантическая значимость слова и структура ЛСГ / Алимпиева В.В. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1986. – 177 с.

3. Асфандияров И.У. Восточная лексика в русском языке / Асфандияров И.У. – Ташкент : Фан, 1991. – 247 с.

4. Баскаков Н.А. Тюркская лексика в «Слове о полку Игореве» / Баскаков Н.А. – М. : Наука, 1985. – 208 с.

5. Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка преимущественно XVII–XIX вв. / Виноградов В.В. – М. : Учпедгиз, 1938. – 228 с.

6. Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка XVII–XIX вв. / Виноградов В.В. – М. : Учпедгиз, 1938. – 448 с.

7. Гумилев Л.Н. Древняя Русь и Великая степь : в 2-х кн. / Л.Н. Гумилев. – М. : Институт ДИ–ДИК, 1997. – Кн. 1. – 512 с.

8. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / Даль В.И. – М. : Русский язык, 1999. – Т. 1–4.

9. Демьянов В.Г. Фонетико-морфологическая адаптация иноязычной лексики в русском языке XVII века / Демьянов В.Г. – М. : Наука, 1990. – 159 с.

10. Дмитриев Н.К. Тюркские элементы в русском языке / Н.К. Дмитриев // Труды Института русского языка АН СССР. – М. : АН СССР, 1948. – Т. 1. – С. 28–45.

11. Ключевский В.О. Русская история / Ключевский В.О. – М. : Эксмо, 2005. – 352 с.

12. Копыленко М.М. Основы этнолингвистики / Копыленко М.М. – Алматы : Евразия, 1997. – 178 с.

13. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке / Крысин Л.П. – М. : Наука, 1968. – 208 с.

14. Махмудов Х.Х. Русско-казахские лингвостилистические взаимосвязи / Махмудов Х.Х. – Алма-Ата : Наука, 1989. – 288 с.

15. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика / Мечковская Н.Б. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 207 с.

16. Мусатаева М.Ш. Идеографический словарь тюркизмов в русском языке / М.Ш. Мусатаева, Л.А. Шеляховская. – Алматы : [б. и], 2006. – 266 с.

17. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка : 8000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – [4-е изд.]. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.

18. Толстой Н.И. О предмете этнолингвистики и ее роли в изучении языка и этноса / Н.И. Толстой // Ареальные исследования в языкознании и этнографии (язык и этнос). – Л. : Наука, 1983. – С. 181–190.

19. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер. – М. : Изд-во АСТ, 2003. – Т. 1–4.

20. Щерба Л.В. О понятии смешения языков / Л.В. Щерба // Избранные работы по языкознанию и фонетике. – Л. : Изд-во Лениградского университета, 1958. – Т. I. – С. 40–53.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом філол. наук, доцентом кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
Довбнею Л.Е.

Стаття надійшла до редакції 6 червня 2014 року

УДК 811.133.1'373

Тетяна Швець
(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)

ДЖЕРЕЛА ПОХОДЖЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

У статті висвітлено результати дослідження, присвяченого виявленню підґрунтя для виникнення найбільш відомих фразеологічних одиниць французької мови. Установлено, що проблема функціонування фразеологічних одиниць у мовленні завжди перебувала в центрі уваги лінгвістів. Проведений аналіз засвідчив, що в змісті фразеологічних одиниць відображено картину історичного розвитку французького народу, розкрито його характер, втілено звичаї та національні риси французів. Основними джерелами виникнення фразеологічних одиниць є історичні події, факти, крилаті вислови, легенди, а також літературні твори видатних майстрів пера.

Ключові слова: *фразеологічна одиниця, історичний розвиток французького народу, факт, крилатий вислів, цитата, легенда, традиція, звичай.*

В статье изложены результаты исследования, посвященного выявлению основания возникновения наиболее известных фразеологических единиц французского языка. Установлено, что проблема функционирования фразеологических единиц в речи всегда находилась в центре внимания лингвистов. Проведенный анализ свидетельствует о том, что в содержании фразеологических единиц отражена картина исторического развития французского народа, раскрыт его характер, воплощены обычаи и национальные черты французов. Главными источниками возникновения фразеологических единиц являются исторические события, факты, крылатые выражения, легенды, а также литературные произведения выдающихся мастеров пера.

Ключевые слова: *фразеологическая единица, историческое развитие французского народа, факт, крылатое изречение, цитата, легенда, традиция, обычай.*

The article presents the results of the research, devoted to the determining of the basis of the most famous French idioms. It was found out that the linguists have always been interested in the problem of the functioning of phraseological units in speech. The analysis showed that the picture of the historical development of the French people, the character of the French, their customs and national characteristics are reflected in the content of idioms. The historical events, facts, aphorisms, legends and literary works of outstanding masters of the pen are the main sources of the origin of phraseological units.

Key words: *phraseological unit, historical development of the French people, fact, aphorism, quotation, legend, tradition, custom.*

Сучасний етап розвитку лінгвістики характеризується підвищеним інтересом науковців до проблеми функціонування в мові фразеологічних одиниць, що мають величезні експресивно-зображальні можливості. Питання наявності в мові фразеологічних одиниць та їх використання в мовленні завжди викликало інтерес з боку лінгвістів, оскільки саме знання фразеологічного фонду будь-якої мови послаблює протиріччя між потребами мислення та обмеженими лексичними ресурсами мови. Фразеологічні одиниці здатні заповнити пропуски в лексичній системі мови, яка не може повністю забезпечити найменування пізнаних людиною нових сторін дійсності, і в багатьох випадках виступають єдиними назвами предметів, якостей, процесів, станів, ситуацій тощо.

Фразеологічні одиниці були й залишаються предметом наукових пошуків багатьох вітчизняних і зарубіжних лінгвістів, починаючи з епохи Середньовіччя і до наших днів. Проблему виділення фразеологічних одиниць у відносно самостійний рівень мовної структури та їх класифікації досліджували Ш. Баллі [3], В. Виноградов [4], М. Алефіренко [1]. Важливість вивчення історичних основ фразеології відзначена в працях О. Куніна [5], М. Ра [9], П. Гіро [8]. Цінні спостереження про системний характер фразеології та її різноманітні вияви наявні в працях Ж. Арутюнової [2], О. Куніна [5], А. Назаряна [6] та інших відомих представників вітчизняної й зарубіжної лінгвістичних шкіл.

Проблема вивчення джерельної бази виникнення фразеологічних одиниць французької мови була й продовжує залишатися актуальною, незважаючи на значну кількість досліджень у цій галузі, оскільки в змісті фразеологічних одиниць французької мови знайшли своє відображення історія, культура, побут, дух і спосіб мислення народу. Наша розвідка спрямована на виявлення особливостей відтворення в змісті фразеологічних одиниць історичної картини минувшини французького народу, розкриття його характеру, ознайомлення зі звичаями та національними рисами французів.

Мета статті – шляхом опрацювання теоретичних та лексикографічних джерел виявити, що саме слугувало підґрунтям для виникнення найбільш відомих фразеологічних одиниць французької мови.

Проведений аналіз фактичного матеріалу дав можливість установити, що більшість фразеологічних одиниць французької мови виникли на національній основі. Джерела їхнього походження надзвичайно різноманітні. Образи істинно французьких фразеологічних одиниць запозичені з різних сфер матеріально-культурного життя народу. У фразеологічних одиницях знайшли своє відображення його історія, побут та культура, його дух та спосіб мислення. Ці одиниці є ніби синтезом духовних цінностей французького народу, вони відтворюють справжню картину його минулого, розкривають його характер, знайомлять нас з його традиціями, звичаями й національними рисами.

Походження значної кількості фразеологізмів пов'язане з минулим народу Франції, тобто з якимось історичним фактом або подією. Серед них зустрічаються такі, що нагадують про правління різних королів – *faire Charlemagne* (вийти з гри після перемоги), *travailler pour le roi de Prusse* (працювати задарма), *au temps du roi Dagobert* (за часів царя Гороха), *couleur Isabelle* (світло-жовтий колір, тобто колір одягу королеви Ізабелли), *au temps où la reine Berthe filait* (з давніх часів); про діяльність видатних полководців – *vérité de la Palice* (стара пісня, азбучна істина), *mot de Cambronne* (грубе слово, лайка), *coup de Jarnac* (віроломний, підступний удар); про житіє святих – *Saint-Roch et son chien* (нерозлучні друзі), *coup de Trafalgar* (тривога, неочікувана катастрофа); про соціально-політичні й історичні події різних епох – *avoir l'air de revenir de Pontoise* (мати розгублений вигляд), poisson d'avril (першоквітневий жарт), *faire à qn la conduite de Grenoble* (вороже зустріти когось), *c'est une autre paire de manche* (це зовсім інша розмова), *faire pièce à qn* (дозолити комусь щось зробити).

З античних часів бере свій початок фразеологічна одиниця *jurer sur ses grands dieux*, пов'язана зі звичаями древніх греків та римлян поділяти богів на великих і малих, тобто тих, які жили на Олімпі й решту. Коли клялися великими богами, клятва вважалася більш урочистою і священною, обіцянка, дана під таку клятву, підлягала обов'язковому виконанню [7, с. 70].

Виникнення фразеологізму *à Paques ou à la Trinité* [7, с. 146] належить до періоду тринадцятого – чотирнадцятого століть. У той час французькі королі, які звикли до розкішного життя, змушені були позичати у своїх підданих великі суми грошей з метою покриття боргів. Повернути взяті гроші боржники урочисто обіцяли на Пасху або на Трійцю. З цією метою навіть видавали спеціальні укази, що підтверджували королівські обіцянки. Але наступала спочатку Пасха, а потім Трійця, а борги залишалися неоплаченими. У решті-решт це призвело до того, що назви днів цих свят стали використовувати, для назви якогось віддаленого строку, який майже ніколи не наступав.

Плідним періодом для виникнення фразеологічних одиниць у французькій мові були роки французьких революцій та воєн. З вищезазначеними подіями пов'язане виникнення таких фразеологізмів як: *baiser Lamourette, faire le zouave, repartir comme en quatorze, la drôle de guerre*.

Джерелом виникнення великої кількості фразеологічних одиниць сучасної французької мови стали історичні фрази та цитати, авторство яких належало більш-менш знаменитим особистостям. Ці вислови спочатку стали надбанням народних мас, а згодом, набувши переносно-узагальнюючого значення, ввійшли до фразеологічного фонду французької мови. Велике значення для їхнього осмислення та практичного використання має усвідомлення того, у яких умовах та в якій ситуації вони були вжиті вперше.

Так, вираз *il n'y a pas le premier pas qui coûte* (найважче зробити перший крок) [7] виник на основі вислову маркізи Дюдеффан, яка стала знаменитою завдяки своєму листуванню з Вольтером та іншими видатними письменниками вісімнадцятого століття. У своєму листі до Д'Аламбера вона розповіла, що виникнення цього вислову пов'язане з фактом смерті першого єпископа міста Париж – святого Діонісія. Цьому святому було відтято голову. Потім його змусили нести відтяту голову до місця, де згодом було засноване абатство, яке й донині носить його ім'я. Коли кардинал висловив здивування з приводу довжини шляху, який пройшов єпископ з відтятою головою, маркіза йому відповіла: у таких випадках найважче зробити перший крок.

Виникнення широко відомого вислову *après nous le déluge* (після нас хоч потоп) пов'язується з іменем французького короля Людовіка XV, який був загальновідомий своїм егоїзмом. Проте існує й інша версія, згідно з якою походження вислову приписується маркізі де Помпадур, яка цими словами втішала короля, засмученого поразкою французьких військ у битві біля Россбаху [7, с. 66].

Значна кількість історичних фраз та висловів зазнала лексичних та структурно-граматичних змін у процесі історичного розвитку французької мови. У результаті цього вони перейшли до розряду некомунікативних (номінативних) фразеологізмів. Серед таких слід назвати вислів *avoir son siège fait*, що означає заздалегідь скласти свою думку (уявлення) про щось або наполягати на своїй точці зору, який пов'язаний з іменем абата Верто, автора книги «Історія лицарів-госпітальєрів святого

Іоанна Єрусалимського» [7, с. 141]. В одному з розділів вищезазначеної праці описується знаменита осада міста Родос у 1522 році турецькими військами на чолі з Сулейманом II. Автор твору змушений був завершити своє творіння так і не дочекавшись архівних матеріалів, які були йому потрібні для написання праці. Коли нарешті йому надіслали необхідні матеріали, він відповів: *j'en suis fâché, mais mon siège est fait* – мені дуже шкода, але я вже завершив свою осаду, тобто написав свій твір.

Фразеологічні одиниці, виникнення яких пов'язане з існуючими у народі прикметами, повір'ями та звичаями, у більшості випадків беруть свій початок у сивій давнині. Проте, незважаючи на цей факт, розуміння їхнього значення не є складним для тих, хто вивчає французьку мову, оскільки повір'я, які лягли в основу їх виникнення, добре відомі: вони або зафіксовані в пам'ятках писемності, або збереглися в народі до наших днів.

Так, вислів *ours mal léché* може мати такі значення:

1) неповоротка людина, яка має погану статуру;

2) неотесана, груба людина (дослівно погано прилизаний ведмідь). В основі вище названого фразеологізму лежить старовинне народне повір'я про те, що ведмежата народжуються безформними і, лише завдяки старанному вилизуванню ведмедиці-матері, набувають форми ведмедя. З цим повір'ям пов'язане також виникнення фразеологічних одиниць: *lécher un ours*, що має значення намагатися виховати неотесану, грубу людину (буквально: облизати ведмедя) та *lécher l'ours* – працювати над шліфовкою якогось твору (зазвичай мистецтва або літератури) [7, с. 115].

