

Міністерство освіти і науки України
Криворізький державний педагогічний університет

Факультет іноземних мов

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФІЛОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МОВ

Збірник матеріалів
II Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції
(25–26 квітня 2019 року)

Випуск 2 (14)

Кривий Ріг
2019

УДК 80(082)
ББК 81.2Р
А 43

ЗАСНОВНИК І ВИДАВЕЦЬ:
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Криворізького державного педагогічного університету
(протокол № 12 від 10 травня 2019 р.)

Редакційна колегія:

Головний редактор: **С. І. Ковпик**, доктор філологічних наук,
професор, м. Кривий Ріг

Відповідальний редактор: **О. Б. Каневська**, кандидат педагогічних наук,
доцент, м. Кривий Ріг

С. М. Амеліна, доктор педагогічних наук, професор, м. Київ

В. А. Гаманюк, доктор педагогічних наук, професор, м. Кривий Ріг

О. І. Гамалі, кандидат філологічних наук, доцент, м. Кривий Ріг

Н. Д. Соловйова, кандидат педагогічних наук, доцент, м. Кривий Ріг

Рецензенти:

О. І. Панченко, доктор філологічних наук, професор, м. Дніпро

Л. М. Удовиченко, кандидат педагогічних наук, доцент, м. Київ

У матеріалах конференції порушено актуальні проблеми сучасної філології та методики викладання мов і зарубіжної літератури. Розглянуто традиційні й нетрадиційні підходи до різних лінгвістичних і літературознавчих явищ, представлено важливі аспекти викладання іноземних мов і зарубіжної літератури у навчальних закладах різних типів, висвітлено деякі проблеми дидактики.

Для науковців-філологів, учителів-словесників навчальних закладів різних типів, студентів філологічних факультетів.

Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції розміщено у репозитарії бібліотеки КДПУ за адресою: elibrary.kdpu.edu.ua

Зміст

СТРУКТУРА ТА СЕМАНТИКА МОВНИХ ОДИНИЦЬ. ЛІНГВІСТИКА ТЕКСТУ

- В. Г. Антонова*
МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ: СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ
АСПЕКТ 11
- О. И. Гамали*
СПЕЦИФИКА ОНОМАСТИКОНА ПОЭТИЧЕСКИХ
ТЕКСТОВ Ю. КАМИНСКОГО 20
- Н. О. Захарова*
ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ І СЕМАНТИКИ
ФРАНЦУЗЬКИХ ОЙКОНІМІВ ЕЛЬЗАСУ (ФРАНЦІЯ) 29
- О. Б. Каневская*
ГЕМОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОСИСТЕМА В
СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ: СТРУКТУРНО-
СЕМАНТИЧЕСКАЯ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ХАРАКТЕРИСТИКА 36
- І. М. Клименко*
ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ТВОРАХ
О. УАЛЬДА 44
- R. Kritisberg*
FORMATION OF AMERICAN ENGLISH LITERARY
STANDARD AND CULTURAL FACTORS 53
- Г. М. Мельничук*
СТРУКТУРА І СЕМАНТИКА НІМЕЦЬКИХ ДЕОНІМІЧНИХ
ДІЄСЛІВ 62

ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ЛІТЕРАТУРИ

А. С. Алексеева

К ВОПРОСУ О СООТНЕСЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ
И ФОРМЫ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ (НА МАТЕРИАЛЕ
РЕЦЕНЗИЙ В КРИТИКЕ 20-Х ГОДОВ XX ВЕКА) 71

М. Vardanian

FAIRY TALE AS A LEADING GENRE OF UKRAINIAN
DIASPORA CHILDREN'S LITERATURE: TOPICS, SENSES
AND INTERPRETATION 75

Н. А. Дудников

ИЗОБРАЖЕНИЕ ПИСАТЕЛЬСКОЙ СРЕДЫ В ПЬЕСЕ
А. П. ПЛАТОНОВА «14 КРАСНЫХ ИЗБУШЕК, ИЛИ “ГЕРОЙ
НАШЕГО ВРЕМЕНИ”» 82

В. В. Любецкая

ОБРАЗ «ЧЁРНОГО МОНАХА» В ПОВЕСТИ А. П. ЧЕХОВА 89

Т. В. Михальченко

СИНТЕЗ РЕАЛІСТИЧНОГО ТА МІФОЛОГІЧНОГО В
РОМАНІ ДЖ. АПДАЙКА «КЕНТАВР» 97

О. В. Мохначева

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МЕНТАЛИТЕТА В
СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ РОМАНЕ (А. МЕРДОК,
А. С. БАЙЕТТ) 102

Е. Ю. Никоненко

«ИМЯ АВТОРА» КАК КОМПОНЕНТ ТЕКСТА В
ВОСПРИЯТИИ РОМАНОВ ДИНЫ РУБИНОЙ 115

Я. Є. Пронченко

УНІКАЛЬНІСТЬ ОБРАЗУ ВІЛЬНОЇ ЖІНКИ У ПОВІСТІ
Г. ГУСЕЙНОВА «ВІЛЬНА ПТАХА СТЕПІВ» 122

Л. Д. Федоряка

РОЛЬ ФЛОРОНІМІВ У ЦИКЛІ КНИГ К. С. ЛЬЮЇСА
«ХРОНІКИ НАРНІЇ» 129

С. В. Щербак

УКРАЇНСЬКІ СТРАВИ В МАЛИХ ФОЛЬКЛОРНИХ
ЖАНРАХ: НАЦІОНАЛЬНА СПЕЦИФІКА..... 138

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І ВИЩІЙ ШКОЛІ

А. А. Бараненко, Л. Л. Маценура

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ
USED TO, BE USED TO, GET USED TO И WOULD ПРИ
ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА..... 149

Н. Г. Бібік

РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА
УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ
ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... 156

В. О. Бондарук

ПРИЙОМИ РОБОТИ З ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ
УЧНІВ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ..... 164

К. О. Васюкова, Н. Д. Соловйова

ФОРМУВАННЯ ПОТЕНЦІЙНОГО СЛОВНИКА УЧНІВ
ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ . 173

Л. М. Ворона

ВИКОРИСТАННЯ КОНТЕНТНО-ОРІЄНТОВАНОГО
ПІДХОДУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ
ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ..... 182

К. В. Гостра

НАУКОВІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ З
ПРЕЦЕДЕНТНИМИ ФЕНОМЕНАМИ КУЛЬТУРИ НА
УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ..... 191

О. І. Дрогайцев

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОГО ЕТАПУ
НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ
ШКОЛІ..... 200

<i>А. М. Іваненко, З. П. Бакум</i>	
РОЛЬ ПРАКТИЧНОЇ РИТОРИКИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	208
<i>В. А. Карпюк</i>	
ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	217
<i>О. І. Фербей</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	225
НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І ВИЩІЙ ШКОЛІ	
<i>О. І. Горбунова</i>	
ТВОРИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ УЧНІВ.....	237
<i>С. І. Ковнік</i>	
АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ ЯК СПОСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	245
<i>Н. П. Мещерякова</i>	
К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПИСАТЕЛЯ В ШКОЛЕ	252
<i>О. А. Проценко</i>	
ВПЛИВ МОРАЛІ НА ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ	260
<i>А. І. Селецька</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ҐЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	266
<i>А. М. Устименко</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ РОБОТИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	274

А. В. Чеберяк

ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ
ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ ЗА РОМАНОМ М. ДОЧИНЦЯ
«ВІЧНИК. СПОВІДЬ НА ПЕРЕВАЛІ ДУХУ» **280**

СТРУКТУРА
ТА СЕМАНТИКА
МОВНИХ ОДИНИЦЬ.
ЛІНГВІСТИКА ТЕКСТУ

В. Г. Антонова
*магістрантка факультету іноземних мов
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг*

МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ: СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Антонова В. Г. Молодіжний сленг: соціолінгвістичний аспект.

У статті здійснено аналіз поняття «молодіжний сленг» та представлено класифікацію молодіжного сленгу, а також висвітлено його основні функції. Було розглянуто основні джерела формування німецького молодіжного сленгу та проаналізовано соціолінгвістичний аспект як його невід'ємну складову.

Ключові слова: сленг, молодіжний сленг, соціолінгвістика, соціолінгвістичний аспект.

Антонова В. Г. Молодёжный сленг: социолингвистический аспект.

В статье сделан анализ понятия «молодежный сленг» и представлено классификацию молодежного сленга, а также освещены его основные функции. Было рассмотрено основные источники формирования немецкого молодежного сленга и проанализировано социолингвистический аспект как его неотъемлемая часть.

Ключевые слова: сленг, молодежный сленг, социолингвистика, социолингвистический аспект.

Antonova V. G. Youth Slang: Sociolinguistic Aspect.

In the article is made the analysis of a concept youth communication. It is represented a classification of youth communication, moreover we have highlighted the main functions of it and the main sources of formation of the German youth communication. It is analysed communication in terms of sociolinguistic aspect as its integral part.

Key words: slang, youth communication, sociolinguistic, sociolinguistic aspect.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що процес розвитку будь-якої мови не стоїть на місці. Лексична система мови постійно поповнюється і потребує нових лексичних одиниць для найменування предметів та об'єктів оточуючої дійсності, існуючих на момент їх виникнення. Молодь найбільш жваво реагує на всі події у житті. Молодіжна лексика підхоплює і відображає нові явища і сама змінюється в процесі їх перетворень. Поява у мовленні великої кількості слів, жаргонів та їх використання в різних соціальних групах впливає на підвищення інтересу до вивчення німецької мови.