Основою фразеологізму *avoir la corde de pendu dans sa poche* (буквально: тримати мотузку повішеної людини у своїй кишені) є народне повір'я про те, ніби мотузка повішеної людини приносить щастя тим, хто тримає її у власній кишені. Згодом цей вислів набув іншого значення – бути везучим у житті.

Забобонні народні повір'я про чудодійну силу деяких лікарських трав, зібраних у ніч на Івана Купала, знайшли своє відображення у фразеологізмі *employer toutes les herbes de la Saint-Jean*, який означає: пустити в дію усі можливі засоби (буквально: використати усі трави Івана Купала) [7, с. 88].

Фразеологізми, в основі яких лежать народні легенди та перекази, також сягають своїм корінням у сиву давнину. Проте, на відміну від вище розглянутих фразеологічних одиниць, їх походження і значення піддається поясненню. Річ у тому, що в цих фразеологізмах часто згадується про історичні факти, достовірність яких не завжди встановлена або її важко встановити. Так, основою висловів *au diable Vauvert або vivre au diable Vauvert* (жити в чорта на рогах або в зубах), які до нашого часу є досить вживаними, є легенда, що пов'язана з реально існуючою історичною особою. Згідно з поширеною в епоху Середньовіччя легендою, саме в замку *Vauvert*, розташованому недалеко від міста Париж, жила нечиста сила, яка оселилася в ньому з тих пір, як там став проживати відлучений від церкви король Філіп Август (1165−1223). Згідно з іншою версією, монахи-картезіанці, які мали володіння, що межували з замком Vauvert, намагалися заволодіти цим замком у XIII столітті. З цією метою, вони інсценували появу в замку чортів та привидів, щоб змусити набожного короля Людовіка IX (1214−1270), якого називали святим, подарувати їм замок. Усі вище зазначені перекази й легенди про існування нечистої сили у замку Vauvert, призвели до виникнення фразеологізму, який спочатку мав форму *au diable de Vauvert*, а згодом набув форми *au diable Vauvert* [7, с. 67].

Слід зазначити, що у французькій мові існує значна кількість фразеологічних одиниць, пов'язаних із легендами про чорта. Серед них найчастіше вживаються такі: *le diable était beau quand il était jeune* (у молодості й чорт був красивим), *c'est le diable et son train* (велика кількість, дуже багато), *c'est le diable qui bat sa femme et marie sa fille* (погода змінюється, йде невеликий дощ).

У змісті фразеологічної одиниці *faire la pluie et le beau temps* (викликати дощ або хорошу погоду) знайшов відображення старовинний переказ, який особливо був поширений в епоху Середньовіччя. Згідно з ним, астрологам приписувалися надприродні здібності, уміння передбачати долю людей, а також упливати на хід історичних подій. Загальновідомо, що багато хто з королів тримав при своєму дворі астрологів, до яких зверталися в найбільш критичні хвилини царювання. Вище описаний переказ наділяв астрологів таємничою владою над явищами природи. Вважалося, що лише вони знали чому йде дощ чи стоїть хороша погода, а також могли викликати те чи інше погодне явище [7, с. 123].

У зв'язку з тим, що французи за своєю природою є життєрадісними і життєлюбними, у французькій мові розповсюджені фразеологічні одиниці, в основі яких лежить анекдот чи смішна історія. Незважаючи на іронічний характер цих анекдотів, у їхньою основою є історичні факти, пов'язані з тим чи іншим комічним епізодом із життя відомих людей. Хоча ці факти інколи здаються неправдивими, це не виключає можливості виникнення фразеологізму на основі анекдоту.

Відомий французький байкар Ж. де Лафонтен у свій час розповідав смішний випадок з життя древньогрецького байкаря Езопа, господар якого філософ Ксанф перебуваючи у стані сп'яніння, вихвалявся перед народом, що здатен випити море. Почувши таке, люди почали сміятися, але той продовжував наполягати на своєму. Він заявив, що готовий закласти свій будинок. Щоб довести серйозність сказаного, Ксанф зняв із руки перстень і віддав його присутнім. Прокинувшись наступного дня, він здивовано побачив, що на руці немає персня. Тоді Езоп нагадав йому, що він уклав напередодні парі і втратить свій будинок, якщо програє його. Стривожений Ксанф попросив Езопа допомогти йому виплутатися зі становища, що склалося. Езопу вдалося придумати спосіб врятувати безпечного філософа. У призначений день люди попрямували до моря, щоб бути свідками поразки Ксанфа. Але той звернувся до юрби й зазначив, що обіцяв випити море, а не ріки, які впадають у нього. Отож, нехай той, хто уколав із ним парі, відведе їх течію й він виконає свою обіцянку. Так, завдяки кмітливості свого раба, Ксанф врятувався від сорому й зубожіння. Згадана історія слугувала приводом для виникнення фразеологізму *c'est la mer à boire*, який вживається на позначення дуже складної справи (все одно, що випити море) [7, с. 103].

Виникнення фразеологічного звороту *dénicheur des merles* (кмітлива людина, пронира; буквально: руйнівик гнізд дроздів) пов'язується з такою історією. Один селянин признався під час сповіді священику, що зламав сусідський тин у пошуках гнізда дрозда, яке знаходилося на його ділянці. Коли священик запитав, чи вкрав той дроздів, селянин відповів, що вважає їх ще дуже слабкими, а тому піде за ними лише в суботу ввечері. Проте в названий день дроздів у гнізді не виявилося, хтось вкрав їх раніше. Молодий селянин був упевнений, що то була справа рук священика. Щоб переконатися у своїй правоті, він якось прийшов на сповідь і сказав, що полюбив дуже красиву дівчину, яка відповіла йому взаємністю. Священик відразу ж поцікавився, де вона живе, на що селянин відповів: зась, руйнівник гнізд. Я не дам обдурити себе двічі.

Основою фразеологізму *le quart d'heure de Rablais*, що означає час віддавання боргів (буквально: неприємна хвилина), є епізод, який здається вигаданим і пов'язаний із життям великого французького письменника Франсуа Рабле. Подорожуючи одного разу, Ф. Рабле зупинився переночувати в одному з готелів міста Ліон. Оскільки він не мав грошей, щоб оплатити проживання в готелі і дістатися Парижа, Ф. Рабле розклав у кімнаті пакунки, на яких було написано: *poison pour le roi, poison pour la reine, poison pour le daufin*, тобто отрута для короля, королеви та дофіна. Господар, побачивши ці написи, відразу ж вирішив, що він злочинець і послав прислугу за охороною. Таким чином, Ф. Рабле відправили в Париж за рахунок держави під охороною, де він розповів суддям, чому вдався до подібних дій і був звільнений [7, с. 133].

Вочевидь, французька мова має у своєму складі певну кількість фразеологічних одиниць, виникнення яких пов'язане з існуючими в народі прикметами, повір'ями та звичаями. Незважаючи на те, що вони виникли досить давно, їх продовжують уживати в мовленні носії французької мови.

Значна кількість фразеологічних одиниць французької мови виникла на основі літературних творів, що належать до різних епох та жанрів. Їхні джерела дають можливість уточнити й доповнити смисл цих фразеологізмів, ознайомлюють читача з особливостями їхнього вживання. Знання ситуації та контексту, у якому вперше вжито фразеологізм, що вивчається, сприяє його кращому розумінню й правильному використанню в мовленні.

Серед літературних фразеологічних одиниць виділяють такі, що ввійшли до фразеологічного складу мови у вигляді літературних цитат. Найвідомішими серед них є: *passons au déluge*, що означає: перейдімо до справ, давайте коротше (буквально: перейдімо до потопу). Цей вислів запозичений із комедії Расіна «Сутяги», яка є злісною сатирою на судові звички у Франції періоду XVII століття. У ній йдеться про судового пристава, який розпочав свій виступ з розповіді про створення світу. Суддя Ланден перервав його і запропонував «перейти до потопу», тобто скоротити свою промову, уникаючи подробиць, які не стосуються справи [7, с. 66].

Фразеологічний зворот *allons, saute, marquis!* (танцюй від радощів, будь задоволений собою) взятий із комедії Ж.Ф. Реньяра «Гравець». Цей вислів часто повторював персонаж цього твору, самовдоволений маркіз, любуючись собою та вихваляючись своїми уявними чеснотами.

Деякі подібні фразеологічні одиниці ввійшли до словникового складу мови, зазнавши певних трансформацій. Найчастіше такі трансформації стосуються лексичної чи морфологічної структури цитати, дещо рідше – синтаксичної. Так, джерелом фразеологічного звороту *revenons à nos moutons* (повернімося до предмета нашої розмови), надзвичайно поширеного у французькій мові в наш час, є середньовічний фарс про адвоката Патлена. Адвокат Патлен купує в купця Гійома, який торгує

сукном, тканину, за яку обіцяє розрахуватися ввечері того ж дня. Проте, коли Гійом приходить до нього по гроші, Патлен прикидається тяжко хворим і ухиляється від сплати боргу. Невдовзі Гійом порушує кримінальну справу проти свого пастуха, звинувачуючи його в крадіжці баранів. У ході судового засідання купець упізнає в особі захисника свого пастуха адвоката Патлена. Від несподіванки й здивування Гійом починає плутати факти і починає говорити не про крадіжку баранів, а про крадіжку сукна. Суддя, збитий з пантелику продавцем сукна, закликає його повернутися «до своїх баранів», тобто до справи, яка розглядається. Лексикографічні джерела зазначають, що початковою формою цього вислову була форма *revenons à ces moutons*, а згодом розвинулися форми більш вживані у сучасній мові: спочатку – *retournons à nos moutons*, а потім – *revenons à nos moutons* [7, с. 108].

У лексичному складі сучасної французької мови наявні фразеологічні одиниці, виникнення яких пов'язане з персонажами літературних творів. У цьому плані плідною є творчість великого французького драматурга Ж.Б. Мольєра, комедії якого стали джерелом для виникнення значної кількості фразеологізмів, які є вживаними й у наш час. Так, вислів *maître Jacques* (майстер на всі руки, буквально: метр Жак), пов'язаний із однойменним персонажем з комедії Ж.Б. Мольєра «Скупий». Це ім'я стало називним для тих осіб, які вміють усе робити, оскільки метр Жак служив одночасно у свого господаря і кучером, і кухарем [7, с. 90].

Джерелом вислову *qu'allait-il (que diable allait-il) faire dans cette galère?* (навіщо він уплутався в цю справу) є комедія Ж.Б. Мольєра «Плутні Скапена». У одній зі сцен другої дії комедії Скапен, слуга молодого дворянина Леандра, намагається видурити гроші в Жеронта, батька свого господаря. З цією метою він повідомляє тому, що його син перебуває на турецькій галері й для його звільнення негайно потрібно сплатити викуп, який дорівнює п'яти тисячам екю. Перш ніж передати потрібну суму, Жеронт сім разів повторює вислів *qu'allait-il (que diable allait-il) faire dans cette galère?*, який потім стає крилатим [7, с. 82].

Проведені дослідження засвідчують, що джерелом вислову *vous l'avez voulu, Geoge Dandin!* (ви самі цього хотіли, Жорже Данден, нікого звинувачувати, самі винні) є комедія Ж.Б. Мольєра «Жорж Данден», у якій змальовані пригоди головної дійової особи Жоржа Дандена, пов'язані з його одруженням з жінкою, яка мала вище походження, ніж він сам. Доведений до відчаю її докорами й забаганками, він гірко розкаюється в помилці, якої припустився, повторюючи багаторазово *vous l'avez voulu, Geoge Dandin!* [7, с. 83].

Фразеологізм *vous êtes orfèvre, monsieur Josse* – ви є зацікавленою особою в цій справі (буквально: так ви ж золотих справ майстер, пане Жосс) вперше був ужитий у комедії Ж.Б. Мольєра «Кохання – цілитель». Головний герой цього твору − багатий міщанин Сганарель − прагне розважити свою дочку, яка сумує. Він звертається за порадою до своїх друзів. Один з них, золотих справ майстер, радить йому купити для неї красивий капелюшок, прикрашений діамантами, смарагдами й рубінами. Знаючи про те, що цей чоловік золотар, Сганарель відповів йому: «Ви пане Жосс − золотих справ майстер, й у вашій пораді відчувається людина, яка прагне збути свій товар» [7, с. 114].

Великий внесок у формування лексичного фонду французької мови було зроблено завдяки видатному французькому байкареві Ж. де Лафонтену, стійкі сполуки з байок якого мають велику питому вагу в загальнонаціональному фразеологічному фонді. Оскільки у своїй більшості в байках під виглядом тварин висміювалися негативні риси характеру та вади людей, саме зоонімні фразеологічні одиниці були запозичені з його творів. Так, вислів *l'âne de la fable*, який означає – цап відбувайло (буквально: віслюк з байки) запозичений з байки Ж. де Лафонтена «Les animaux malades de la peste». У ній ідеться про тварин, які помирають у результаті захворювання на чуму. Лев зібрав усіх хворих тварин і звернувся до них з промовою, у якій наголосив на тому, що небо послало таку біду як покарання за їх гріхи. Він запропонував найгрішнішому з них принести себе в жертву небесному гніву. При цьому цар звірів наголосив, що це єдиний засіб позбутися чуми й закликав усіх покаятися в скоєних гріхах. Лев навіть подав звірям приклад подібного каяття. Але ніхто не зважився звинуватити лева. Лисиця навіть зазначила, що то були не гріхи, а заслуги. На її думку, вбивши багатьох овець та пастухів, лев просто прислужився їм. Так само були виправдані тигр та ведмідь. Зізнався у своєму гріху й осел, зауваживши, що з'їв кілька жмень трави на лузі. Зачувши це, звірі накинулися на нього, стверджуючи, що це − дуже страшний злочин, який осел має спокутувати смертю. Так осел з цієї байки й став «цапом відбувайлом [7, с. 26]».

Інша байка, що має назву «Вовк, коза та ягня», слугувала джерелом для виникнення фразеологічної одиниці *montrer patte blanche* – подати умовний знак, щоб бути кудись допущеним, продемонструвати свою надійність (буквально: показати білу лапу). У ній ідеться про козу, яка йдучи

з дому, зачинила двері на засув і наказала своєму козеняті відкрити двері лише тому, хто скаже: провались ти, вовче! Підслухавши цю розмову, вовк запам'ятав пароль і після того, як коза пішла з дому, постукав у двері й, змінивши голос, вимовив зазначені вище слова. Проте недовірливе козеня не вдовольнилося почутими словами і зажадало від вовка показати йому білу лапу [7, с. 117].

Фразеологізми, що виникли на основі байок, можуть бути також пов'язані з літературними героями. Як приклад можна навести вислів *pot au lait de Perette* – нездійсненні байки, химери (буквально: глечик Перетти з молоком), взятий з байки Ж. Лафонтена «La laitière et le pot au lait». У ній йдеться про молоду селянку Перетту, яка несе на базар глечик молока, продаж якого дозволить їй здійснити свої мрії. По дорозі на базар вона мріє про те, що на зароблені гроші придбає курку, яка знесе багато яєць. З них вилупляться курчата, продавши яких Перетта купить свиню, а потім корову, теля. Замріявшись, Перетта підстрибнула, глечик впав і вщент розбився, а разом з ним розбилися мрії дівчини [7, с. 127].

Схожі фразеологічні одиниці можуть також увійти в мову у вигляді літературних цитат. Для прикладу можна взяти ту ж байку Ла Фонтена, у якій в кінці говориться: прощай теля, корова, порося й курчата (*adieu, veau, vache, cochon, couvée*).

Фразеологічна одиниця *éclairer sa lanterne*, що означає «пояснити свою думку» (буквально: засвітити свій чарівний ліхтар) виникла на основі байки ще одного французького автора Флоріана «Мавпа, що показує свій чарівний ліхтар». Якось мавпа запросила звірів на демонстрацію свого чарівного ліхтаря й, оголосивши урочисто про видовище, яке на них чекає, вимкнула в залі світло. Проте «глядачі», залишившись у темному залі нічого не побачили, оскільки мавпа забула «запалити свій чарівний ліхтар [7, с. 93]».

Дослідивши на поданих прикладах шляхи виникнення істинно французьких фразеологізмів, можна зробити висновок, що у фразеологічному фонді французької мови значний пласт утворюють фразеологічні одиниці, що виникли на основі історичних подій, фактів, крилатих висловів, переказів чи легенд. Аналіз літературних джерел засвідчив, що значна кількість фразеологізмів французького походження виникла на основі літературних творів видатних майстрів пера.

Перспектива подальших розвідок полягає в можливості дослідження проблеми використання фразеологічних одиниць у процесі формування мовленнєвої компетенції студентів.

Література

1. Алефіренко М.Ф. Теоретичні питання фразеології / Микола Федорович Алефіренко. – Харків : Вища школа, 1987. – 135 с.

2. Арутюнова Ж.М. Фразеологические единицы со структурой предложения (на материале коммуникативных непословичных фразеологизмов современного французского языка) : автореф. дис. канд. фил. наук. по спец. 10.02.05. / Жанна Михайловна Арутюнова. – М. : МГУ, 1981. – С. 4–8.

3. Балли Ш. Французская стилістика / Балли Ш. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1976. – 394 с.

4. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография / Виктор Владимирович Виноградов. – М. : Наука, 1977. – С. 145–161.

5. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка / Александр Владимирович Кунин. – М. : Международные отношения, 1972. – 289 с.

6. Назарян А.Г. Фразеология современного французского языка / Арманд Грантович Назарян. – М. : Высшая школа, 1987. – 287 с.

7. Nazarian A. Curiosités de la phraséologie française / Nasarian Armand. – M. : Prosvechtchenie, 1988. – 160 p.

8. Guiraud P. Les locutions françaises / Guiraud P. – P. : Hachette, 1961.– 798 p.

9. Rat M. Dictionnaire des locutions françaises / Rat M. – P. : Librairie Hachette, 1967.– 1232 p.

10. Robert P. Le Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française / Robert Paul. – Paris : S.N.L., 1976. – 1971 p.

Стаття рекомендована до друку
кандидатом філол. наук, доцентом кафедри іноземної філології
і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
Заболотною Т.В.

Стаття надійшла до редакції 29 липня 2014 року

УДК : 94

Руслан Шевченко
(г. Кишенев, Молдова)

БОРЬБА ПРОСОВЕТСКОГО И ПРОЗАПАДНОГО ТЕЧЕНИЙ В МОЛДАВСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (1944–1989)

Період 1944–1989 рр. став часом запеклої боротьби між різними течіями в молдавській радянській літературі, які боролися за вплив у Спілці письменників. Багато в чому ця боротьба диктувалася інтересами різних кланів та угрупувань, що існували (та й нині існують) серед молдавських письменників. Але потрібно підкреслити, що клани утворювалися теж виходячи з політичних симпатій і антипатій тих чи інших учасників цієї боротьби. Тобто основним залишався, хоч і глибоко прихований, політичний аспект цього питання. Боротьба між ними йшла з перемінним успіхом, і влада довгий час намагалася «стояти над сутичкою», втручаючись лише тоді, коли конфлікт заходив занадто далеко. Так було приблизно до 1965 р. Але після того, як молдавські письменники підняли «бунт на кораблі» і «посміли» поставити питання про ідентичність молдавської та румунської мов, про спільність культур і загальної прозахідної орієнтації молдавської культури, їх рішуче притиснули. Ситуацію «заморозили» більше, ніж на 20 років. Проте після 1987 р. вона знову різко змінилася, на цей раз на користь патріотичної частини письменників.

Ключові слова: *письменники, органи влади, літературні тенденції, західні, прорадянські, супротивники, угрупування, представники.*

Период 1944–1989 гг. стал временем ожесточенной борьбы между различными течениями в молдавской советской литературе, боровшимися за влияние в Союзе писателей. Во многом эта борьба диктовалась интересами различных кланов и группировок, существовавших (и существующих ныне) среди молдавских писателей. В этой связи нужно подчеркнуть, что кланы создавались тоже исходя из политических симпатий и антипатий тех или иных участников этой борьбы. То есть основным все равно оставался, хоть и глубоко скрытый, политический аспект этого вопроса. Борьба между ними шла с переменным успехом, и власти долгое время пытались стоять «над схваткой», вмешиваясь лишь когда конфликт обретал слишком ожесточенную окраску. Так было примерно до 1965 г. Но после того, как молдавские писатели подняли «бунт на корабле» и «посмели» поставить вопрос о идентичности молдавского и румынского языков, о общности культур и общей прозападной ориентации молдавской культуры, их решительно пресекли и «заморозили» ситуацию более чем на 20 лет. Однако, после 1987 г. ситуация вновь круто изменилась, на этот раз в пользу патриотической части писателей.

Ключевые слова: *писатели, органы власти, литературные тенденции, западные, просоветские, противники, группировка, представители.*

The age comprised between 1944–1989 was one of hard struggle between different streams in the Moldavian Soviet literature. These streams fought for the influence in the Union of Writers. This struggle was mainly determined by the interests of the several clans and groups, which existed (and exist still nowadays) among the Moldavian writers. It is necessary to mention that the clans were also created in the result of the political sympathies or antypathies of some or other participants of this struggle. This means, that the basical aspect, even if deeply hidden, was the political one. The both parts had successes ans unsuccesses, and the authorities for long time tried to be above the «confrontation». They implied only when the conflict had a too harsh pigmentation. It happened this way approximately till 1965. But after that the Moldavian writers began the revolt on the ship and ventured to pose the question of the identity of the Moldavian and Romanian languages, of the community of the cultures and in general of the pro-Western orientation of the Moldavian culture, they were vigorously suppresed and the situation was «frozen» for more than 20 years. However, after 1987 the situation changed suddenly again, in this case in the favour of the Patriotic wing of the writers.

Key words: *writers, authorities, literary trends, pro-Westerners, pro-Soviet, opponents, grouping, representatives.*

Борьба различных группировок в молдавской литературе редко становилась объектом анализа молдавских историков как советского, так и постсоветского периода. Можно назвать лишь несколько работ, посвященных этой тематике, в том числе и освещающих общее положение дел в этой сфере в СССР. Среди изданных в советские десятилетия назовем работы бывшего руководителя Молдовы И. Бодюла [2]; а также К. Бронич [3]; Ф. Бурлацкого [4]; сборники статей уже перестроечных времен [5], [6]; а среди вышедших в последние почти четверть века – монографии И. Кашу [7] и Р. Шевченко [9]. Однако даже в последней работе, единственной основанной на архивных материалах, описание доводится только до начала 1960-х гг. и оно далеко не охватывает всей полноты рассматриваемого нами сегодня вопроса.

Главным источником для настоящей статьи стал Архив общественно-политических организаций Республики Молдова [1]. Документы из него, на которые мы будем ссылаться далее, никем из

исследователей, за незначительным исключением, никогда не публиковались и не анализировались.

Следует заметить, что уже в 1940–1941 гг., как показывают документы, ряд «националистических элементов» (Костенко, Плешко, Цуркан) «пытались внести в писательскую среду профашистскую идеологию», но встретили «самый решительный отпор» писателей. А в годы войны среди них «начали проявляться черты буржуазной идеологии» – декадентство, упадочничество, пессимизм, пустозвонство, уход от реализма, нежелание идти в ногу с советским народом [1, с. 4].

Первые месяцы после захвата Советской армией Молдовы (весна-лето 1944 г.) советские власти выжидали, надеясь, что сторонники новой власти среди писателей республики начнут писать хоть небольшие работы, посвященные «успехам социалистического строительства», «наведению порядка и дисциплины», «изгнанию буржуазного влияния» и т.д. Однако даже эта часть писателей не очень представляла себе, что же описывать в разрушенной войной республике, экономика которой лежала в руинах, и потому вела себя пассивно.

Начиная с 1945 г. противостояние «прозападников», возглавлявшихся в ту пору Е. Буковым, Г. Менюком и некоторыми другими, и «просоветских» (И. Канна, И. Чебан и другие), которые в то время находились у руководства молдавской литературой, обретает все более острые формы. 25–30 сентября 1946 г. в Кишиневе было организовано собрание работников литературы и искусства города. На нем, пока что диктовавшие свои условия, представители просоветской группировки (во главе с И. Канной) выдвинули ряд тяжелых для того времени обвинений в адрес своих оппонентов. И. Канна обозвал их «проходимцами», изображающими советские порядки и советских людей в уродливой, карикатурной форме, которые издают «много безыдейных, пошлых, декадентских, идеологически вредных произведений». Они, по словам Канны, представляли граждан СССР примитивными, малокультурными, глупыми, с обывательскими вкусами и нравами. В качестве примера он привел сборник стихов Д. Ветрова «Дорога в Молдавию», который «нафарширован индивидуализмом, пессимизмом, пустозвонством, есенинщиной». Канна возмущался тем, что в их произведениях не отражены роль партии, «дух народный», а советская действительность показана как «вереница плачевных безнадежных и пустых дней». Творчество уже упомянутого выше Г. Менюка Канна охарактеризовал как «низкопробное, упадническое, безыдейное, явно вредное». Особенно возмутился Канна тому, что у Г. Менюка открыто объявились защитники – Е. Буков и Д. Ветров [1, с. 4].

19 августа 1947 г. Бюро ЦК КП (б)М вновь обсудило положение дел в СП МССР и пришло к выводу, что хотя по-прежнему нет крупных художественных произведений, мало отображается послевоенный труд, не развернута борьба с «низкопоклонством перед Западом», низкий уровень критики и т.д., в целом работа СП «несколько улучшилась», что давало повод для дальнейшего оптимизма. СП было предписано «широко разрабатывать темы патриотизма», социалистического возрождения и превосходства над капитализмом, борьбы с антисоветской идеологией», вовлекать писателей в работу периодической печати, проводить с молодыми писателями совещания [1, с. 5].

Эта благостная оценка оказалась опровергнута уже спустя год. Инструктор отдела пропаганды и агитации ЦК КП (б)М С. Галущенко сообщал в августе 1948 г. первому секретарю ЦК КП (б)М Н. Ковалю, что хотя часть писателей действительно «резко улучшила» качество своих произведений», но это были как раз сторонники просоветской линии – И. Канна, П. Дариенко и другие. Остальные (Лупан, Буков, Деляну, Менюк, Истру), отойдя от испуга, который пережили на упомянутом выше собрании интеллигенции в октябре 1946 г., продолжали «извращать прошлое», «пропагандировать идеи буржуазного национализма», «идеализировать» молдавское прошлое, не указывать, каких конкретно угнетателей писатели имеют в виду – русских, турок или немцев, и даже призывали «защищать от пришельцев» (не СССР в целом, а только Молдову). Так, Буков писал в одних произведениях, что понимает под своей Родиной СССР, а в других «всеми обиженную Молдавию», его стихотворение «Țara mea» пестрит словами «Советы пришли», «угонял скот в Россию», «русские пришли» [1, с. 5].

В том же 1948 г. председатель Союза писателей СССР А. Фадеев разослал по всем республиканским Союзам писателей закрытое письмо «о буржуазном национализме в Украинской писательской организации». Попало оно и в Молдову. Однако получивший его ответственный секретарь СП Л. Корняну (Корнфельд) на обсуждение его не поставил, так как «не знал, в какой форме это сделать». Тогда Корняну пошел посоветоваться к секретарю ЦК КП (б)М по идеологии М. Радулу, но тот как раз тогда заболел. А так, как больше советоваться было не с кем, то письмо так никто и не обсудил [1, с. 5]. За это тот же Галущенко сообщил М. Радулу, что Корняну не справляется со своими обязанностями, «примиренчески относится к буржуазному национализму»,

и «пренебрежительно» – к связям с писателями других республик; а указание СП СССР, обсудить работу пленума СП Украины, он вместе с Лупаном просто скрыл от остальных писателей [1, с. 5].