Інтерес до аналізу молодіжних лексичних одиниць на матеріалі німецької преси зумовлений, передусім, тим, що молодіжна лексика має свої, не характерні для літературної мови особливості, а також тим, що здійснює вплив на розмовну мову, а отже, на загальномовний стандарт.

У сучасній лінгвістичній науці неодноразово розглядалось питання про поняття «молодіжного сленгу», його класифікації, а також соціолінгвістичний компонент молодіжного сленгу: Г.Иванова [1], В.Хомяков [5], J.Androutsopoulos [8], Н.Еhmann [10], С.Мüller-Thuran [12], М. Reinke [13], Р. Schlobinski [14] та інші.

Мета нашої статті полягає у розкритті сутності поняття «молодіжний сленг»; виявленні основних класифікацій молодіжного сленгу, а також дослідити соціолінгвістичний компонент молодіжного сленгу.

На думку В.Хомякова сленг — «особливий периферійний пласт нелітературної лексики і фразеології» [5, с.8], учений при цьому виокремлює два поняття: загальний сленг та спеціальний. На думку вченого, «загальний сленг — це відносно стійкий для певного періоду, широко розповсюджений і загальнозрозумілий шар нелітературної лексики і фразеології в середовищі живої розмовної мови (інколи з фонетичними, морфологічними і синтаксичними особливостями), достатньо неоднорідний за своїм генетичним складом і ступенем наближення до літературної мови, який має яскраво виражений емоційно-експресивний оціночний характер, що часто є протестом-насмійкою проти соціальних, етичних, естетичних, мовних та інших умовностей та авторитетів» [5, с.8]. Спеціальний сленг, за визначенням В.Хомякова, — це специфічна лексика і фразеологія соціальних жаргонів і арго кримінального світу.

Такої самої думки дотримуються Е. Partridge та його послідовники J. Greenough і G. Kittredge, визначаючи сленг як «існуючі в розмовній сфері вельми неміцні, нестійкі, що не кодифіковані, а часто і зовсім безладні і випадкові сукупності лексем, що відображають суспільну свідомість людей, що належать до певної соціальної або професійному середовищі» [3].

Щодо питання класифікації молодіжного сленгу існують різноманітні підходи і методи. За тематичною класифікацією вітчизняних мовознавців О. Огуя та С. Маринчиної, що наводиться О. Поздняковим, яка є не такою розгорнутою і досконалою, виокремлюються 8 тем, за яких групується молодіжний сленг: 1) привітання; 2) відносини/коло друзів; 3) вислови здивування й

захоплення; 4) дівчата/жінки; 5) хлопці/чоловіки; 6) сексуальне життя; 7) неформальні групи; 8) наркотики [4, с. 55–56].

Але, на нашу думку, найбільш детальну класифікацію молодіжного сленгу пропонують науковці P. Schlobinski та K. Schmidt, виділяючи такі групи молодіжного сленгу:

- 1) вітання, звертання, позначення партнерів;
- 2) зручні в користуванні назви та вислови;
- 3) жваві вирази та стереотипні пустопорожні слова;
- 4) метафоричний, здебільшого гіперболізований спосіб мовлення;
- 5) репліки зі словами захоплення й осудження;
- 6) просодична мовна гра, скорочення й послаблення звуків, а також графічно-стилістичні засоби;
- 7) вигукова комунікація;
- 8) словотвір, нові слова, нове значення, новотвір, розширення значення слова, скорочення слів [14, с. 212].

У результаті вивчення літератури щодо розгляду основних функцій, які виконує молодіжний сленг, нами було встановлено, що у сучасній лінгвістиці не існує одностайної думки щодо цього питання.

З точки зору Г. Іванової [1, с. 133] молодіжний сленг має три функції:

- комунікативна;
- номінативна;
- когнітивна.

Натомість Г. Краморенко [2] додає й інші функції:

- конспіративна;
- розпізнавальна;
- світоглядна;
- сигнальна;
- комунікативно-емотивна;
- функція психологічного розвантаження.

До основних джерел формування німецького молодіжного сленгу німецькі лінгвісти Н. Ehmann та С. Müller-Thuran відносять наступні:

I. Пісенна творчість — зокрема рок-музика (*Bingo (alles in Ordnung, alles bestens)*, *heizen (rasch, schnellfahren)*, *Johnny (Junge, Bursche, harter Kerl, lustiger Knabe)*, *paletti (alles bestens, in Ordnung, alles klar, selbstverständlich)* [10].

II. Жаргонізми: військових — *abziehen (jmdn. übers Ohr hauen, ausnehmen, betrügen)*, робітничий — *Muffe (Angst, Befürchtung)*,

наркоманів — *drauf sein/haben (unter Drogeneinfluß stehen; gute/schlechte Stimmungslage, Laune)*, *Hose (tote) (Langweile, „Es ist nichts los“, „Es spielt sich nichts ab“)*, *Trip (Reise, Ausflug, Fehler)*, комп'ютерний — *Basic (Klartext, Eindeutigkeit, Genauigkeit)*, *Schaltfehler (Programmabsturz, Systemabsturz)*, *Speicher (leer, „fertig“, kaputt sein, Aufnahmevermögen, Kapazität)*, *chatten (im Internetplaudern)* [11].

III. Запозичення з інших іноземних мов — латини (*absolut (sehr, besonders, vor allem)*, *depri (Einzelgänger; Leute, die zu Depressionen neigen oder sich an keiner Gruppenaktionen beteiligen)*, *Fakt (Tatsache, wirklich, in der Tat)*, *Frust (Ärger, schlechte Laune)*, *Horror (unangenehmes Erlebnis, Abneigung, Unangenehmlichkeit)*, *korrekt (alles klar, richtig, stimmt ganz genau, genau so)*, *logo (ganz klar, richtig)*, *normalo (Normalbürger, stinknormaler Durchschnittsmensch)*, *radikalo (besonders, ganz, stark)*, *Sponti (spontaner Mensch, aufgeschlossener Typ)*, *super (hervorragend, besonders schön)*, *total (echt, tierisch, toll, voll)*, *turbo (schnell, besonders, übermäßig, Schnellgang, hohe Geschwindigkeit)*; англійської (*der User — drogensüchtiger Mensch; der EuroPayer — europäischer Bürger; der Tüftler — der Arbeiter; der Schlappi — der schwache Mensch; die Schickse — eine Frau, die es nichts bewegt; die Bombenfigur — schöner Körper*); іспанської мови (*Macho (starker Typ, toller Kerl, „Frauenfresser“, Bodybildertyp)*); арабської мови: *Sultan (Herrscher, eine (mit Geld protzende) männliche Person, die sich vom anderen Geschlecht besonders verwöhnen lößt)*; з російської: *Towaritsch (Freund, Kumpel; drohend — Freundchen, „Früchtchen“)* [9, 10, 12].

Окреслені джерела формування німецького молодіжного сленгу дають можливість визначити основні його риси, а саме:

- 1) відкритість — на розвиток німецького молодіжного сленгу значною мірою впливають такі екстралінгвальні фактори, як високий рівень розвитку суспільства, різноманітні соціальні відносини, розвиток сучасної науки й техніки, мистецтва та загальнолюдський прогрес загалом;
- 2) короткочасність (рухливість, швидкоплинність) — швидка зміна актуальних варіантів, з'явившись на певному етапі розвитку суспільства і ввійшовши у користування, вони швидко старіють і виходять з ужитку; вікова неоднорідність носіїв сленгу — пояснюється насамперед збільшенням фази «молодість» у житті сучасної людини;
- 3) вторинність (синонімічність) — найчастіше сленг виступає як своєрідна вторинна назва існуючих речей і явищ Німецький

молодіжний сленг наповнений іронічними, зневажливими, жартівливими, схвальними, негативними синонімами, які заміщують різні слова та звороти. Наприклад, студенти часто говорять *Uni* (*Universität*), школярі називають школу *Penne* (*Schule*), вчителя — *Pauker* (замість *Lehrer*), учня першого класу жартівливо називають *Griffelfresser* [6, с. 140].

Якщо подивитися на сленг з соціолінгвістичної перспективи, то за віковими ознаками соціолінгвісти поділяють молодіжний сленг на 3 групи:

- 1 група — ранній підлітковий вік („Präadoleszenz“),
- 2 група — підлітковий та ранній юнацький вік („Adoleszenz“),
- 3 група — пізній юнацький вік („Postadoleszenz“).

Відповідно до віку за соціальним критерієм виокремлюють мову дітей шкільного віку, студентства, професійних та неформальних груп. З точки зору J. Androutsopoulos [8], перша фаза молодості триває до 11–12 років, друга фаза — до 12–19 років, а третя охоплює 19–25 роки життя, а інколи триває аж до 30 років.

Такий поділ молодості на 3 частини підтримує і M. Reinke [13], проте вчений зазначає, що період раннього юнацького віку може бути різною за тривалістю. Саме в цей період суспільство вже не сприймає молоду людину як дитину, але ще й не надає їй статусу дорослого. Саме у фазу адолесцентності молоді люди вдаються до мовного експерименту.

Найбільш повною класифікацією складу молодіжного сленгу є класифікація Ю. Шемчук, яка виокремлює загальнопобутовий словник, до якого входять:

- слова, пов'язані з навчанням (дисциплінами, побутом): *Abi* — *Abitur*, *Assi* — *Assistent*, *Stip* — *Stipendium*, *Proff* — *Professor*, *Mathe* — *Mathematik*, *Tri* — *Trigonometrie*;
- слова, що належать до сфери роботи, розумової діяльності: *worken*, *robotern* — *arbeiten*; *hämmern* — *viel arbeiten*; *reinhämmern* — *mit Hochdruck arbeiten*;
- назв предметів, необхідних для навчальної діяльності: *der Gedankenmanifestator* — *der Bleistift*; *die Gehirnprothese* — *der Taschenrechner*;
- назв видів одягу: *Klamotten*, *das Outfit*, *der Look*, *die Anmache* — *Kleidung*; *Edel-Look* — *gute, modische Kleidung*;
- слів, що належать до сфери розваг, хобі, проведення вільного часу: *shoppen* — *durch Geschäfte bummeln*; *das Date* — *ein Treffen*; *Verabredung*; *dancen* — *tanzen*; *die Bambule* — *der Tanzabend*;

- назв грошей: *die Kohle, die Knete, die Mäuse, der Kies, das Moos (aus der Gaunersprache), die Möpse, die Monnis* – гроші, грошеньята, бабки; *die Tonne (соченна купюра); das Esperantogeld – der Euro*;
- назв засобів пересування та побутових предметів: *die Bohrkrücke, Blechhaufen, Kinderwagen, Rostlaube, lahme Schnecke, heiße Mühle – das Auto; der Muckomat – das Radio*;
- іменників, що називають людей або дають оцінку людям: *Wixer, Arsch, Arschkrampe, Nullchecker, Spacken – Idiot; Maus, Perle, Schnecke, Torte, das Perlhuhn, das Sahnetörtchen, die Biene, die Sonne – sympathisches Mädchen*;
- іменників, що позначають батьків: *Mumie, Erzeuger, Grufties, Alte, Kalkleiten, ötzi* – предки, олди (від англ. „old” – старий, за назвою тирольської місцевості *öztal*, де було знайдено останки первісної людини); *Dadd – Vater*;
- оціночні поняття: *Klasse, Spitze, supergut, toll, oberaffengeil – hervorragend; cool – locker, lässig, gelassen, besonder gut; ätzend – uninteressant*;
- слів і словосполучень, що виражають вітання та форми ввічливості: *Hey!, Hi – Hallo! (Begrüßung); Sorry! – Entschuldigung!*
- слів і словосполучень, що виражають емоції: *Wow – Ausruf der Bewunderung; Boey (Boah Ey) – Ausruf (des Erstaunens; der Bewunderung).*

Крім того, вчена зазначає, що молоді люди використовують «в’їдливі» слова для ображення однолітків у різних сферах:

- 1) зовнішній вигляд: *hohl – altmodisch; der Kurze, der Nabelküsser – der kleinwüchsige Junge; der Pelzlämmel – der Junge mit den langen Haaren*;
- 2) риси характеру: *der Schlawfi – der faule Junge; der Schmachti, der Warmduscher, der Softi, das Weichei – der sanfte Junge/Mann*;
- 3) інтелектуальні здібності: *der Denkmeister, der Denkwerg, der Diddl – der Dummkopf*;
- 4) поведінка й особисте життя: *das HwG Mädchen – das Mädchen mit häufig wechselndem Geschlechtsverkehr; der Süffel, Diplom-Alker – der Trinker*;

- 5) професії: *der Bulle, (die Bullenschweine, die Gartenzwerge) – der Polizist; die Trachtengruppe – «ряджені» (напуль дорожньої поліції в повній формі)* [7].

У процесі аналізу молодіжного сленгу ми послуговувалися саме класифікацією молодіжного сленгу згідно з Ю. Шемчук.

У текстах німецької преси, присвячених молоді, вживаються приклади молодіжного сленгу, наприклад: *In dem Schuppen kann man sicher gut hotten!* (Juma) — *У танц-залі можна дійсно добре потанцювати!* Дієслово *hotten* означає дикі танці, яке було популярним серед молоді у п'ятдесяті роки минулого століття, що належала до покоління любителів джазу та рок-н-ролу. Іменник *Schuppen* відноситься також до молодіжного сленгу характерного для п'ятдесятих років минулого століття. Дані слова відноситься до групи слів, що належать до сфери розваг, хобі, проведення вільного часу.

Іменник *Niveaulimbo* також відноситься до групи слів, що належать до сфери проведення вільного часу, наприклад: *Niveaulimbo war gestern!* (Jugendmagazin der KH Düsseldorf) — *Вчора була розмова ні про що.* Дана лексема була словом року серед молоді у 2010 році у Німеччині, його можна перекласти як пусті балачки.

До молодіжного сленгу відносяться також оціночні поняття та іменники, які позначають людей, наприклад: *Voll krass, Alter!* (*Süddeutsche Zeitung*) — *Все кльово, чувак!* Синонімом до слова *krass*, що особливо популярним був у дев'яності роки двадцятого століття у Німеччині, може виступати слово *gut* або *überwältigend*. Замість слова *Alter* можна вжити *Dicker/Digga, Brudi*, в Австрії також *Oida*. Дане слово виражає дружнє ставлення молодих людей один до одного.

Отже, сучасний світ динамічно розвивається і разом з ним в постійному розвитку знаходиться мова. Всі події, які охоплюють суспільство, впливають на живий розвиток розмовної мови, отримують відгук у мовах світу і додають в лексикон людства нові вирази. Поняття «молодіжний сленг» можна трактувати як сукупність постійно трансформованих мовних засобів високої експресивної сили, що використовується в спілкуванні між молодими людьми, які перебувають у дружніх, фамільярних відносинах, і виступають засобом внутрішньо групового спілкування. Було виявлено, що в текстах німецької преси часто зустрічаються слова, що належать до сфери роботи, розумової діяльності, оціночні поняття, слова і словосполучення, що виражають вітання та форми ввічливості, а також слова і словосполучення, що виражають емоції.

Список використаної літератури

1. Иванова Г. Р. Функции сленга в речевой деятельности американских студентов / Г. Р. Иванова // Когнитивные и коммуникативные аспекты английской лексики. — М.: 1990. — 133 с.
2. Краморенко Г. И. О новом в тенденциях развития современного языка молодежи / Г. И. Краморенко // Актуальные проблемы лингвистики текста. — Брянск, 1996. — С. 74–92.
3. Маковский М. М. Современный английский сленг. Онтология, структура, этимология / М. М. Маковский. — М.: 2009. — 143 с.
4. Поздняков О. В. Номінативні процеси в сучасному німецькому молодіжному слензі: дис. канд. пед. наук: спец. 10.02.04 / О. В. Поздняков: Прикарпат. Нац. ун-т ім. В. Стефаника. — Івано-Франківськ, 2010 — 216 с.
5. Хомяков В. А. Три лекции о сленге / Владимир Александрович Хомяков. — Вологда, 1970. — 65 с.
6. Шапочкіна О. В. Дефініційна характеристика молодіжного сленгу сучасної німецької мови / О. В. Шапочкіна // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія». Сер.: Філологічна. — 2013. — Вип. 38. — С. 140–141.
7. Шемчук Ю. М. Переименование в лексике современного немецкого языка / Юлия Михайловна Шемчук // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». — 2005.
8. Androutsopoulos J. Deutsche Jugendsprache: Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen / J. Androutsopoulos. — Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang, 1998. — 684 S.
9. Deutsches Universalwörterbuch / Unter Leitung von G. Drosdowski. — Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1989. — 1815 S.
10. Ehmann H. Affengeil. Ein Lexikon der Jugendsprache. — München: Verlag C. H. Beck, 1992. — 567 S.
11. Langenscheidts Großwörterbuch. — Berlin und München: Langenscheidt KG, 2001. — 1216 S.
12. Müller-Thuran C. Lexikon der Jugendsprache / C. Müller-Thuran — Tübingen: Niemeyer, 1985. — 145 S.
13. Reinke M. Jugendsprache / M. Reinke // Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. — Tübingen, 1994. — S. 295–322.

14. Schlobinski P. Alles ist eine Frage des Stils. Zur sprachlichen Kommunikation in Jugendliquen und -szenen / P. Schlobinski, K. Schmidt // Muttersprache, 1996. — S. 211–225.

О. И. Гамали

канд. филол. наук, доцент

Криворожский государственный педагогический университет

Кривой Рог

СПЕЦИФИКА ОНОМАСТИКОНА ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ Ю. КАМИНСКОГО

**Гамали О.И. Специфика ономастикону поетичних текстів
Ю. Камінського.**

Стаття присвячена аналізу ономастикону, тобто сукупності власних назв, у поетичних текстах Ю. Камінського. Виявлено корпус онімів, виокремлено їх різновиди. Установлено, що набір онімів у поезіях Ю. Камінського вирізняється мультикультурністю, мультинаціональністю, поліфункціональністю і характеризує поета як ерудовану, толерантну, талановиту особистість.

Ключові слова: ономастикон, різновиди онімів, мультикультурність, мультинаціональність, поліфункціональність, поетичний текст, Ю. Камінський.