Просоветская группировка в СП еще сопротивлялась. Они выдвигали различные обвинения своим оппонентам – в «бездарности», «пренебрежительном отношении к другим нациям», показе Молдовы в «отрыве от СССР и партии», «воспевании румынской Молдавии [1, с. 5]». Апогеем их сопротивления стала погромная статья Канны, Егорова и Букова, работавшего тогда заместителем председателя Совета Министров Республики, которого явно заставили подписать этот материал – «до конца искоренить буржуазный национализм в творчестве молдавских писателей», опубликованная в «Советской Молдавии» 25 сентября 1948 г. Статья вызвала протест руководства СП во главе с А. Лупаном [1, с. 5]. Это серьезно обеспокоило власти, решившие на сей раз уступить. И уже в постановлении Бюро ЦК КП (б)М от 12 октября 1948 г. говорилось, что статья огульно обвиняла весь СП в «буржуазном национализме» и фактически настраивала писателей и всю интеллигенцию против партийного руководства республики. За это редактор газеты И. Батов был снят с работы, а инициаторы статьи, И. Канна и И. Чебан (ему были обязаны карьерой многие представители «прозападной» группировки), выведены из комиссии ЦК по проверке работы СП [1, с. 7].

Чтобы разрешить затянувшийся конфликт двух группировок молдавских писателей, решением Бюро ЦК КП (б)М от 22 ноября 1948 г. Президиум СП МССР был реорганизован в Секретариат. Ответственным секретарем был назначен приглашенный из Москвы уроженец Левобережной Молдовы П. Ипатенко, членами Секретариата – А. Лупан и П. Крученюк [1, с. 7]. Разобравшись в ситуации, Ипатенко занял сторону большинства – писателей-«прозападников», и избегал серьезных нападок на них. Причем даже там, где, казалось бы, без них было не обойтись (в частности, в собственных отчетах в ЦК КП (б)М [1, с. 9].

Характерной чертой следующего этапа (1949–1965 гг.) стало то, что роль охранителей, которую раньше играла левобережная группировка писателей, взяло на себя партийно-государственное руководство республики. Сторонники разгромленных «левобережцев» подавали голос в пользу властей лишь иногда, причем власти нередко критиковали и их представителей. Так произошло, в частности, на VIII пленуме ЦК КП (б)М 28–29 августа 1952 г. Первый секретарь ЦК КП (б)М Л. Брежнев, раскритиковав Л. Деляну за создание в «Волшебной булаве» «атмосферы мракобесия и чертовщины», а также наличие «националистических извращений»; Е. Букова – за «восхваление прошлого» и внушение «пессимистических настроений» в «Крае зеленолистом»; обвинил и И. Канну – в «любовании отжившими нравами». Эти и другие отклонения, по мнению Брежнева, вели к «охаиванию русской литературы, принижению ее достоинств в глазах молдавского народа [1, с. 11]».

На этом этапе представители промосковской группировки (ее состав постепенно обновлялся; появились в ее рядах и такие лица, как П. Крученюк и И. Балцан), потерпев поражение в борьбе за доминирование в СП, пытались обратить внимание властей на то, что их оппоненты «протаскивают» в издаваемые работы слишком много румынских выражений и «мунтенизмов», имеющих на территории МССР другое значение и смысл или другие синонимы. А это, как они вполне справедливо полагали, могло повести за собой постановку вопроса об смене молдавской орфографии и шрифта, то есть уже окончательную победу прозападной группы писателей [1, с. 11]. По этой причине Бюро ЦК 24 марта 1953 г. приняло решение о переводе с румынского языка на молдавский произведения М. Садовяну «Mitrea Cocor», с последующим изданием для читателей республики [8, с. 57]. Однако их оппоненты тоже не дремали. Воспользовавшись установленными еще в годы войны связями с руководством СП СССР, они добились публикации в «Литературной газете» за 30 января 1954 г. статьи, где И. Канна был разоблачен как плагиатор [1, с. 12]. Эта статья окончательно скомпрометировала лично И. Канну и в дальнейшем его роль (он прожил до 1979 г.) была сведена к минимуму. Упомянутая публикация во многом дискредитировала и «промосковскую группировку» в целом.

Другим методом, которым пользовалась некоторое время промосковская группировка писателей, было приписывание «спорных» классиков, вроде В. Александри и М. Еминеску, о которых трудно было сказать, являются они молдавскими или румынскими. До 1950 г. представители этой группировки считали их исключительно румынскими писателями, чтобы не допустить возможность их публикации. После 1950 г. эти же люди стали объявлять их исключительно молдавскими, чтобы не называть «общими», «молдавскими и румынскими», что могло повлечь за собой нежелательные последствия: раз есть общие деятели культуры, значит, у Румынии есть основания претендовать на Молдову и считать ее «румынской землей». Очередную такую попытку они предприняли к 65-летию со дня

смерти М. Еминеску (в июне 1954 г. в «Советской Молдавии»). Последовал резкий ответ руководства СП во главе с А. Лупаном, назвавшим такое поведение газеты «нигилизмом» и сообщившим в ЦК КПМ, что читатели возмущены ее выходкой и требуют привлечь автора к ответственности [1, с. 13]. Лупана поддерживало руководство СП СССР (В. Сурков, Л. Полевой), которое считало, что называть Негруци, Александри, Руссо и Крянгэ только молдавскими писателями – это «односторонняя трактовка», и что общность литературного наследства нужно использовать «в целях укрепления молдово-румынской дружбы [1, с. 14]».

Вплоть до 1959 г. среди представителей обеих группировок продолжался обмен взаимными «уколами», причем власти республики старались держаться относительно нейтрально по отношению к этой борьбе. Но в 1959 г. ситуация круто изменилась. Под влиянием многочисленных писем русскоязычных жителей республики, не желавших расставаться со своим, по сути, привилегированным статусом в Молдове, активизации «национал-патриотов» среди писателей (П. Кэраре, В. Коробан и другие), руководство республики вновь развернуло на IX пленуме ЦК КПМ (22–23 сентября 1959 г.) атаки на «прозападное» крыло писателей, которых первый секретарь ЦК КПМ З. Сердюк обвинил в том, что они «льют воду на мельницу врагов». Были подвергнуты острой критике журналы «Chipăruş» и «Днестр» за утверждения, что «нынешние условия ничем не отличаются от условий царской России», что нет молдавской культуры, а есть румынская, что надо исключить из программы писателей, «развивавшихся под влиянием русской культуры» и т.д. Вновь последовали обвинения в «очернительстве русского народа», «симпатиях к идеализму» и другие [1, с. 19].

Нападки на «прозападников» среди молдавских писателей (Г. Менюка, В. Коробана, Г. Маларчука) последовали и на IV пленуме ЦК КПМ (11 октября 1960 г.), а затем и на X съезде КПМ (27–29 сентября 1961 г.). Однако на съезде все же не решились назвать конкретных виновников, а ограничились утверждениями о проявлениях «национальной ограниченности» и слабой борьбе с проявлениями буржуазной идеологии» в литературе [1, с. 20–21; 9, с. 343–345]. Но уже спустя несколько месяцев последовала новая атака на писателей. На II пленуме ЦК КПМ (27 января 1962 г.) секретарь ЦК по идеологии Е. Постовой подвел итоги нескольких лет борьбы с «национализмом». На этом пленуме власти спровоцировали нападки на СП со стороны представителей других творческих союзов (в частности, Союза композиторов), которые тоже отмечали наличие непонятного для них деления писателей на лево- и правобережных и, что писателей «лихорадит» [1, с. 22; 1, с. 142–143]. Побеседовали представители ЦК КПМ и с самими писателями, но услышали только вал взаимных жалоб писателей друг на друга [1, с. 22]. Даже более того, писатели сами ответили выпадами, требуя наказать за необоснованные обвинения в «раздувании угрозы национализма» и т.д. секретаря ЦК Е. Постового, заведующий отделом пропаганды и агитации ЦК А. Медведева, его заместителя В. Овчинникова и других работников ЦК КПМ [1, с. 22].

Из этого Бюро ЦК сделало выводы. В ходе его заседания (18 мая 1962 г.) было принято решение в котором, наряду с утверждениями, что «самокритику» часть писателей провела формально, они проявляют «незрелость» и т.д. Впервые признавалось, что в отношении их Постовой, Медведев и некоторые другие допустили «грубость» и «бестактность», мелочную опеку и т.д. Бюро ЦК потребовало «правильно осмысливать явления действительности…, непримиримо защищать политическую принципиальность…, повышать уровень критики [1, с. 22]». Спустя несколько месяцев Бюро ЦК пошло на некоторые уступки интеллигенции – в декабре 1962 г. Е. Постовой был снят с поста секретаря ЦК и переведен министром образования, а А. Медведев стал ректором Молдавского государственного университета [8, с. 22]. Обсуждалось положение дел в СП и в 1963 г., но поскольку основное внимание было приковано тогда к заявлениям Хрущева об абстракционистах и модернистах, то на сей раз эта тема не получила серьезного развития.

Завершает этот этап взаимоотношений «прозападников» с властями и их, уже куда более малочисленными сторонниками, в Союзе писателей III съезд СП МССР в октябре 1965 г. На нем писатели «дали бой» официальным взглядам на национальную политику КПСС в республике. Многие его участники (А. Бусуйок, И. Чобану и ряд других) выступили с заявлениями, в которых обвинили руководство республики в равнодушии к национальным особенностям народа, беззаботному отношению к его культуре, оскорблению национального достоинства; требовали перехода республики на латинский шрифт и т.д. Присутствовавшие при этом секретарь ЦК по идеологии Д. Корнован и Председатель Президиума Верховного Совета Республики К. Ильяшенко не делали попыток оборвать ораторов и не пытались повернуть ход съезда в другое русло. Чтобы изменить ситуацию, власти добились на съезде избрания нового главы СП, сторонника «просоветской» группировки писателей

П. Боцу [1, с. 25].

С этого момента Бюро ЦК и его сторонники в СП во главе с П. Боцу взяли на вооружение новую тактику в отношении своих политических оппонентов. Теперь они стали регулярно сообщать о деятельности «прозападного» крыла в СП в ЦК КПСС, постоянно обвиняя его лидеров (чаще всего это был И. Друцэ) в «националистических и злобных настроениях» в отношении неместных кадров и т.д., причем выражали недовольство тем, что центральные газеты стали регулярно хвалить Друцэ [1, с. 25, с. 31].

Так началось более чем 20-летнее руководство Союзом писателей Павлом Боцу. В эти годы, однако, порой все же всплывали прозападные взгляды ряда писателей республики. [1, с. 27]. Официальная позиция, которая господствовала в ту пору, была окончательно сформулирована в 1970 г. (вплоть до 1987 г.). Она сводилась к тому, что все классики Молдовы до 1812 г. объявлялись достоянием МССР, а остальные классики XIX века, включая М. Еминеску, К. Стамати, В. Александри и других – «совместными» – молдавскими и румынскими [1, с. 31]. Высказывания П. Боцу о «националистах» становились все реже. На XIV съезде КПМ (1976 г.) он высказался на эту тему более чем абстрактно, общими словами [1, с. 39, с. 268–269]. В 1985 г. Секретариат ЦК КПМ рассмотрел вопрос об исключении из готовившейся тогда к печати энциклопедии «Литература и искусство Молдавии» ряда известных писателей и поэтов (Г. Виеру, В. Ватаману, В. Василаки, А. Маринат, Д. Матковски и др.) за «националистические проявления». Однако было решено оставить их ввиду того, что они уже ранее попали в 8-томную Молдавскую Советскую Энциклопедию. В то же время статьи о таких писателях и поэтах, как Б. Мариан, Г. Сквиренко, нынешний председателе СП Молдовы А. Сучевяну, были убраны из готовившегося текста за «национализм» [1, с. 64].

1987-й год оказался поворотным. В течение уже нескольких лет собкор «Литературной газеты» в Молдове Г. Маларчук публиковал статьи о положении дел в СП республики, которые не нравились первому секретарю СП П. Боцу. В 1986 г. он тоже опубликовал несколько статей с критикой П. Боцу. В апреле того же года П. Боцу неожиданно подвергся публичной критике на партсобрании со стороны писателя И. Георгицэ. Все это вызвало у Боцу впечатление, что речь идет о целенаправленной кампании по его устранению. 17 февраля 1987 г., находясь в состоянии тяжелого потрясения от воображаемой им травли, Боцу застрелился в своей машине на трассе Брест–Одесса близ с. Чимишень [1, с. 65].

Сразу после этого в Союзе писателей активизировалась группа (Д. Матковски, Г. Маларчук, А. Стрымбяну, С. Сака, Г. Виеру, Н. Есиненку и др., именовавшихся тогда «националистами»), которые поставили своей целью добиться реформирования СП [1, с. 71]. Они же выдвинули ультимативные требования на встрече с председателем Гостелерадио республики С. Лозану, требуя вести передачи только на молдавском языке и не влиять на их идейное содержание [1, с. 65]. ЦК КПМ могло только констатировать этот факт. 18–19 мая 1987 г. состоялось общее собрание СП МССР, на котором весь состав Правления был радикально обновлен. В него были введены сторонники демократических взглядов, ранее критиковавшиеся за «идейные изъяны» – А. Маринат, Л. Лари, П. Кэраре, С. Сака и другие. Первым секретарем правления стал тот же И. Чобану, занимавший этот же пост в 1962–1965 гг. [1, с. 65].

Осознав это, и увидев неспособность повлиять на ситуацию, Бюро ЦК сдалось. В августе 1988 г. было принято решение о торжественном проведении юбилея (еще недавно травимого за «национализм») крупнейшего молдавского писателя И. Друцэ [1, с. 71], а в декабре 1988 г. – о масштабном праздновании 150-летия со дня рождения И. Крянгэ и 100-летия – со дня смерти М. Еминеску [1, с. 71]. А в апреле 1988 г. произошло нечто из ряда вон выходящее – М. Чимпой потребовал от Гроссу отмены партийного взыскания руководству «Literatura şi arta» во главе с Н. Дабижей за публикацию статьи «Povara istoriei» [1, с. 74]. Все это свидетельствовало о том, что к началу 1989 г. Бюро ЦК полностью утратило контроль за ситуацией и оказалось вынуждено следовать в фарватере, пробиваемом СП и другими патриотическими организациями республики того времени (Демократическое движение в поддержку перестройки и Клуб им. Матеевича). А это означало, что новые времена, которых так долго и упорно желала прозападная часть писателей республики, наконец, настали по-настоящему.

Обобщая сказанное, отметим, что в изучаемом выше периоде мы видим несколько этапов. Первый, который мы считаем ключевым, это 1944–1948/1949 гг. Он характеризуется господством в СП группировки промосковски настроенных писателей Левобережья, которые пытались определять общий курс организации. Однако к 1949 г. она оказалась разгромлена. Второй этап – 1949–1965 гг. В этот период писатели-прозападники видят перед собой нового врага – это существующая власть республики, которая пытается им навязать, при поддержке разбитого «левобережного» крыла СП,

однозначную ориентацию на установки Москвы. Однако раз за разом эти попытки срывались, так как писатели активно сопротивлялись этому давлению, а порой и сами ставили условия властям, некоторые из которых даже были выполнены. Третий этап – 1965–1987 гг., характеризуется относительной стабилизацией ситуации вокруг СП и заметным ослаблением «борьбы с национализмом» в его рядах, хотя отдельные случаи этого продолжали иметь место. Наконец, четвертый этап – 1987–1989 гг., когда после самоубийства руководителя СП П. Боцу власть в Союзе быстро взяла обновленная группировка писателей-прозападников, вынудившая власти республики, в контексте быстро осложнявшейся социально-политической обстановки, следовать ее рекомендациям.

Литература

1. Архив Общественно-Политических Организаций Республики Молдова (АОПО РМ), Опись. Дело. Лист.

2. Бодюл И. Дорогой жизни. Время, события, раздумья. Воспоминания / Бодюл И. – Кишинев : Кушнир и Ко, 2000. – Книга вторая. – 496 с.

3. Бронич К. Развитие социалистической культуры в Молдавии после XX съезда КПСС / Бронич К. – Кишинев : Картя Молдовеняскэ, 1965. – 71 с.

4. Бурлацкий Ф. Вожди и советники / Бурлацкий Ф. – М. : Издательство политической литературы, 1990. – 384 с.

5. Как больно… : сборник статей / [автор-составитель А. Бродский]. – Кишинев : Картя Молдовеняскэ, 1989. – 415 с.

6. Никита Сергеевич Хрущев. Материалы к биографии / [автор-составитель Ю. Аксютин]. – М. : Издательство политической литературы, 1989. – 372 с.

7. Caşu I. «Politica naţională» în Moldova Sovietică (1944–1989) / Caşu I. – Chişinău : Cartdidact, 2000. – 214 p.

8. Rusnac Gh. Rectorii Universităţii de Stat din Moldova (1946–1993) / Gh. Rusnac, V. Cozma. – Chişinău : CE USM, 2005. – 214 p.

9. Șevcenco R. Viața politică în RSS Moldovenească (1944–1961) / Șevcenco R. – Chișinău : Pontos, 2007. – 228 p.

Стаття надійшла до редакції 30 червня 2014 року

УДК 82.09

Фелікс Штейнбук
(м. Київ, Україна)

ПРОЛЕГОМЕНИ ДО СТУДІЙ ТІЛЕСНОЇ ТОПОСФЕРИ*

Топоси – це ті чи інші факти життя і думки…
О. Лосєв

У статті у зв'язку з проголошуваною останнім часом кризою гуманітаристики запропоновано один зі шляхів подолання цієї кризи, зміст якого полягає у побудові нової методології, що поєднувала б попередньо розроблений тілесно-міметичний метод аналізу художніх творів і топологічний вимір дискурсу, а також обґрунтовано осмислення тілесних корелятів як мікротопосів, що утворюють загальну тілесну топосферу і здатні забезпечити методологічну основу для реалізації дієвого тілесно-топологічного підходу до вивчення різнорідних та суперечливих літературно-художніх явищ.

Ключові слова: *тілесні кореляти, тілесно-міметичний метод, топос, мікротопос, топосфера, тілесно-топологічний підхід.*

В статье в связи с провозглашаемым кризисом гуманитаристики предложен один из путей его преодоления, который заключается в создании новой методологии на основе синтеза предварительно разработанного телесно-миметического метода анализа художественных произведений и топологического измерения дискурса, а также обосновывается интерпретация телесных коррелятов как микротопосов, которые формируют телесную топосферу и одновременно обеспечивают методологическую основу для реализации действенного телесно-топологического подхода к изучению разнородных и противоречивых литературно-художественных явлений.

* Стаття репрезентує частину монографії автора «Конвергенція тілесних мікротопосів у сучасній світовій літературі», яка готується до друку.

Ключевые слова: *телесные корреляты, телесно-миметический метод, топос, микротопос, топосфера, телесно-топологический подход.*

In the article due to proclaimed crisis in humanities one of the ways to overcome it is offered, which comprises the formation of new methodology based on the synthesis of pre-elaborated corporal-mimetic method for the analysis of works of art and the topological dimension of discourse and, also, the grounds for interpretation of corporal correlates as microtoposes are given, which form the corporal toposphere and provide simultaneously the methodological basis for realization of efficient corporal-mimetic approach to analysis of dissimilar and contradictory literary phenomena.

Key words: *corporal correlates, corporal-mimetic method, topos, microtopos, toposphere, corporal-topological approach.*

З усіх-усюд і численних публікацій [див., наприклад: 3; 4; 19; 22; 25 та ін.] в останні декілька років лунає один і той же апокаліптичний плач, за яким гуманітарні науки загалом та філологія зокрема переживають глибоку світоглядну, субстанціональну, інституціональну і методологічну кризу. Втім, водночас не може не радувати те, що, попри есхатологічний пафос згаданих щойно ламентацій, життя, у цьому випадку – гуманітарне і філологічне, продовжується: пишуться монографії, проводяться конференції, друкуються збірники і, врешті-решт, захищаються дисертації.

Останнє доводить, що проголошувана криза, стосується не того, бути чи не бути гуманітаристиці (філології), а того, якою бути гуманітаристиці і, передусім, філології, бо старі, канонічні та звичні форми і методи функціонування цих наук вже просто не здатні спростовувати численним викликам актуального стану теперішнього життя та мистецтва.

Найбільш вимовно і ємно про сучасну ситуацію висловилася одна з редакторів російського часопису «Новое литературное обозрение» О. Тимофеєва, яка цілком слушно зазначила, що «повсякчасні розмови про вичерпаність гуманітарних наук <…> можуть розглядатися <…> як такі, що містять у собі доволі важливу інтуїцію», відповідно до якої «вичерпаними виявляються не гуманітарні науки, а традиційні антропоцентричні риторичні моделі, що зумовлюють, так би мовити, ідеологічний апарат гуманітарного знання. Та якраз саме цей апарат, функціонування якого постійно встановлює і відновлює ієрархічні бінарності та моделі вищості «людського» щодо «тваринного», «чоловічого» щодо «жіночого», «білого» щодо «чорного» і т. д., стає наразі безнадійно застарілим...» Отже, «класична людина з її необмеженою владою над світом перетворюється на нелегітимну конструкцію, але гуманітарне знання [все ж таки] здатне пережити свою ідеологію, знайти нові, неантропоцентричні перспективи власного розвитку вже з іншого боку самого себе і у такий спосіб розширити свої границі [22]».

Зокрема, одна з цих перспектив полягає у так званому «антропологічному повороті», зміст якого лаконічно сформулювала український філософ О. Гомілко і який полягає, за словами останньої, у тому, що «якщо конститутивною ознакою самосвідомого суб'єкта новоєвропейської метафізики була десоматизація, то природно, що денонсація властивої класичному західному раціоналізмові версії людського буття пролягала в напрямі «повернення людині тіла», тобто врахування вітальних, психологічних, соматичних чинників у побудові нового філософського образу людини».

При цьому дослідниця вважає хибною думку про те, «що філософська антропологія мислить людину лише як тіло, редукуючи до соматичних якостей усі інші виміри людського буття». Натомість, як вважає О. Гомілко, йдеться про інше – передусім про те, що «філософська антропологія вводить феномен тілесності до кола необхідних якостей людини», унаслідок чого «тілесність стає тим, що відтепер не може обминути мислення, котре конструює метафізичну версію людського буття [5; див. також: 24]».

Своєю чергою, закономірними ознаками антропологічного повороту безпосередньо у літературознавстві є те, що цей поворот, з одного боку, «пропонує порушити дисциплінарні границі [18, с. 35]», а з іншого – змушує не «зупинятися на тому, про що тексти говорять на рівні прямого висловлювання або на рівні своєї граматичної та риторичної структури. Більш цікаве питання – про що тексти мовчать, але у чому можна спробувати почути людське мовлення, занурене у соціальний праксис так само, як і у власне несвідоме… [8, с. 52]».

Основні інтенції. Разом з тим, запропонований І. Калініним парафраз відомої тези, яку було сформульовано в рамках нового історизму (пор. первинну тезу: «історія є текстуальною – текст є історичним», – з парафразом російського автора: «людина є текстуальною – текст є людинним [8, с. 52]»), можна перефразувати ще й у такий спосіб: «тілесність є текстуальною – текст є тілесним». І це, либонь, теж надавалося б на визначення як «коректна субституція [8, с. 52]».

Так, якщо, з одного боку, взяти до уваги наведені вище рації, а з іншого – згадати про те, що тілесність визначається в рамках постмодернізму як «сфера розгортання соціальних і дискурсивних кодів <…> і, як й усі дискурсивні середовища, виявляється «місцем дисоціації Я [20, с. 826]», то стає цілком очевидною і доречною перспектива аналізу літературного тексту з огляду на феномен тілесності.

Тим більше, що існує реальна можливість спертися на попередньо розроблений тілесно-міметичний метод аналізу художніх творів [див. про це: 28], який було обґрунтовано на основі поняття «тілесний міметизм» – поняття, що визначає один зі способів репрезентації тілесного буття людини в художньому дискурсі за посередництвом механізму мімезису та через концептуалізовані у філософському контексті тілесні кореляти, які становлять основу для творення складної і динамічної образної системи художнього твору [див. про це: 29]. Натомість зміст цього методу можна окреслити за кількома наступними параметрами.

1. Тілесно-міметичний метод аналізу художнього досвіду дозволяє брати до уваги його тілесне підґрунтя й сягати смислів, які постають у такому досвіді внаслідок дії механізму мімезису, що трансформує (переводить) тілесне буття у цей художній досвід.

2. Зміст тілесно-міметичного методу аналізу художніх творів визначається, зокрема, багатим, різноплановим та функціональним категоріальним апаратом, який обґрунтовується через концептуально-філософський підхід, а також через кореляцію цих категорій водночас як з тілесно-матеріальною основою, так і з абстрактно-дискурсивною репрезентацією.

3. Тілесно-міметичний метод, на відміну від усіх інших літературознавчих методів, спрямовується не на окремі аспекти художньої або позахудожньої реальності, а ґрунтується на тій фундаментальній засаді, відповідно до якої художній текст гармонійно поєднує в собі обидві реальності, хоч і не редукується до жодної з них.

4. У рамках тілесно-міметичного методу реальний світ репрезентує світ художній такою ж мірою, як і художній світ репрезентує світ реальний, але йдеться не про історичні, соціальні чи й навіть етнічні змісти, бо останні або змінюються, або характеризуються певними відмінностями, – йдеться про константні, сталі та універсальні онтологічні змісти, що породжуються тілесною формою людського існування і, ширше, тілесним буттям людини.

Врешті-решт, тілесно-міметичний метод можна визначити як метод аналізу тілесно-буттєвого підґрунтя художнього дискурсу.

А отже, це означає, що будь-яка тілесна категорія набуває в умовах художнього дискурсу характер топосу, який «у сучасних дослідженнях <…> має два основних тлумачення.

По-перше, це вагоме для художнього тексту (або групи художніх текстів – напрямку, епохи, національної літератури в цілому) «місце розгортання сенсів», яке може корелювати з будь-яким фрагментом (або фрагментами) реального простору, як правило, відкритим.

[І] по-друге, це «загальне місце», набір сталих мовленнєвих формул, а також спільних проблем та сюжетів, характерних для національної літератури [21, с. 89]».

Історія питання. Зміст поняття «топос» можна також уточнити, якщо звернутися до історії його виникнення, становлення і функціонування. Не вдаючись до надмірної деталізації, спробуємо викласти, за О. Маховим, лише основні моменти цієї історії. Отож термін «топос» (нім. topos; від грец. – місце) у літературознавство 1948 р. запровадив німецький вчений Е. Курціус, запозичивши його, своєю чергою, з античної риторики, до термінологічного апарату якої поняття топосу було введено Протагором та розвинуто Аристотелем у «Топіці», а також почасти у «Риториці» і де це поняття позначало «евристичну формулу для винаходу відповідної думки», а також саму «думку, знайдену за допомогою цієї формули». У якості такої «знайденої», готової «думки» топос становив заздалегідь «підібраний доказ», який оратор повинен «мати наготові з кожного питання». Натомість фактично йшлося про абстрактне міркування, яке використовувалося у мовленні в цілком конкретних випадках (наприклад, роздум на тему «усі люди є смертними» у промові на смерть певної особи). Та оскільки топоси відповідали універсальним ситуаціям, які неодмінно повторювалися, то вони, себто топоси, могли повторюватися і переноситися з однієї промови до іншої, через що їх почали називати «загальними місцями» (лат. loci communes) [7, с. 401].