**Гамали О.И. Специфика ономастикона поэтических текстов
Ю. Каминского.**

Статья посвящена анализу ономастикона, т.е. совокупности имен собственных, в поэтических текстах Ю. Каминского. Выявлен корпус онимов, выделены их разновидности. Установлено, что набор онимов в стихотворениях Ю. Каминского отличается мультикультурностью, мультинациональностью, полифункциональностью и характеризует поэта как эрудированную, толерантную, талантливую личность.

Ключевые слова: ономастикон, разновидности онимов, мультикультурность, мультинациональность, полифункциональность, поэтический текст, Ю. Каминский.

**Hamali O. I. The Specificity of the Onomasticon of the Poetic Texts by
Y. Kaminskiy.**

The article deals with the analysis of the onomasticon, i.e. the set of proper names, in the poetic texts by Y. Kaminskiy. The corpus of onims is distinguished, their categories are revealed. It is ascertained, that the set of onims in poetries by Y. Kaminskiy is distinguished by multiculturalism, multinationality, polifunctionality and characterized the poet as an erudite, tolerant, talented person.

Key words: onomasticon, categories of onims, multiculturalism, multinationality, polifunctionality, poetic text, Y. Kaminskiy.

Постановка проблеми. Аналіз ономастического пространства представляється інтересним не тільки як елемент поезики текста, но і в аспекте отражения личности самого автора: друзья и недруги, круг

интересов и круг чтения, любимые места и персонажи, авторитетные личности и знаковые события и т. д. Особенно важен такой анализ, когда речь идет о литераторе, чье имя, часто незаслуженно, малоизвестно или вовсе забыто. Лингвисты преимущественно ограничивают круг исследований «великими» именами. Представляется, что внимания заслуживают и многие талантливые авторы, сформировавшиеся и творившие вдали от столиц, среди которых и Ю. З. Каминский — один из наиболее известных литераторов нашей «малой родины».

Анализ последних исследований. Роль ономастического пространства текста — совокупности имен собственных, используемых в нем, — неоднократно становилась предметом исследования многих лингвистов (В. М. Калинин, М. А. Карпенко, Ю. А. Карпенко, Э. Б. Магазанник, В. Н. Михайлов, И. В. Немировская, И. И. Турута, О. И. Фоякова и др.). Подчеркивалось значение ономастикона как важного средства раскрытия авторского замысла: связующего звена между реальной действительностью и хронотопом художественного текста, носителя лингвокультурной информации, актуализируемой в тексте, средства, характеризующего образ, выражающего позицию автора и проч.; отмечаются огромные экспрессивные возможности имен собственных [3, 4, 7, 10].

Н. А. Николина выделяет следующие функции имени собственного, главным образом антропонима, в художественном тексте [7]:

1. Имя собственное указывает на социальный статус персонажа, его национальную принадлежность и, кроме того, обладает определенным историко-культурным ореолом.
2. В выборе того или иного имени персонажа, в учете его этимологии всегда проявляется авторская модальность.
3. Имена персонажей могут предопределять формы их поведения в тексте.
4. Характер употребления антропонима в тексте отражает определенную точку зрения (повествователя или другого персонажа) и служит ее сигналом, а смена имени героя обычно связана с развитием сюжета.
5. В тексте могут актуализироваться символические смыслы антропонима и отдельных компонентов имени или фамилии.

Итак, анализ ономастического пространства текста часто становится ключом к его интерпретации.

Юрий Зиновьевич Каминский (1938–2008) — замечательный поэт, писавший на русском языке, чья жизнь была связана с

Кривым Рогом (одна из улиц в городе названа его именем), а произведения издавались не только в нашей стране, но и в России, Израиле, Германии, Польше, США. Ю. Каминского называли поэтом «оригинальным», «драматическим», «трагическим», «интеллектуальным», «окрыленным, но твердо стоящим на земле», «светлейшим» и, неизменно, «настоящим», «подлинным», «истинным» (В. Алейников, А. Липицкий, С. Учитель, Л. Чухан и др.). Отдавая дань глубине творчества автора, С. Учитель подчеркивает, «что для жизни духа нет провинции» (2, с. 229), а значит, настоящая поэзия может рождаться в любой точке пространства, где живут люди, владеющие словом, чувствующие его красоту. «Каминский живет словом, дышит словом, спасен — словом» (3, с. 1).

Даже при беглом прочтении произведений поэта бросается в глаза частота использования онимов в них, что позволяет говорить об особой значимости имен собственных для автора.

Формулирование цели исследования. Цель работы — описать особенности ономастикона Ю. З. Каминского.

Изложение основного материала. В ходе исследования методом сплошной выборки из поэтических произведений Ю. Каминского (1; 2; 3) были извлечены контексты, содержащие имена собственные (около 400).

Набор онимов отличается исключительным разнообразием. Цитатами из текстов Ю. Каминского можно было бы проиллюстрировать большую часть статей «Словаря русской ономастической терминологии» Н. В. Подольской [8].

Так, в группе антропонимов («Любое собственное имя, которое может иметь человек (или группа людей), в т. ч. личное имя, отчество, фамилия, прозвище, псевдоним, криптоним, кличка, андроним, гинеконим, патроним» [8, с. 31]) представлены многочисленные личные имена (как мужские, так и женские), фамилии, прозвища. Их набор свидетельствует о многонациональном окружении поэта. Зафиксированы русские и украинские мужские имена в полной форме (*Владимир, Денис, Иван* и др.), а также уменьшительные и фамильярные (*Данилка, Коля, Паша, Папка, Петруха, Санька, Юрко*). Полная форма женских имен встречается редко (*Ефросинья, Марья*), преобладают уменьшительные и фамильярные формы (*Алена Валюша, Люба, Люда, Маша, Оля, Танька, Феня* и др.), что обусловлено вхождением адресатов лирики в близкий к поэту круг людей. Немало мужских и женских еврейских имен (*Давид, Иосиф, Исаак, Пиня, Рувим; Ирума, Рахиль, Соня, Фира*). Каминский много

размышляет о судьбе еврейского народа, обращается к родным и друзьям.

Перечень антропонимов, претендующих на прецедентность, впечатляет и подтверждает высочайшую эрудицию поэта. Здесь исторические личности от древнейших времен (*Архимед, Аттила, Гераклит, Диоген, Иосиф Флавий, Клеопатра, Нефертити, Сенека, Спартак, Хеопс* и др.) через Средневековье, Ренессанс и Новое время (*Джордано Бруно, Гамилей, Гегель, Жанна д'Арк, дева Орлеанская, Казанова, Колумб, Наполеон, Ньютон* и др.) до XX — начала XXI вв. (*Буш, Карузо, Анна Франк, Эйнштейн* и др.), персонажи не только мировой, но и отечественной (для Каминского — русской и украинской) истории (*Ю. А. Гагарин, Екатерина Великая, Зоя Космодемьянская, Кибальчич, Патон, Стенька Разин, Сталин, Троицкий* и др.), причем обозначения отдельных лиц, упоминаемых неоднократно, могут варьироваться (*Александр, Александр Великий, Александр Македонский, Македонец; Цезарь, Юлий Цезарь; Стенька Разин, Стенька* и др.).

Несомненен факт, что среди деятелей культуры и искусства «всех времен и народов» (композиторов: *Бах, Верди, Вивальди, Григ, Мусоргский, Паганини, Пуччини, Сен-Санс, Шопен* и др.; художников и скульпторов: *да Винчи, Врубель, Рерих, Марк Шагал, В. Сидур* (скульптор); актеров: *Михоэлс*) наиболее важны для автора литераторы: античные (*Гомер, Еврипид, Цицерон* и др.); европейские от Средневековья до конца XX в. (*Франсуа Вийон, Петрарка, Сервантес, Шекспир, Байрон, братья Гримм, Стендаль, Эдгар По, Х. К. Андерсен, Джойс, Кафка, Агата Кристи, Сартр, Хемингуэй*); русские (*Пушкин, Тютчев, Лев Толстой, Александр Блок, Н. Гумилев, Сергей Есенин, Анна Ахматова, Марина Цветаева, Борис Пастернак, Осип Мандельштам, Исаак Бабель, Михаил Булгаков, А. Грин, Паустовский, Солженицын, Юлия Друнина, Борис Чичибабин, Иосиф Бродский, В. Высоцкий* и др.); украинские (*Тарас Шевченко*).

Поэзия Каминского «везде и всегда — с Богом» (3, с. 1). Имя Бога называется прямо (*Бог, Боже, Всевидящий Бог, Иисус Христос, Христос, Саваоф*) и эвфемистически (*Всевышний, Всемогущий, Всемогущий Боже, Господь, Дитя, Мальчик, Мессия, Предвечный, Принявший, Ребенок, Творец, Сам Властелин, Свет, Создатель, Спаситель (мой), Сын, Учитель, Человеческий Сын, Царь Иудейский; Святое Семейство*). Среди теонимов (собственное имя божества в любом пантеоне [8, с. 124]) зафиксированы имена, связанные с тремя мировыми религиями: христианством и иудаизмом, в частности

библейские и евангельские (*Авель, Авраам, Адам, Апостол Иаков, Апостол Павел, Валтасар, Варавва, Вениамин, Давид, Дева Мария, Святая Дева, Мария, Ева, Иоанн, Иосиф, Ирод, Исаак, Иуда, Каин, Каифа, Люцифер, Мария Магдалина, Магдалина, Моисей, Моше, Ной, Олоферн, Петр, Пилат, Понтий Пилат, Пророк Амос, Пророк Даниил, Пророк Исайя, Рахиль, Рувим, Савл, Самсон, Сатана, Соломон, Суламифь, сыны Иуды, Фома, Ханна, Юдифь, Эстер*), а также более поздние христианские агнонимы (*Борис и Глеб, Иоанн Златоуст, Святой Илья, Святой Стефан*), и имя исламского пророка (*Магомет*). Вопросы веры, человеческой души глубоко волнуют поэта, заставляют возвращаться к размышлениям о них.