Своєю чергою, вже у рамках літературознавства топос, у розумінні Е. Курціуса, мислився як словесне «кліше», загальні і безособистісні «схеми думки й висловлювань», які мають міжчасовий та міжкультурний характер. За трактовкою Е. Курціуса, топосам байдуже до національних відмінностей, байдуже до відмінностей жанрових, байдуже і до будь-яких «-измів»: класицизму, романтизму тощо. Так, топос «світ як театр» (theatrum mundi) Е. Курціус знаходить в античності (у Платона), у

Середньовіччі (у Дж. Солсберійського), у добу Ренесансу і в Новий час – у М. Лютера, П. де Ронсара, В. Шекспіра, П. Кальдерона – і навіть на початку ХХ століття – у Г. фон Гофмансталя.

Більше того, Е. Курціус вважав, що він відкрив особливий імперсональний шар словесної реальності, який знаходиться нижче індивідуальних стилів, нижче усіх відомих розподілів європейської літератури – розподілів на епохи, стилі, напрямки. Отже, просторова метафора цього «шару» – прихованого і такого, що знаходиться набагато нижче відомої та осяжної словесної реальності, – уявлялася німецькому вченому надміру важливою. Він був переконаним, що завдяки топосу здатен досягти тієї глибини словесності, на якій (глибині) європейська література виявляє свою єдність. Разом з тим це рівень, так би мовити, «малих величин», літературних мікрочасток, а тому, певно, й не випадково, що Е. Курціус називав свій метод «технікою філологічного мікроскопіювання».

Крім цього, необхідно звернути увагу й на те, що за своїм визначенням топос об'єднує думку й спосіб її висловлювання, тобто це передбачає, що топос містить у собі водночас як певну змістову константу, так і залишається незмінним на рівні вираження, навіть у процесі перекладу, тобто при переході з однієї літератури в іншу.

Втім, хоча цей термін став, вочевидь, надзвичайно поширеним, на нечіткість визначення топосу, яке запропонував Е. Курціус, дослідники все одно не втомлюються нарікати, внаслідок чого і межі поняття топосу у сучасних працях теж видаються доволі туманними: це – або сталий образ, або словесна формула, або мотив, до якого топос наближається, як справедливо зауважив С. Неклюдов, «аж до повного не розмежування [13]» [див. також: 14].

Порівняльні вектори. Зрештою, проблема чіткої диференціації топосу стосується не тільки його «близькості» з мотивом, а тому необхідно вдатися до відповідних порівняльних процедур, розпочавши їх з поняття, чи не найближчого до топосу, принаймні, етимологічно.

Топос і локус. Отож слово «місце», яке грецькою мовою перекладається як «топос», на латині звучить як «локус» («locus»). Проте, як виявляється (тут і далі подається за [21]), термін «локус» запозичено філологією з природничих наук. У біології цей вже давно утверджений термін означає «ділянку хромосоми, у якій локалізовано ген». Натомість у психології активно використовується термін «локус контролю» – теоретичне поняття моделі особистості, віра індивіда в те, що його поведінка детермінується переважно або ним самим (внутрішній, чи інтернальний, локус контролю), або його оточенням та обставинами (зовнішній, чи екстернальний, локус контролю). Локус, таким чином, стає органічним надбанням філології вже з деяким усталеним поняттєвим ядром, але й не заперечує необхідності чіткіше визначити його сенс у контексті дослідження художнього тексту.

Нерідко також «локус» трактується за посередництвом «топосу» як обмежений простір у складі простору безмежного. Змістове ж наповнення цих термінів, що застосовуються у текстологічних дослідженнях, визначається переконаннями філологів, за якими вони називають «локусом» закриті просторові образи, а «топосом» – відкриті, наприклад: локус міста і топос степу в дисертації Г. Маслової [12; див. також: 23] або локус Михайлівського і топос села (маються на увазі образи маєтку та природи у творчості О.С. Пушкіна) в дисертації В. Козміна [9] тощо.

Водночас не можна не вказати й на іншу тенденцію, а саме: топос застосовується для позначення «мови просторових відношень», які пронизують художній текст (пор., наприклад, сполучення: топос смерті, буттєвий топос, топос небуття, топос соціально-історичного часу, топос проституції, топос статуй, що оживають та ін.), тобто йдеться про «місця» розгортання певних, сказати б, узагальнено-абстрактних сенсів. Натомість локус позначає кореляцію лише з конкретними просторовими образами, які, вочевидь, більше пов'язані з дійсністю.

Своєю чергою, один і той самий просторовий образ може називатися і топосом, і локусом, залежно від осмислення його або, скажімо, як національного символу з актуалізацією в його репрезентації оцінних смислів, або як реального опису, у тексті якого превалює денотативно-референціальне підґрунтя. Так, у дисертації Н. Закурдаєвої «Концептосфера поезії В.С. Висоцького: аксіологічні та екзистенціальні концепти [6]» концепт «дома» авторкою репрезентовано у двох образах – ідеального (національного топосу) і реального – локусу [21, с. 88].

Таким чином, якщо йдеться про «фізичний» художній простір як про набір просторових образів (моделей), які у підсумку надаються на, так би мовити, «обчислення» і які мисляться як закриті/внутрішні щодо людини, але при цьому культурно значимі для неї і соціально нею освоєні, то тоді ці просторові образи можна визначити як локуси [21, с. 91; див. також: 2].

Змістовною щодо розрізнення понять «топос» і «локус» видається й думка М. Ловчинського, яку останній сформулював, керуючись потребами свого кваліфікаційного дослідження, і яка полягає

в тому, що «терміни «топос» і «локус» за своїм значенням дублюють одне одного», проте, на відміну від терміна «локус», «термін «топос» характеризується надзвичайно важливою <…> ознакою, відповідно до якої йдеться не просто про місце, а про місце дії [10, с. 5–6]». Інакше кажучи, дослідник наголошує на тому, що, у той час як локус позначає статичні феномени і явища, топос окреслює феномени і явища динамічні.

Топос і хронотоп. Окреслене розуміння топосу, закономірно актуалізує його зв'язок із хронотопом, який, до речі, за власним визнанням М. Бахтіна, походить з «математичного природознавства» і який «було введено та обґрунтовано на основі теорії відносності [1, с. 234]» А. Ейнштейна. Отже, як добре усім відомо, за М. Бахтіним, «у літературно-художньому хронотопі прикмети простору і часу поєднуються в осмислену і конкретну цілісність. Час за цих умов згущується, ущільнюється, стає художньо-зримим; простір, натомість, інтенсифікується, втягується в рух часу, сюжету, історії. Прикмети часу розкриваються в просторі, а простір осмислюється та вимірюється часом. Саме цим перетином рядів і злиттям прикмет характеризується художній хронотоп [1, с. 235]».

Отже, попри зовнішню спорідненість, попри те, що одним зі складників хронотопу є, буцімто, топос, насправді цілком обґрунтоване поєднання часу і простору водночас діалектично заперечує як перше, так і друге. Або якщо сформулювати цю думку по-іншому, то йтиметься про феномен, який постав з поєднання двох окремих феноменів, але тепер його вже неможливо редукувати до тих складників, з об'єднання яких він постав.

Більше того, якщо М. Бахтін визначає хронотоп «як формально-змістову категорію літератури», підкреслюючи при цьому, по-перше, потужний жанротворчий потенціал хронотопу, а по-друге, той факт, що «в літературі у хронотопа домінуючим началом є час [1, с. 235]», то очевидно, що, на відміну від хронотопу, топос, будучи, безперечно, категорією змістовою, визначатиметься відповідно протилежною домінантою, себто простором.

Топос і архетип. Своєю чергою, переважно змістовий кшталт топосу спричиняє уявлення про майже тотожність топосу і таких понять, як архетип, концепт і мотив. Зокрема, як вважає Г. Хазагеров, «з архетипом топос споріднюють дві ознаки: повсякчасна відтворюваність і приналежність до колективу. Однак, попри другу ознаку, топос відрізняється від архетипу як категорія комунікативна, що орієнтована на діалог, від категорії когнітивної, спрямованої лише на осмислення дійсності (тут і далі подається за [26])».

Що ж стосується другої ознаки, то К. Юнґ і справді запровадив архетип як передусім прояв колективного несвідомого, але акцент при цьому робився К. Юнґом на тому, що це досвідомі форми, кореляти інстинктів.

Утім, топоси, будучи конвенційно зумовленими, становлять хоч і дологічну, а проте аж ніяк не досвідому форму.

Натомість дологічність топосу полягає в тому, що його система, на думку Г. Хазагерова, ані трішки не вразлива до логічних суперечностей. Так, скажімо, «прислів'я будь-якого народу – класичний приклад загальних місць – зазвичай містять у собі положення, що взаємно заперечують одне одного. А сам топос внаслідок притаманної йому умовності також може суперечити спостереженням за зовнішнім світом (згадка про чудову погоду тоді, коли погода жахлива).

Своєю чергою, вивчення топіки, як вважає Г. Хазагеров, виявляє соціальну природу літератури і її зв'язок з іншими видами словесності, а вивчення архетипіки слугує оприявненню психічної природи літературної творчості. До того ж топос є пов'язаним з теоретичними установками письменника, а архетип – ні. Прикметним також видається й те, що термін «топос» можна вжити стосовно і самого літературознавства, і будь-якої іншої науки, оскільки її результати розгортаються у ході наукової комунікації. А термін «архетип» до наукових праць жодним чином застосувати неможливо [26]».

Зрештою, існує навіть таке утворення, як «архетипічний топос», чого аж ніяк не можна сказати про зворотній варіант. Так, у статті угорського славіста З. Хайнаді аналізуються, зокрема, чеховські образи саду і парку як «прасимволи», архетипічні топоси, які автор визначає як «міфологічні вічні образи, що зберігаються у колективній підсвідомості людства» і повертаються у літературу як «універсальні поняття» [27, с. 7]; водночас вишневий сад, на думку З. Хайнаді, «становить локус пам'яті прообразу Едему [27, с. 8]».

Вочевидь, має рацію Н. Мельникова, яка пише про те, що «специфіка функціонування топосів у різних сферах гуманітаристики зумовлена їхньою якісною амбівалентністю: одночасною наявністю

матричного ядра, що містить у собі «культурний код», і фактичною необмеженістю кількості варіацій, що реалізуються на рівні конкретного тексту <…>. Іншими словами, ключову характеристику топосів <…> можна було б позначити як «варіативність інваріантів» [16].

Топос і концепт. Остання ознака також засвідчує зв'язок топосу з таким поняттям, як «концепт». На думку Г. Хазагерова, топос і концепт об'єднує те, що через них може бути описаний культурний простір. Більше того, цей вчений переконаний, що обидві категорії надаються до розгляду за логікою «сфери», тобто певного загального поля взаємозалежних сутностей: у дусі «сфер» В. Вернадського і Т. де Шардена, або семіосфери Ю. Лотмана, або, власне, концептосфери, ідею якої, як відомо, сформулював Д. Лихачов.

Що ж стосується відмінностей між топосом і концептом, то, за Г. Хазагеровим, вони полягають у тому, що концепт є категорією когнітивною, а топос – комунікативною.

Своєю чергою, якщо концептосфера існує латентно: вона або прихована у свідомості мовної особистості, або становить певну віртуальну конструкцію в тому сенсі, що не зовсім зрозуміло, які з носіїв мови та культури і якою мірою відображають дану концептосферу, то топосфера є експліцитною вже тільки за своїм визначенням, оскільки існує не у свідомості, а в спілкуванні, тобто від початку має об'єктивований та експлікований штиб.

Концепти, як вважає Г. Хазагеров, облаштовують кристалічну решітку культури, а топоси – комунікації. У концепті відображається комунікативний досвід, але власне концепт – це когнітивна категорія, вічко смислової мережі, яка накладається на світ. Натомість топос становить спосіб розгортання тексту, культуру його розгортання. Наприклад, концепт карети живе у культурі, керуючись своїми асоціативними законами, а топос карети живе у казці, як спосіб розгортання казкового тексту про короля, принца і принцесу.

Топос, продовжує далі Г. Хазагеров, безпосередньо пов'язаний з комунікативною задачею, і це, так би мовити, приземлює його, але водночас саме це й дозволяє будувати дієві моделі тоді, коли виникають вже знайомі комунікативні ситуації. Втім, у прогностичному сенсі топос, вочевидь, наділений значно більшим потенціалом, ніж концепт.

Врешті-решт, концепт, на думку Г. Хазагерова, – це ідея, в засаді, романтична, гумбольдтіанська чи потебніанська, що майже приречено зумовлюється певною міфологізацією мови і національної культури, яка, щоправда, об'єктивується свідомістю самих носіїв мови або якоїсь їхньої частини. Натомість топос – це типове породження аристотелізму.

До цього необхідно лише додати, що, за Г. Хазагеровим, концепт і архетип завжди спрямовують нас до певних джерел, бо і концепт, і архетип є наслідком культурних нашарувань, що й детермінує виникнення ілюзій про початкові точки зародження, про «предковічні» точки культури або взагалі про «предковічні» точки свідомості. Своєю ж чергою, топос мислиться у риториці як категорія функціональна, як певне позачасове підґрунтя для розгортання тексту, що також не позбавлене ілюзорного кшталту, оскільки в реальності топоси піддаються селекції у зв'язку з уподобаннями епохи і національним менталітетом. Та при цьому до «джерел» топоси, будучи категорією адаптивною, а не консервативною, аж ніяк не спрямовані [26].