Имена аккадских (*Иштар*), египетских (*Изида*), греческих (*Аполлон, Аполлоны, Афродита, Гефест, Зевс, крылатая Ника, Ника, Эол*) и римских (*Нептун, Марс, Юпитер, Янус*) богов сближаются с разнообразными античными мифонимами: мифоантропонимами (*Авгий, Андромеда, Атлант, Геракл, Геркулес, Герострат, Евракл, Икар, Кассандра, Крез, Лазтов сын, Муза, Одиссей, Улисс, Пенелопа, Прекрасная Елена, Прометей, Сизиф, Харон, Цирцея, Эвридика, Эврисфей, Язон, Ясон*), мифоперсонимами (*Сфинкс, Циклоп, Сцилла, Харибда*), мифотопонимами (*Атлантида, Лета, Ойкумена, Стикс*) и мифозоонимами (*Аргус, вепрь Эрмантский, гидра Лернейская, Немейский лев, Пегас (конь), Цербер (собака)*).

Помимо, в известной степени, интернационального набора онимов, широко представлена группа единиц, связанных с русским фольклором: мифоантропонимов (*Василиса, Иван-дурак, Иванушка, Иван Царевич, Илья Муромец*); мифоперсонимов (*Баба Яга (баба Яга), Дед Мороз, Кощей Бессмертный*); мифозоонимов (*Жар-Птица, Змей-Горыныч (Змей Горыныч), Серый Волк, Феникс, Царевна Лягушка (царевны-лягушки)*).

Без сомнения, круг чтения, эрудиция Каминского чрезвычайно широки, что и обуславливает свободное оперирование идеонимами (вид онимов; различные категории имен собственных, имеющие денотаты в умственной, идеологической и художественной сфере человеческой деятельности [8, с. 61]): библионимами, художественными и документальными: *«Вишневый сад»*, дневник *Анны Франк*, *«Мицери»*, *Незнакомка*, *«Сказка о рыбаке и рыбке»*, *Спящая Красавица*, *«Темные аллеи»*, *«Хорошо!»*, *«Камо грядеши?»*; религиозными: *Библия, Божественный Глагол, Божье Слово, Голос, Книга, Павловы Послания, «Песнь Песней», Святое писанье, Слово, Слово Павлово, Тора*; артионимами: *Демон и Тамара, (улыбка)*

Монны Лизы (Монна Лиза), Сикстинская мадонна, рафаэлевская мадонна; поэтонимами, имеющими в языке произведения, кроме номинативной, характеризующую, стилистическую и идеологическую функции [5, с. 108] (русскими: Буратино, Маргарита, Мальвина, (Божий) Мастер; иностранными: Акела, Алиса, Алладин, Багира, Беатриче, Бонасье, Гаврош, д'Артаньян, Дон-Кихот (Дон Кихот), Дульцинея, Золушка, бедный Йорик, Козетта, Клаас, Красная Шапочка, Лир, Маугли, Мефистофель, Робинзон, Пятница, Санчо-Панса (Санчо Панса), Фауст, Шерлок Холмс, мистер Холмс; Атосы, Портосы, д'Артаньяны и мн. др.

Не менее важен перечень топонимов от имеющих широкую сферу употребления и известность макротопонимов (*Австралия, Америка, Новый Свет, Колумбовый край, Европа; Альбион, Британская империя; Полярный круг, Крайний Север, Север, Арктика, Заполярье, Чукотка; Байконур* и т.д.) до урбанонимов и гидронимов, связанных с родной землей поэта (*Кривой Рог, Саксагань, Ингулец, Гданцевка, Червоный Кут*), от современных (*Берлин, Бомбей, Гамбург, Дамаск, Дахау, Иерусалим, Капуя, Лондон, Мадрид, Майданек, Мариенбад, Освенцим, Париж, Севилья, Хиросима* и мн.др.) до овеянных веками ветхо- и новозаветных (*Вавилон, Вифлеем, Галилея, Гефсиманский сад, Голгофа, Иордан, Иудея, Масличная гора, Синайская гора, Синайская пустыня, Ханаанская Земля, Сион, Эдем, Эдемовы врата, роца Эдемская*) или античных (*Итака, Колхида, Коринф, Олимп, Парнас, Рим, Рубикон, Скифия, Трояда, Троя, Эллада*), от значимых для русской культуры и литературы (*Болдино, Елабуга, город Лисс, Таруса, Чад* и др.) до заимствованных в истории и культуре других народов (*Бейкер-стрит, Итака, Капуя, Ламанча, Помпея* и мн. др.), от вполне «земных» (*Германия, Дания, Египет, Израиль, Индия, Китай, Россия, Русь, Рассея, Украина* и т.п.) до космонимов (*Близнецы, Большая Медведица, Водолей, Вселенная, Геркулес, Гончие Псы, Дева, Млечный Путь, Чумацкий Шлях, Моря «Дождей» и «Тишины», (Огненная) Собака, созвездие Дельфина, созвездие Альфа Центавра* и др.).

Можно продолжить как список собственно онимов, использованных поэтом, так и перечень их разрядов. Не вызывает сомнения факт, что онимы как изобразительно-выразительное средство исключительно актуальны для Ю. Каминского, их роль в текстах значительна, функции разнообразны. Вот лишь некоторые из них.

Имя персонажа выступает как одна из ключевых единиц художественного текста, как важнейший знак, который, наряду с заглавием, актуализируется по мере прочтения произведения [6, 7, 9].

Онимы выступают ключевыми единицами текста, часто представлены в сильных позициях текста (заглавии, позиции начала и конца). Например: заглавиями являются такие мифонимы и мифоантропонимы, как: «Афродита», «Прометей», «Сизиф»; «Мифы Эллады», «Диоген и бочка», «Архимед», «Демосфен» (2 стихотворения), «Александр и Диоген», «Читая Гомера» (1); «Прометей», «Икар», «Троянские кони», «Тринадцатый подвиг Геракла», «Одиссей», «Зевс», «Атлант»; «Спартак» (2); «Одиссей и Пенелопа», «К моей Музе», «Монолог Сфинкса», «Смерть Ясона», «Одиссей», «Слава Герострата», «Гефест», «Сизиф», «Троянские кони», «Афродита», «Кассандра»; «Эллада»; «Клеопатра», «Юлий Цезарь», «Александр Македонский в Скифии», «Нерон», «Спартак», «Демосфен», «Диоген»; «Голгофа и Олимп», «Поэт и Муза» (3).

С помощью аллюзий с библейскими текстами поэт выражает свое отношение к миру, к жизни и смерти: Ты вновь родишь двух мальчиков прекрасных, Но больше **Каин брата не убьет** (3, с. 172); Взметнул к небесному чертогу / Не царь **Давид**, а **Соломон**, / Просивший мудрости у Бога (3, с. 94); В звезде упавшей вдруг забрезжил свет / **Звезды, над Вифлеемом восходящей** (3, с. 57); Вновь люди, озверев, вопят, / К потемкам души своих зывая, / И новоявленный **Пилат** / Спокойно руки умывает (1, с. 153); Господь с глаз **Савла** слепоту / Сорвал у пыльного **Дамаска** (1, с. 182); Мне Истина открылась вся, до дна: / Не на святой земле стоит **Голгофа**, / А на святых сердцах стоит она, А на сердцах, прозревших в покаянье, / Спешищих всем любовь раздать, / А на сердцах, чьим светом до скончанья / Времен земле Господней прирастать (3, с. 68).

Перемещение из макропространства в личный микромир, любовь к своему краю обозначены, к примеру, криворожскими гидронимами и урбанонимами: Но — нет: только сладкая мука / От вкуса росы подсыхающей, / От птиц, попросившихся с садом, / От **Гданцевки**, сыпящей листьями (3, с. 110–111); Я сижу над сонной речкой... /... Что сидеть над **Саксаганью**? (3, с. 170–171); Мимо скрюченной старой ракиты, / Потерявшей годам своим счет, / Мне казалось, **рекой Гераклита** / Наша речка неспешно течет (об Ингульце) (1, с. 142). Его беспокоят экологические проблемы, стоящие перед Кривым Рогом: В сиротливой **Саксагани**, / Омывающей века, / Как в разбойничьем капкане, / Умирают облака (1, с. 30).

Онимы служат медиаторами в текстах, осмысливающих близкую Ю. Каминскому тему судьбы еврейского народа, например: И снова мы празднуем **Песах**, / Познав через радость и боль: / Мы — глина

крутого замеса, / Мы, может быть, вечности соль (1, с.188); *Молитва / Пусть наши сердца укрепит — / Еще каждый день из Египта / Нам всем выходить предстоит* (1, с.188); *Я, старый еврей, зачитавшийся Торой, / Ее глубиной наслаждавшийся властью* (1, с.187); *Ничего нет надежнее в мире / Этой, боль приютившей Стены* (1, с.196); *Иные храмы — мощь и красота, / А здесь — всего лишь выщербленный камень, / Целующий нас в скорбные уста / Запёкишимся на Стене веками* (2, с.192).