Топос і фрейм. Отож, аби завершити порівняльний розгляд топосу в когнітивному аспекті, необхідно співвіднести цей термін ще й з таким поняттям, як «фрейм», оскільки відмінність топосу від фрейму, на думку Г. Хазагерова, дозволить чіткіше увиразнити ще одну грань топосу.

Ідея фрейму, сформульована свого часу М. Мінським, виникла у зв'язку з проблемою розпізнавання образу. Фрейм мислився, зокрема, як рамка (такою є етимологія терміну – frame) образу або ситуації, як трафарет із заповнюваними слотами (щілинами). Наприклад, фрейм стільця складається з таких слотів, як спинка, ніжка і сидіння. Відповідно та чи інша форма спинки, ніжок або сидіння конкретного стільця буде заповненням слотів. А якщо людина побачить лише спинку стільця, то такий спостерігач, маючи попереднє уявлення про цілісність, зможе легко зрозуміти, що об'єктом є стілець.

Таким чином, можна зробити висновок, за яким фрейм зосереджується на структурі об'єкту, а топос характеризується принциповою відкритістю, і тому будь-який «слот» останнього можна розвивати за допомогою інших топосів. Отже, фрейм – це дискретна категорія, а топос – категорія континуальна, що наближує топос до метаплазму, як можливості видозмінювати мовлення, на відміну від стилістичної категорії варіанту, як можливості вибору адекватної форми [26].

Топос і мотив. Тепер повернемося до змістового аспекту, у межах якого ще залишилося з'ясувати відмінність між топосом і мотивом.

Мотив, на думку С. Неклюдова, «належить до числа найбільш складних для вивчення предметів філологічного дослідження, оскільки це поняття надзвичайно важко ідентифікувати.

До того ж не зовсім зрозумілим є характер співвідношення синтагматичних і парадигматичних ракурсів мотиву, його морфологічної схеми і текстової реалізації, універсальних структур і національно специфічних редакцій, його кореляцій з компонентами моделі/картини світу, з одного боку, і «загальними місцями» тексту – з іншого [17, с. 236]».

Окрім цього, С. Неклюдов, посилаючись на А. Лорда, цілком слушно вказує на те, що з мотивом, як зі змістовим елементом, корелює також і тема, себто група «понять і уявлень, які регулярно застосовуються у процесі передачі сюжету у формульному стилі... [11, с. 83]» і які, власне, не тільки складають тему та у виразний спосіб стимулюють формування і розвиток сюжету, а й певною мірою є аналогічними щодо сталого набору мотивів. Прикметно також і те, що, наприклад, у музиці тема визначається, зокрема, як головний мотив, який повинен розвинути композитор.

Врешті, Є. Мелетинський з категорією мотиву пов'язав термін «архетип» [див.: 15, с. 50–68]; вчений відмовився від класичного юнґіанського тлумачення цього поняття і запропонував замість цього таке термінологічне словосполучення, як «архетипічні мотиви», яким дослідник позначив мікросюжети з певною предикативно-актантною структурою і більш чи менш самостійними глибинними смислами, що сягають архаїчних міфотворчих комплексів [11, с. 242].

Окреслена семантична універсальність мотиву змушує визнати, що мотив і топос мають багато спільного. Та все ж таки неможливо не помітити і принципову відмінність, яка полягає в тому, що мотив лежить на поверхні тексту в той час, як топос прихований інколи настільки глибоко, що може видатися ніби цей топос існує взагалі автономно від тексту.

Більше того, мотив становить дієвий, рухливий і очевидний засіб організації художнього твору, а топос забезпечує відповідний простір, у якому така організація стає можливою. І навіть тоді, коли номінально йдеться буцімто про те ж саме, наприклад: про мотив свободи і топос свободи чи про мотив болю і топос болю, – то і тоді не має сумнівів, що в першому випадку маємо локальний, чи, сказати б, локально-прагматичний вимір, а в другому – глобальний, чи то пак – глобальний онтологічно-екзистенціальний вимір.

Інакше кажучи, мотив свободи виникає тільки там і тоді, де і коли існує місце для реалізації цього мотиву, а мотив болю здатен актуалізуватися лише за умови, що біль становить тло, основу, а отже, і простір, на ґрунті якого цей мотив може постати, аби дієво розвинутися у тему і забезпечити відповідне розростання сюжету.

Підсумкові концептуалізації. Отже, узагальнення наведених вище рацій дозволяє дійти таких висновків.

1. Літературознавство, будучи наукою про (не-)розуміння художнього тексту, завжди потребувало ефективних шляхів та методів, які дозволяли б цій науці бути домірною до свого покликання. Та особливо загострилася окреслена проблема на сучасному етапі, і тому, вочевидь, виникла нагальна потреба відповідних теоретико-методологічних пропозицій.

2. Зміст нових підходів визначається, зокрема, антропологічною спрямованістю літературознавчих розвідок, а отже, і введенням у науковий дискурс феномену тілесності, що, своєю чергою, зумовлює звернення до тілесно-міметичного методу аналізу художніх текстів.

3. Топос становить категорію, яка характеризується потужним аналітично-дискурсивним потенціалом, оскільки може бути визначеною як універсальний змістовий простір, що має здатність водночас існувати поза текстом і реалізовуватися в тексті, а також у суттєвий спосіб, тобто надзвичайно динамічно, дієво й різноманітно, впливати на організацію художніх творів, незалежно від того де, коли, ким і в рамках якого напряму чи художнього методу вони були написані.

4. Окреслена універсальність топосу дозволяє поєднати його з феноменом тілесності і, внаслідок такого поєднання, визначити тілесні кореляти як мікротопоси, що, далебі, складають єдиний загальний топос тілесності або тілесну топосферу.

5. Розгляд літературних текстів через призму тілесних корелятів, що осмислюються як мікротопоси, становить вагоме методологічне підґрунтя, яке можна визначити як топологічний підхід і здатне забезпечити ефективний аналіз різнорідних та суперечливих художніх явищ.

Література

1. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М.М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М. : Художественная литература, 1975. – С. 234–407.

2. Боронь О.В. Поетика простору в творчості Тараса Шевченка : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.01 «Українська література» / О.В. Боронь. – К., 2004. – 20 с.

3. Булкина И. Тесный круг (Украинская гуманитарная «периодика») [Электронный ресурс] / И. Булкина // Новое литературное обозрение. – 2010. – № 106. – Режим доступа : http://magazines.russ.ru/nlo/2010/106/bu37.html.

4. Венедиктова Т. О преимуществе тропинок перед дорогами [Электронный ресурс] / Т. Венедиктова // Вопросы литературы. – 1997. – № 2. – Режим доступа : http://magazines.russ.ru/voplit/1997/2/vened.html.

5. Гомілко О. Метафізика тілесності. Дослідження, розвідки, екскурси [Електронний ресурс] / О. Гомілко – К. : Наукова думка, 2001. – 338 [2] с. – Режим доступу : http://www.philosophy.ua/ua/lib/books/research/?doc:int=122.

6. Закурдаева Н.В. Концептосфера поэзии В.С. Высоцкого : аксиологические и экзистенциальные концепты : дис. … кандидата филол. наук : 10.02.01 / Закурдаева Наталья Вячеславовна. – Орел, 2003. – 211 с.

7. Западное литературоведение XX века : Энциклопедия / [гл. научн. ред. Е.А. Цурганова]. – М. : Intrada, 2004. – 560 с.

8. Калинин И. Время кризиса и бремя манифестов. Филология на повороте / И. Калинин // Новое литературное обозрение. – 2012. – № 113. – С. 47–52.

9. Козмин В.Ю. Локус Михайловского в поэтическом творчестве А.С. Пушкина : дис. ... кандидата филол. наук : 10.01.01 / Козмин Вячеслав Юрьевич. – Санкт-Петербург, 1999. – 175 с.

10. Ловчинский Н.А. Образы пространства в современной русской постмодернистской поэзии : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук : спец. 10.01.01 «Русская литература» / Н.А. Ловчинский. – Волгоград, 2010. – 20 с.

11. Лорд А.Б. Сказитель / Лорд А.Б. ; [пер. с англ. и коммент. Ю.А. Клейнера и Г. А. Левинтона ; послесл. Б.Н. Путилова ; статьи А.И. Зайцева, Ю.А. Клейнера]. – М. : Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1994. – 368 с. – (Исследования по фольклору и мифологии Востока).

12. Маслова А.Г. Поэтика хронотопа в раннем творчестве Б.Л. Пастернака : дис. ... кандидата филол. наук : 10.01.01 / Маслова Анна Геннадиевна. – Киров, 2003. – 241 с.

13. Махов А. «Историческая топика» : раздел риторики или область компаративистики? [Электронный ресурс] / А. Махов // Вопросы литературы. – 2011. – № 4. – Режим доступа : http://magazines.russ.ru/voplit/2011/4/ma14.html.

14. Махов А. Веселовский – Курциус (Историческая поэтика – историческая риторика) [Электронный ресурс] / А. Махов // Вопросы литературы. – 2010. – № 3. – Режим доступа : http://magazines.russ.ru/voplit/2010/3/ma7.html.

15. Мелетинский Е.М. О литературных архетипах / Мелетинский Е.М. – М. : РГГУ, 1994. – 136 с.

16. Мельникова Н. «Бордельное пространство» русской литературы (К вопросу о художественном воплощении локуса публичного дома) [Электронный ресурс] / Н. Мельникова // Литературная учёба. – № 1. – 2010. – Режим доступа : http://www.lych.ru/online/0ainmenu-65/48--12010/551.

17. Неклюдов С.Ю. Мотив и текст / С.Ю. Неклюдов // Язык культуры : семантика и грамматика. К 80-летию со дня рождения академика Никиты Ильича Толстого (1923–1996) / [отв. ред. С. М. Толстая]. – М. : Индрик, 2004. – С. 236–247.

18. Поселягин Н. Антропологический поворот в российских гуманитарных науках / Н. Поселягин // Новое литературное обозрение. – 2012. – № 113. – С. 27–36.

19. Поселягин Н. Заметки переходного периода об «Осени филологии» [Электронный ресурс] / Н. Поселягин // Новое литературное обозрение. – 2011. – № 110. – Режим доступа : http://magazines.russ.ru/nlo/2011/110/po7.html.

20. Постмодернизм. Энциклопедия / [сост. и научн. ред. А.А. Грицанов, М.А. Можейко]. – Мн. : Интерпрессервис ; Книжный Дом, 2001. – 1040 с. – (Мир энциклопедий).

21. Прокофьева В.Ю. Категория пространства в художественном преломлении : локусы и топосы / В.Ю. Прокофьева // Вестник Оренбургского университета. – № 11. – 2005. – С. 87–94. – (Русский язык и культура речи).

22. Тимофеева О. От редактора [Электронный ресурс] / О. Тимофеева // Новое литературное обозрение. – 2012. – № 114. – Режим доступа : http://magazines.russ.ru/nlo/2012/114/t2-pr.html.

23. Ткаченко І.А. Топос степу в новій українській літературі (проза) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.01 «Українська література» / І.А. Ткаченко. – Кіровоград, 2009. – 20 с.

24. Тхостов А.Ш. Психология телесности / Тхостов А.Ш. – М. : Смысл, 2002. – 287 с.

25. Устинов Д. Новый гуманитарий в поисках идентичности (Театрализованное научное действо в нескольких картинах, с интермедиями, прологом и эпилогом) [Электронный ресурс] / Д. Устинов // Новое литературное обозрение. – 2002. – № 55. – Режим доступа : http://magazines.russ.ru/nlo/2002/55/guman.html.

26. Хазагеров Г. К изучению топосферы культуры [Электронный ресурс] / Г. Хазагеров – Режим доступа : http://www.khazagerov.com/pragmatica/82-topos-vs-concept.html.

27. Хайнади З. Архетипический топос / З. Хайнади // Литература. Приложение к газете «Первое сентября». – 2004. – Авг. (№ 29). – С. 7–13.

28. Штейнбук Ф.М. Засади тілесного міметизму у текстових стратегіях постмодерністської літератури кінця ХХ – початку ХХІ століття : [монографія] / Штейнбук Ф.М. – К. : Педагогічна преса, 2007. – 292 с.

29. Штейнбук Ф.М. Тілесність – мімезис – аналіз (Тілесно-міметичний метод аналізу художніх творів) : [монографія] / Штейнбук Ф.М. – К. : Знання України, 2009. – 215 с.

Стаття надійшла до редакції 21 липня 2014 року

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ПЕДАГОГІКА

Анафієва Ельзара – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет» *(м. Сімферополь, Республіка Крим)*.

Балаховська Юлія – асистент кафедри методики викладання української мови та літератури Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова *(м. Київ, Україна)*.

Балкунова Ніна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теоретичної і прикладної лінгвістики Євразійського національного університету ім. Л.М. Гумільова *(м. Астана, Казахстан)*.

Бєляк Ольга – кандидат педагогічних наук, в.о. доцента кафедри слов'янського мовознавства ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» *(м. Одеса, Україна)*.

Братко Валентина – науковий співробітник лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України *(м. Київ, Україна)*.

Бубекова Лариса – кандидат філологічних наук, доцент, декан факультету російської філології і журналістики Єлабужського інституту КФУ *(м. Єлабуга, Росія)*.

Буланов Сергій – кандидат педагогічних наук, генеральний директор АНО ЦСОТ *(м. Москва, Росія)*.

Варзацька Лариса – кандидат педагогічних наук, доцент, доктор філософії, старший науковий співробітник лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки НАПН України *(м. Київ, Україна)*.

Греб Марія – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри філологічних дисциплін Бердянського державного педагогічного університету *(м. Бердянськ, Україна)*.

Дроздова Ірина – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології професійної підготовки Харківського національного автомобільно-дорожнього університету *(м. Харків, Україна)*.

Зеленіна Тамара – доктор філологічних наук, професор кафедри романської філології, другої іноземної мови і лінгводидактики УдДУ *(м. Іжевськ, Росія)*.