Функции онимов в поэтических текстах Ю. Каминского, безусловно, требуют отдельного анализа.

Выводы. Проведенное исследование, ономастическое пространство поэтических произведений Ю. Каминского многообразно и обширно: антропонимы разных видов, включая мифоантропонимы, мифоперсонимы, библионимы и артионимы, топонимы, гидронимы, теонимы, зоонимы, космонимы и др. Имя собственное присутствует практически во всех текста поэта, что свидетельствует о важности этого пласта единиц для поэтики Ю. Каминского в целом. Набор онимов, включенных в тексты, свидетельствует об исключительной эрудиции автора, его сопричастности трем национальным культурам (русской, еврейской, украинской), двум мировым религиям (христианству и иудаизму), формирующих подлинно интеллигентную, нравственную, вдохновенную, по-настоящему талантливую творческую личность. Полифункциональность онимов в поэзии Ю. Каминского еще нуждается в осмыслении, а значит, указывает перспективы дальнейшего изучения.

Список использованной литературы

1. Калинин В. М. Поэтика онима / В. М. Калинин. — Донецк. 1999. — 384 с.
2. Карпенко М. В. Русская антропонимия / М. В. Карпенко. — Одесса, 1970. — 316 с.
3. Лукин В. А. Художественный текст / В. А. Лукин. — М.: Ось-89, 2005. — 555 с.
4. Магазаник Э. Б. Ономапоэтика, или «говорящие имена» в литературе / Э. Б. Магазаник. — Ташкент, 1978. — 146 с.
5. Михайлов В. Н. Роль ономастической лексики в структурно-семантической организации художественного текста / В. Н. Михайлов // Русская ономастика. — Одесса, 1986. — 274 с.

6. Немировская И. В. Некоторые проблемы литературной ономастики / И. В. Немировская // Актуальные вопросы русской ономастики. — К., 1988. — 426 с.
7. Николина Н. А. Филологический анализ текста / Н. А. Николина. — М.: Академия, 2003. — 256 с.
8. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская / отв. ред. А. В. Суперанская. — 2 изд., перер., доп. — М.: Наука, 1988. — 198 с.
9. Супрун В. И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал / В. И. Супрун. — Волгоград: Перемена, 2000. — 172 с.
10. Фоянкова О. И. Имя собственное в художественном тексте: учебное пособие / О. И. Фоянкова. — Л., 1990. — 42 с.

Источники

1. Каминский Ю. З. Глагол: книга стихов / Юрий Зиновьевич Каминский. — Кривой Рог: Видавничій дім, 2005. — 240 с.
2. Каминский Ю. З. Матриархат: стихотворения 2005–2006 гг. / Юрий Зиновьевич Каминский. — Кривой Рог: Видавничій дім, 2006. — 228 с.
3. Каминский Ю. З. Портреты: книга стихов / Юрий Зиновьевич Каминский. — Кривой Рог: Видавничій дім, 2006. — 228 с.

Н. О. Захарова

*канд. філол. наук, старший викладач
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг*

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ І СЕМАНТИКИ ФРАНЦУЗЬКИХ ОЙКОНІМІВ ЕЛЬЗАСУ (ФРАНЦІЯ)

Захарова Н. О. Особливості структури і семантики французьких ойконімів Ельзасу (Франція).

У поданій статті аналізуються ойконіми Ельзасу, однієї із областей Франції, з точки зору їх структури і семантики. Авторка також розглядає особливості вимови назв населених пунктів, що містять топоформанти германського походження.

Ключові слова: структура, семантика, топонім, ойконім, топоформант, Ельзас.

Захарова Н. А. Особенности структуры и семантики французских ойконимов Эльзаса (Франция).

В предложенной статье анализируются ойконимы Эльзаса, одной из областей Франции, с точки зрения их структуры и семантики. Автор также рассматривает особенности произношения названий населенных пунктов, которые содержат топоформанты германского происхождения.

Ключевые слова: структура, семантика, топоним, ойконим, топоформант, Эльзас

Zakharova N. O. Structure and semantic peculiarities of French oikonyms of Alsace (France).

The present paper focuses on the analysis of the oikonyms of Alsace, one of the French regions, in terms of their structure and semantics. The author also examines the peculiarities of pronunciation of oikonyms that have Germanic origin.

Key words: structure, semantics, toponym, oikonym, affix, Alsace.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Топоніміка як розділ ономастики, що вивчає географічні назви, їх походження, смислове значення, розвиток, сучасний стан, написання і вимову, є одним із перспективних напрямів наукових розвідок. Це обумовлено тим, що географічні назви, або топоніми, представляють своєрідне джерело пізнання історії і культури тієї чи іншої країни (місцевості), особливостей її ландшафту, діяльності людей, що тут

проживали, тощо. Крім того, дослідження топонімів дає змогу виявити особливості історичного розвитку фонетичної і граматичної системи мови.

Залежно від типу позначуваних географічних об'єктів у складі топонімів розрізняють: ойконіми (власні назви населених пунктів), гідроніми (власні назви водних об'єктів), ороніми (власні назви об'єктів рельєфу) та ін.

Об'єктом даної роботи є французькі топоніми, натомість назви населених пунктів Ельзасу становлять предмет дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що загальним проблемам топоніміки присвячено праці О. В. Суперанської, А. П. Корепанової, О. Ф. Ріпецької, В. О. Горпинича, Н. В. Подольської. Значний внесок у дослідження саме французьких топонімів зробила О. М. Пежинська.

Серед французьких топонімістів відомими є роботи А. Доза, А. Л'юнона, Ж. Коста, Е. Віаля, Л. Деруа. Варто зазначити, що французькі науковці досліджували топоніми, як правило, з метою укладання топонімічних словників французьких регіонів, при цьому не приділяючи достатньої уваги структурно-семантичному аналізу власних назв, зокрема ойконімів, чим обумовлена **актуальність** обраної теми.

Мета роботи — проаналізувати назви населених пунктів Ельзасу з точки зору їх структури і семантики, що досягається шляхом реалізації наступних **завдань**:

- 1) визначити основні словотвірні моделі назв населених пунктів Ельзасу;
- 2) виявити найбільш продуктивні топоформанти та їх семантичне навантаження.

Матеріалом дослідження слугували 900 назв населених пунктів Ельзасу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідники, які вивчають французькі топоніми, констатують, що французькі географічні назви мають переважно латинське, галло-романське і германське походження. Особливістю ойконімів Ельзасу вважаємо те, що даний регіон зазнав чи не найбільшого впливу саме німецької мови порівняно з іншими французькими областями. Це обумовлено тим, що спочатку дана територія знаходилась у складі Німеччини (до 1648 р.), а тому первинні назви міст мають германське походження. Проте відтворення первинної семантики більшості топонімів Ельзасу є

дуже складним процесом, оскільки, по-перше, як зауважує Б. Вейс, «офранцузення» топонімів відбувалось хаотично, в першу чергу враховувався фонетичний принцип, тобто назви міст записувалися на основі їх вимови згідно з французькою системою звуків [4, с. 112], а по-друге, у період з 1648 року й до кінця Другої світової війни Ельзас неодноразово опинявся в складі Німеччини. Як наслідок, ономастична система щоразу порушувалася.

Визначальною структурною ознакою того чи іншого топонімичного типу вважається топоформант, тобто повторюваний у низці топонімичних утворень суфікс або інший компонент композита [1, с. 195]. Аналізуючи структуру ойконів, ми спирались на структурну типологію топонімів, запропоновану О. В. Суперанською, згідно з якою топоніми можуть бути прості (похідні й непохідні), тобто представлені однією лексеєю, складні й багатослівні, або складені (у термінології О. М. Пежинської).

Прості непохідні топоніми дуже часто відносяться до найдавнішої лексики, що часто унеможлиблює не лише їх етимологізацію, але й співвіднесення з певною мовою [2, с. 91]. Окрім цього, прості топоніми можуть представляти відапелятивні топоніми, омонімічні загальним назвам. У подібних випадках маємо справу з нульовою топонімичною афіксацією [2, с. 92]. Натомість прості похідні топоніми представляють назви, до складу яких входить корінь і афікс. Складними топонімами вважаються такі, що формуються з двох (або більше) коренів, а складені представляють сполучникове або безсполучникове словосполучення, де окремі компоненти втрачають свою самостійність у межах нової лексичної одиниці [1, 2].

Проведений аналіз структури ойконімів Ельзасу свідчить, що найбільша частина населених пунктів представляє складні топоніми (*Adamswiller, Ettendorf*), причому в таких ойконімах можна виділити повторюваний компонент, який, підтримуючи точку О. М. Пежинської, інтерпретуємо як формант або топоформант [1, с. 197]. Також представлена невелика кількість складених топонімів, де використовується безсполучниковий (*La Petite-Pierre, Goldbach-Altenbach*) або сполучниковий зв'язок, в останньому вжито артикли (*le, la, les*) або прийменники (*près, sur*): *Husseren-les-Châteaux, Willer-sur-Thur*.

З точки зору семантики, проаналізовані ойконіми можна розділити на групи. Розглянемо детальніше смислові особливості й етимологію деяких з них.