Кардаш Лариса – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» *(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)*.

Копусь Ольга – доктор педагогічних наук, доцент, перший проректор з навчальної та науково-педагогічної роботи ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» *(м. Одеса, Україна)*.

Корицька Галина – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін, завідувач науково-дослідницької лабораторії КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради *(м. Запоріжжя, Україна)*.

Кудрявцева Катерина – кандидат педагогічних наук, доцент, науковий співробітник Інституту іноземних мов Эрнст-Морітц-Арндт-Університету м. Грайфсвальда *(м. Гюстро, Германія)*.

Кулик Олена – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» *(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)*.

Курган Карина – аспірант кафедри української філології та МНФД ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» *(м. Одеса, Україна)*.

Лазаренко Світлана – кандидат філологічних наук, завідувач кафедри загальних дисциплін та мовної підготовки іноземних громадян ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» *(м. Одеса, Україна)*.

Ленюк Наталя – аспірант кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету *(м. Херсон, Україна)*.

Нищета Володимир – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та методики викладання фахових дисциплін Бердянського державного педагогічного університету *(м. Бердянськ, Україна)*.

Овсієнко Людмила – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» *(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)*.

Омельчук Сергій – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної освіти, дійсний член Української академії акмеологічних наук, докторант кафедри мовознавства Херсонського державного університету *(м. Херсон, Україна)*.

Паламар Світлана – кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторії літературної освіти, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України *(м. Київ, Україна)*.

Попова Олександра – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» *(м. Одеса, Україна)*.

Пустохіна Вікторія – асистент кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства Житомирського державного університету імені Івана Франка *(м. Житомир, Україна)*.

Савчук Ольга – викладач кафедри іноземної філології та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» *(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)*.

Султанова Лемара – вчитель початкової школи Пожарської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів *(м. Сімферополь, Республіка Крим)*.

Тименко Валентина – молодший науковий співробітник лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України *(м. Київ, Україна)*.

Тітова Світлана – аспірант кафедри педагогіки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» *(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)*.

Фонарь Вікторія – доктор філологічних наук, доцент кафедри румунської літератури Молдавського державного університету *(м. Кишинів, Молдова)*.

Хом'як Іван – доктор педагогічних наук, професор, академік Академії наук вищої школи України, завідувач кафедри української мови і літератури Національного університету «Острозька академія» *(м. Остріг, Україна)*.

Шевченко Зоя – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України *(м. Київ, Україна)*.

Шиліна Галина – заступник директора з НВР, учитель української мови та літератури ЗОШ №11 *(м. Мелітополь, Україна)*.

Юрійчук Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» *(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)*.

Ярмолюк Алла – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки НАПН України *(м. Київ, Україна)*.

ФІЛОЛОГІЯ
(ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО, МОВОЗНАВСТВО)

Блинова Ірина – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики мовлення та інформаційних технологій Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» *(м. Горлівка, Україна)*.

Бродюк Юлія – аспірант, викладач кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» *(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)*.

Дімітрова Світлана – студентка 4 курсу денної форми навчання факультету української філології Інституту мов світу ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» *(м. Одеса, Україна)*.

Довбня Людмила – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» *(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)*.

Євтушина Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» *(м. Одеса, Україна).*

Жигалова Марія – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ЗО «Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна», дійсний член Академії педагогічних і соціальних наук РФ *(м. Брест, Білорусь).*

Журавльова Євгенія – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної і прикладної лінгвістики Євразійського національного університету ім. Л.М. Гумільова *(м. Астана, Казахстан).*

Заболотна Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» *(м. Переяслав-Хмельницький, Україна).*

Ковальська Наталя – аспірант кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» *(м. Одеса, Україна).*

Козубенко Леонід – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» *(м. Переяслав-Хмельницький, Україна).*

Лакомкіна Евгенія – магістр гуманітарних наук за спеціальністю «Філологія» Євразійського національного університету ім. Л.М. Гумільова *(м. Астана, Казахстан).*

Левченко Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» *(м. Переяслав-Хмельницький, Україна).*

Летюча Любов – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» *(м. Переяслав-Хмельницький, Україна).*

Мазоха Галина – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» *(м. Переяслав-Хмельницький, Україна).*

Океанський В'ячеслав – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри культурології і літератури Шуйського філіалу ФДБНЗ ВПО «Івановський державний університет» *(м. Іваново, Росія).*

Океанська Жанна – доктор культурології, професор кафедри культурології і літератури Шуйського філіалу ФДБНЗ ВПО «Івановський державний університет», професор кафедри історії і культурології ФДБНЗ ВПО «Івановський державний хіміко-технологічний університет», професор кафедри гуманітарних дисциплін Івановського Інституту ДПС МНС Росії *(м. Іваново, Росія).*

Пангелова Марія – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» *(м. Переяслав-Хмельницький, Україна).*

Панова Наталя – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету *(м. Бердянськ, Україна).*

Пособчук Оксана – аспірант кафедри загального та слов'янського мовознавства Національного університету «Києво-Могилянська академія» *(м. Київ, Україна).*

Прушковська Ірина – кандидат філологічних наук, доцент кафедри тюркології Київського національного університету імені Тараса Шевченка *(м. Київ, Україна).*

Свириденко Оксана – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» *(м. Переяслав-Хмельницький, Україна).*

Скляренко Олеся – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри іноземної філології і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» *(м. Переяслав-Хмельницький, Україна).*

Сиздикова Гульнар – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теоретичної і прикладної лінгвістики Євразійського національного університету ім. Л.М. Гумільова *(м. Астана, Казахстан).*

Товкайло Тамара – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» *(м. Переяслав-Хмельницький, Україна).*

Туліна Тетяна – доктор філологічних наук, професор кафедри іноземної філології і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» *(м. Переяслав-Хмельницький, Україна).*

Фадєєва Олена – кандидат філологічних наук, доцент Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського *(м. Кременчук, Україна).*

Фетісова Олена – викладач кафедри загальноосвітніх та фундаментальних дисциплін Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля *(м. Луганськ, Україна).*

Шаріпова Мадіна – кандидат філологічних наук, в.о. доцента кафедри теоретичної і прикладної лінгвістики Євразійського національного університету ім. Л.М. Гумільова *(м. Астана, Казахстан).*

Швець Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри практики іноземного мовлення ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» *(м. Переяслав-Хмельницький, Україна).*

Шевченко Руслан – доктор історичних наук, політичний аналітик *(м. Кишинів, Молдова).*

Штейнбук Фелікс – доктор філологічних наук, професор кафедри теорії та історії світової літератури імені В.І. Фесенко Київського національного лінгвістичного університету *(м. Київ, Україна).*

Христич Ніна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» *(м. Переяслав-Хмельницький, Україна).*

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІКА

Анафиева Эльзара. Социолингвистические основы обучения украинскому языку в национальных школах Крыма.....3

Балаховська Юлія. Педагогічні ідеї О.Р. Мазуркевича в контексті сучасної методичної думки.....7

Балкунова Нина. Развитие познавательной самостоятельности студентов на занятиях по русскому языку.....12

Бєляк Ольга. Тенденції розвитку комунікативних якостей мовлення в майбутніх учителів-словесників.....15

Братко Валентина. Культурологічний підхід до вивчення української літератури в 5−7 класах....19

Варзацька Лариса. Загальнонавчальні вміння як засіб досягнення цілей компетентнісної мовної освіти (5−7 класи).....24

Греб Марія. Основні аспекти методики навчання лексики майбутніх учителів початкової школи....31

Дроздова Ірина. Сучасні методи навчання українського професійного мовлення майбутніх фахівців інженерного профілю.....36

Кардаш Лариса. Діалогізація навчання як дієвий чинник підвищення пізнавальної активності учнів.....41

Копусь Ольга. Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх магістрів філології.....45

Корицька Галина. Сучасні мережеві педагогічні технології в навчанні учнів української мови: блог-технології.....51

Кудрявцева Екатерина, Бубекова Лариса, Буланов Сергей, Зеленина Тамара. Инновационные игровые технологии в изучении и освоении языков первичной и вторичной социализации в рамках межкультурной коммуникации.....55

Кулик Олена. Особливості реалізації загальнометодичних принципів навчання в процесі засвоєння словотвірної системи української мови учнями основної школи.....67

Курган Карина. Діагностика рівнів сформованості медіакультури майбутніх фахівців у галузі прикладної лінгвістики.....74

Лазаренко Світлана. Прецедентні феномени в сучасному українському газетному дискурсі та їхня роль у формуванні вторинної мовної особистості під час викладання української мови як іноземної.....78

Ленюк Наталя. Методи та засоби організації самостійної роботи студентів технічних спеціальностей у навчанні німецької мови.....83

Нищета Володимир. Психологічні засади процесу формування риторичної компетентності учнів основної школи.....87

Овсієнко Людмила. Текст в аспекті досліджень філософської герменевтики.....92

Омельчук Сергій. Результативний складник змісту навчання морфології української мови за дослідницького підходу: критерії й показники вимірювання.....97

Паламар Світлана. Творчий підхід до навчання гуманітарних предметів як ефективний засіб формування предметних компетентностей учнів основної школи.....101

Попова Олександра. До питання професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів в умовах університетської освіти.....105

Пустохіна Вікторія. Культурологічний концепт вивчення української літератури у старших класах.....110

Савчук Ольга. Розвиток навичок креативної іншомовної писемної комунікації.....114

Султанова Лемара. Формирование здорового образа жизни младших школьников на уроках русского языка.....119

Тименко Валентина. Науково-методичні засади розвитку літературної творчості старшокласників у процесі вивчення української літератури.....124

Тітова Світлана. Роль інноваційного освітнього середовища у процесі фахової підготовки вчителів-філологів у вищому педагогічному навчальному закладі.....127

Фонарь Виктория. Методы интерпретации литературного текста и их взаимосвязь с дидактикой.....132

Хом'як Іван. Роль словників у формуванні професійної компетентності філолога.....136

Шевченко Зоя. Вивчення української літератури в загальнокультурному контексті.....140

Шиліна Галина. Розробка вимог до дистанційних курсів з української мови в середній школі – завдання авторської педагогічної майстерні.....145

Юрійчук Наталія. Роль української мови (за професійним спрямуванням) у фаховому становленні студентів ВНЗ.....150

Ярмолюк Алла. Ціннісні домінанти соціокультурної компетентності учнів.....154

ФІЛОЛОГІЯ
(ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО, МОВОЗНАВСТВО)

Блинова Ірина. Стилістичні можливості каламбуру в англомовному художньому дискурсі (на матеріалі творчості Мюріел Спарк).....160

Бродюк Юлія. Особливості художньо-мовленнєвої організації трилогії «Жменяки» М. Томчанія..166

Довбня Людмила, Товкайло Тамара. Мовознавчий доробок Юрія Шевельова.....170

Євтушина Тетяна, Дімітрова Світлана. Прагматична релевантність трансформованих фразеологізмів у сучасному українському політичному дискурсі.....174

Жигалова Мария. Современная полиэтническая литература белорусско-украинского пограничья как свидетельство единства славян.....178

Журавлева Евгения, Лакомкина Евгения. Модификация русских этностереотипов в полиэтничном казахстанском обществе.....184

Заболотна Тетяна, Христич Ніна. Оказіоналізми в англомовній рекламі..... 191

Ковальська Наталя. Синтаксична репрезентація категорії експресивності в економічному дискурсі.....195

Козубенко Леонід. Літературно-критичне осмислення філософської проблеми часу в сонетах В. Шекспіра.....199

Левченко Тетяна. Процеси дієслівної метафоризації в українській мові.....204

Летючая Любовь, Тулина Татьяна. Специфика языковых единиц со значением персональности (на примере произведений Ф.М. Достоевского).....208

Мазоха Галина. Модуси осмислення категорії «творчість» в епістолярних текстах П.-Б. Шеллі…212

Океанский Вячеслав, Океанская Жанна. Пределы секуляризации заголовочного комплекса: от «Покрова Богородицы» – к «Эпитафии» И.А. Бунина (имя как самоистолкование целого и автор как эхо).....216

Пангелова Марія. Творчість В. Голдінга в літературно-критичному дискурсі XX ст.....222

Пангелова Марія. Значення поняття identity в американській лінгвокультурі як відтворення двоїстості людини.....226

Панова Наталья. Проблема самоубийства в романе М. Арцыбашева «У последней черты»: психологический аспект.....230

Пособчук Оксана. Двокомпонентні прийменникові еквіваленти слова прийменниково-іменникового походження в українській, німецькій та іспанській мовах.....235

Прушковська Ірина. Події 12 вересня як вектор розвитку турецької драматургії кінця XX ст.....241

Свириденко Оксана, Мазоха Галина. Специфіка втілення мотиву кохання в романах А. де Мюссе «Сповідь сина століття» та Жорж Санд «Вона і він».....247

Скляренко Олеся. Особливості трактування поняття «жанрово-стилістична домінанта» в сучасній лінгвістиці.....251

Сыздыкова Гульнар. Проблемы теории референции и референциальные характеристики субъекта и предиката.....256

Фадєєва Олена. Стан і перспективи дослідження концепту INFERNO в руслі сучасної когнітивної лінгвістики.....260

Фєтісова Олена. Міфопоетика образу Змія в контексті сучасної української жіночої літератури..265

Шарипова Мадина. Восточные заимствования как единицы диахронического описания языковых контактов.....269

Швець Тетяна. Джерела походження фразеологічних одиниць французької мови.....275

Шевченко Руслан. Борьба просоветского и прозападного течений в молдавской литературе (1944–1989).....281

Штейнбук Фелікс. Пролегомени до студій тілесної тропосфери.....286

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....295

ТЕОРЕТИЧНА І ДИДАКТИЧНА ФІЛОЛОГІЯ

Збірник наукових праць

Заснований у 2007 році

Випуск 18