Низка французьких топонімів утворилася шляхом поєднання

латинського суфікса *-acum* з власними іменами або загальними іменами галльської мови. З часом цей суфікс набув різних форм залежно від регіону. Так, в Ельзасі він перетворився на *-ig*: *Epfig*, *Mutzig* [3, с. 163].

Творення ойконімів також часто відбувалося з використанням латинських слів «*cortem*» (ферма, володіння, сільська місцевість) і «*montem*» (гора), що набули форм «*court*» і «*mont*» відповідно у сучасних назвах поселень: *Levoncourt*, *Bréchaumont*.

Більша частина міст і містечок Ельзасу закінчується на «*heim*» (24% проаналізованих ойконімів) або «*ingen*», а перша частина назви представляє прізвище людини: *Schiltigheim*, *Bischheim*, *Wittenheim* тощо. Зазначають, що імовірно, «*ingen*» вказує на більш давні населені пункти, утворені аламанамі, тоді як «*heim*» відноситься до утворень франків, іншими словами ці ойконіми менш древні порівняно з першою групою. Французький відповідник суфікса «*heim*» — «*hameau*», тобто «будинок або сукупність будинків», він походить від аламанського «*hüs*», яке з часом трансформувалось у «*haus*», тобто «будинок» німецькою мовою [5]. Зауважимо, що серед ойконімів Ельзасу досить велика кількість назв, що закінчуються саме на «*house*» або «*hausen*»: *Kurtzenhouse*, *Mulhausen*.

Додамо, що пізніше німецький суфікс *-ingen*, що означає групу людей, які проживають навколо людини і її майна, перетворився на закінчення *-ing*, *-ingue*, *-ange*: *Bining*, *Hunningue* [3, с. 164].

Зазначимо, що деякі ойконіми, які мали первинну форму на «*heim*», замінили її на «*ai*», наприклад: місто *Obernai*, офіційний німецький варіант якого *Oberehnheim*, або *Niederehnheim* — *Nidernai* [4, с. 110].

Ще одним поширеним суфіксом топонімів германського походження Ельзасу є друга частина «*willer*» або «*wihr*» (*weier*), яка виступає синонімом «*hameau*» (будинок) [5]: *Bischwiller*, *Guebwiller*. Спочатку люди заселяли найкращі землі, згодом болотисту місцевість. Нові поселення вони називали, використовуючи суфікси *-hofen*, *-feld*, *-dorf*, що означає «*village*» — село, селище [5], наприклад: *dorf* та *alt* «старий» утворили топонім *Altdorf* [3, с. 163], *Waldighofen*, *Benfeld*.

У цих районах також часто використовують схему утворення топоніма «власне ім'я + загальна назва»: *Kirrberg* — прізвище *Kerrich* та *berg* «гора»; *Bettborn* — прізвище *Bettin* та *born* «джерело»; *Achenheim* — прізвище *Naschinus* та *heim* «ферма, угіддя» [3, с. 163]. Можна зустріти також комбінацію «посада + загальна назва»: *Bischoffsheim* — село єпископа.

Існують також випадки поєднання двох загальних назв: *ober*

«той, що вище» та *bruck* «міст» утворюють *Oberbruck*. Слово «міст» використовували для створення й інших топонімів, як, наприклад, *Niederbruck* [3, с. 163].

Ще одним поширеним компонентом назви міста германського походження є *soultz*, що означає «сіль або солоня вода»: *Soultz-Haut-Rhin Soultz-sous-Forêts, Soultzbach, Soultzmatt* [7].

Аналіз ойконімів свідчить, що досить поширеними є також форманти «neu» (новий) і «nieder» (нижній), які займають ініціальну позицію: *Neubois, Neuwiller, Niedermodern, Niederhausbergen*.

Крім того, назви деяких міст колись були пов'язані з іменами святих, але потім трансформовані, тут можна прослідкувати своєрідну гру слів. Наприклад, місто *Ostwald* спочатку з'явилося як *Wietersheim*, потім його стали називати *Plwickersheim*, трохи пізніше *Saint-Oswald* (за назвою місцевого фонтану після зруйнування замку). За часів революції ім'я святого було замінено на *Ostwald* (пряме значення «східний ліс») [4, с. 112].

На даний момент зі святістю пов'язані ойконіми з початковим компонентом *Saint(e)*: *Saint-Nabor, Sainte-Croix-aux Mines, Saint-Pierre-Bois*.

З релігійною тематикою також пов'язаний топоформант *kirch* (церква) *Mollkirch, Altkirch, Tannenkirch*. Зауважимо, що «*kirch*» не завжди вжито як заключний компонент, він може займати ініціальну позицію в структурі ойконіма: *Kirchberg, Kirchheim*.

Варто зазначити, що досить часто топоніми Ельзасу мають дві назви: романську й германську, які співіснують як нормативні [4, с. 110]. Наприклад: *la Bourgonde / Burgund*, останнє вимовляється за французьким зразком *la Burgonde*; *le Chauff(f)our/Schafhaus*, де складно розрізнити *Schaf-haus* або *chaux (chaud)-four* (існує прізвище *Chaufour*) [4, с. 111].

Про постійну нестабільну територіальну приналежність регіону свідчить також історія міста *Strasbourg* (німецькою *Straßburg*), яке є столицею цього регіону. Спочатку місто називали *Argentorate*, утворене від слів «*arganton*» (срібло) і «*rate*» (укріплення, огорожа). Потім з'явилися назви *Argentina* і *Strazburga*. Назва *Strassburg* виникла у 6 ст. у формі *Stratoburgo*, що складається зі слів «*strata*» (дорога) і *burgus* (невелике укріплення).

Звернімо увагу, що топоніми германського походження найчастіше вимовляються згідно з правилами мови, з якої вони походять. Вимова таких топонімів мешканцями може відрізнятися від загальноприйнятих норм мови. Наприклад, місто *Saverne* французькою називають *Zabern*

німецькою і *Zäwere* на діалекті регіону, а також місто *Weyersheim* та його назва на діалекті регіону *Wirschen* тощо [3, с. 164].

Згідно з німецькою вимовою, назви міст, що закінчуються на *-berg*, мають вимовляти кінцевий приголосний приглушено, тобто [bɛrk]. Звернімо увагу, що ойконім *Bassemberg*, розміщений поряд з лінгвістичним кордоном, можна вимовляти на французьку манеру, як це роблять більшість місцевих, або дотриматись більш німецької вимови, що звучить як [basɛmberk] [7].

Andlau зазвичай вимовляється з носовим звуком, проте ніщо не заважає вимовити цю назву на німецьку манеру, але в такому випадку краще витримати німецьку вимову до кінця, вимовляючи останнє буквосполучення як дифтонг [7].

Аналіз літератури за темою дослідження свідчить, що вплив німецької мови на жителів Ельзасу настільки значний, що часто ойконіми латинського походження також пристосовують до фонетичних норм німецької мови. Розглянемо такі назви, як: *Domfessel*, *Dompeter*. Формант *-dom*, що зустрічається у багатьох власне французьких ойконімах і походить від латинського «*dominus*» (хазяїн, господар) або «*domus*» (будинок), мав би вимовлятися з назальним [õ]. Проте у назвах населених пунктів Ельзасу дане сполучення вимовляють з чистим [o], отримуючи [dom] [7].

Науковці наголошують, що можливість подвійної вимови деяких назв населених пунктів Ельзасу може призвести до непорозуміння, тому варто бути уважними з такими парами ойконімів, як наприклад:

- 1) *Bernardvillé* / *Bernardswiller*. У 1919 р. обидва селища мали назву *Bernardswiller*, проте незабаром одне з них асимілювалося до французьких норм орфографії і вимови, опустивши *-s* і замінивши *-willer* на *-villé*. Подібна трансформація допомогла уникнути повної омонімії, хоча ризик сплутати ці назви залишається дуже високим [7];
- 2) *Hüttenheim* / *Uttenheim* графічно відрізняються наявністю або відсутністю літери «Н» на початку слова, а також діакритичного знаку над літерою «u», проте такий запис має суттєве фонетичне значення, оскільки перша назва вимовляється зі звуком [yt], а друга — [ut] [7].

Висновки та перспективи подальших досліджень у цьому напрямі. Отже, проведене дослідження свідчить, що основне джерело ойконімів Ельзасу — це власні назви германського походження. Вплив німецької мови знаходить вияв також у структурній організації

ойконімів, оскільки більшість назв населених пунктів Ельзасу представлена складними й складеними утвореннями. Причому форманти не завжди займають фіксовану позицію, вони часто комбінуються між собою. З точки зору семантики топоформантів, найбільш поширеними є слова на позначення «будинок» і «селище» (heim, willer, feld, dorf тощо). Вимова запозичених компонентів, як правило, відповідає фонетичним нормам мови-оригінала.

Список використаної літератури

1. Пежинська О.М. Особливості творення та функціонування французьких топонімів / О.М.Пежинська // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. — 2015. — №14. — С. 195–198.
2. Суперанская А.В. Структура имени собственного (фонология и морфология) / А.В.Суперанская. — М.: Наука, 1969. — 207 с.
3. Фаль О. Запозичення латинського та германського походження у французькій топонімії / Олена Фаль // Вісник Львівського університету. — 2013. — Вип. 59. — С. 161–166.
4. Weis B. Essai sur la francisation des toponymes en Alsace depuis la royauté jusqu'à nos jours / Béatrice Weis // Nouvelle revue d'onomastique. — 1993. — №21–22. — P. 109–112. — Mode d'accès: https://www.persee.fr/doc/onoma_0755-7752_1993_num_21_1_1167.
5. http://wingersheim.67.free.fr/Alsace/42_terminologie.htm
6. <http://www.cartesfrance.fr/carte-france-region/carte-region-Alsace.html#ixzz5mBwuDcN8>
7. <http://elsasser.free.fr/NomCommu/NotIndiv.html>

О. Б. Каневская

канд. пед. наук, доцент

Криворожский государственный педагогический университет

Кривой Рог

ГЕММОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОСИСТЕМА В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Каневська О. Б. Геммологічна терміносистема в сучасній російській мові: структурно-семантична та словотвірна характеристика.

У статті схарактеризовано структурно-семантичні та словотвірні особливості геммологічної терміносистеми в сучасній російській мові. Установлено, що геммологічна терміносистема є незамкненою групою слів, що постійно розвивається, якій властиві зовнішні зв'язки з лексикою загальнолітературної мови та з елементами інших стилевих систем.

Ключові слова: термін, термінологічна система, геммологічна лексика, коштовні та напівкоштовні камені, сучасна російська мова.

Каневская О. Б. Геммологическая терминисистема в современном русском языке: структурно-семантическая и словообразовательная характеристика.

В статье охарактеризованы структурно-семантические и словообразовательные особенности геммологической терминисистемы в современном русском языке. Установлено, то геммологическая терминисистема представляет собой незамкнутую, развивающуюся группу слов, которой свойственны внешние связи с лексикой общелитературного языка и с элементами других стилевых систем.

Ключевые слова: термин, терминологическая система, геммологическая лексика, драгоценные и полудрагоценные камни, современный русский язык.

Kanevskaya O. B. Gemmological Terminology in Modern Russian Language: Structural-semantic and Word-formation Characteristics.

The article describes the structural-semantic and word-forming features of the gemmological terminology in modern Russian. It is established that the gemmological terminology system is an unclosed, developing group of words, which is characterized by external relations with the vocabulary of the literary language and with elements of other stylistic systems.

Key words: term, terminological system, gemmological vocabulary, precious and semiprecious stones, modern Russian language.

Драгоценные и полудрагоценные камни издревле интересовали человека. Им приписывалось символическое значение, они были талисманами и оберегами, их любили, ценили, за них проливали кровь.

Наименования драгоценных и полудрагоценных камней составляют геммологическую терминологическую систему, которая в языкознании не стала еще предметом отдельного изучения.

Общеизвестно, что научно-технический прогресс содействует развитию и совершенствованию терминологии. Возникают новые терминосистемы, происходит перераспределение их полей. Претерпевает изменения лексико-семантическая структура многих терминов. Эти же процессы происходят и в сфере геммологической терминологии, поскольку открываются и создаются искусственным путем новые минералы — появляются и новые наименования.

В настоящее время разноаспектные исследования терминологии занимают значительное место в языкознании. Так, системному анализу в диахронном и синхронном планах подвергались политическая, экономическая, юридическая терминосистемы. Хотя некоторое внимание и уделялось изучению терминологии драгоценных и полудрагоценных камней (О. Д. Кузнецова, Б. Ф. Куликов, Г. Н. Лукина, Р. С. Митчелл, О. В. Похил, П. Рид, В. А. Супрычев), в целом геммологические термины не описаны. Именно поэтому тема исследования представляется нам новой и актуальной.

Цель статьи — охарактеризовать структурно-семантические и словообразовательные особенности геммологической терминосистемы в современном русском языке.

Материал для анализа был извлечен из «Словаря камней-самоцветов» Б. Ф. Куликова (1) и «Геммологического словаря» П. Г. Рида (2).

В каждой области производства есть своя система терминов. Исходным теоретическим положением в анализе исследуемой терминологии — названия камней — явилось одно из выдвигаемых большинством ученых-лингвистов доказательств системной организации лексического уровня — наличие в словарном составе языка различных тематических и более мелких лексико-семантических групп. Изучение таких групп слов теоретически обосновано в работах М. М. Покровского, Ф. Н. Филина, В. И. Кодухова, А. А. Уфимцевой, Д. Н. Шмелева, А. И. Кузнецовой и других. Ученые признают, что слова объединяются в тематические группы на основании предметной соотнесенности с действительностью. Однако это обстоятельство не может заставить отказаться от лингвистического анализа

соответствующих объединений слов, поскольку в обращенности лексики к внеязыковой действительности и заключена ее существенная особенность по сравнению с другими сферами языка. Особенно плодотворным оказывается анализ тематических групп в системах терминологии, где термины выражают определенную систему понятий, где все части системы взаимосвязаны. Но в естественно сложившейся, неупорядоченной терминологии, какой является и терминология драгоценных и полудрагоценных камней, термин в плане содержания не всегда однозначно соотношен с планом выражения. Как и в лексике общенародного языка, в неупорядоченной терминологии наблюдаются различные семантические процессы, правда, в сокращенном виде.

Следуя положению о системности лексики вообще и терминологии в частности, мы проводим анализ драгоценных и полудрагоценных камней по тематическим группам. Это позволяет выяснить кроме соотношенности значений специальных наименований внутри лексико-семантических групп также количественные и качественные изменения в составе тематических разрядов, процесс их развития. В рамках тематических групп нами предпринято классифицирование терминологических обозначений по *родовидовому основанию*. Родовые наименования устанавливаются на основании опорных, или интегральных, признаков, а видовые наименования определяются дифференциальными признаками, которыми отличаются единицы лексико-семантической парадигмы.

Но сначала разграничим понятия «камень» и «минерал».

Камни обычно относят к «неживой природе», но часто можно услышать, что даже безмолвные камни «живут» своей жизнью.

Понятие «камень» в минералогии отсутствует. Прежде камнями называли все твердые материалы, встречающиеся как на поверхности, так и в недрах Земли, — кремни, песчаники и т.п., и еще сегодня неспециалист, встретив обломки подобных образований, назовет их так же. Однако, строго говоря, это вульгаризм. С точки зрения науки Земля построена не из камней, а из минералов и горных пород [1, с. 36]. Т.е. в минералогии понятие «камень» не существует, но по традиции используется слово «камень» в словосочетаниях драгоценные камни, полудрагоценные камни, хотя в них внесено понятие «минерал».

Употребление термина «минерал» уходит в глубь веков и связано с рудодобывающей и металлургической деятельностью кельтских племен еще за 300 лет до н.э. Позднелатинское слово *minera*, повторяющее кельтское, означает рудник, рудная жила, ископаемое, руда (3, с. 321). Теперь минералами называют однородные

по кристаллическому или стекловатому строению, химическому составу и физическим свойствам твердые вещества, образовавшиеся в результате природных процессов, которые протекают в литосфере и мантии Земли, а также на других планетах и в космосе.

Сегодня минералами называют однородные по кристаллическому или стекловатому строению, химическому составу и физическим свойствам твердые вещества, образовавшиеся в результате природных процессов, которые протекают в литосфере и мантии Земли, а также на других планетах и в космосе. С точки зрения минералогии все минералы делятся на 3 группы:

- 1) драгоценные камни (ювелирные, ограночные): *алмаз, сапфир, изумруд, топаз, берилл, рубин, александрит, хризоберилл, благородная шпинель, эвклаз, жемчуг, аквамарин (воробьевит, гелиодор), розовый турмалин (рубеллит), фенажит, демантоид, аметист, альмандин, миром, уваровит, циркон, кордиерит, диоптаз, гелиотроп, гранат* и др.

Драгоценные камни — это разнородная по минералогическому составу группа минеральных тел, обладающих красивой окраской, ярким блеском, большей или меньшей прозрачностью, большой устойчивостью к изнашиваемости (твердость, вязкость), способностью принимать полировку, усиливающую яркость окраски, блеск и прозрачность камня;

- 2) ювелирно-поделочные камни (полудрагоценные): *агат, амазоний, лабрадор, лазурит, малахит, нефрит (амфибол, актинолит), садолит, жадеит (диопсид, сподумен, кунцит, пироксен), орлец (родонит), авантюрин, халцедон, везувиан, пегматит, гематит (кровоавик), серпентин (змеевик), обсидиан* и др.;

- 3) поделочные камни (камнерезные): *яшма, лиственит, гагат, селенит, оникс, джеспилит, кварцит, кварц дымчатый, кварц розовый, мрамор* и др.

Отметим, что ювелирно-поделочные и поделочные камни — это отдельные минералы или минеральные агрегаты, а также чаще всего плотные горные породы, непрозрачные или просвечивающиеся в сколе, обладающие сильным блеском, однотонной или пестрой запоминающейся окраской, часто с причудливым изящным привлекательным рисунком, который придает камню высокие декоративные качества. Они применяются при выделке в основном художественно-декоративных предметов — шкатулок, вазочек, подсвечников и др. (отсюда и название — поделочные камни), а

также используются в производстве сувениров и в качестве плоских вставок для недорогих ювелирных украшений (отсюда название ювелирно-поделочные камни).

Названия минералов имеют латинские, греческие, арабские, тюркские, славянские корни. В этих наименованиях отражается различная по значению и объему информация: состав, структура, цвет, свойства, географические пункты находок, названия рудников, увековечены имена ученых, первооткрывателей, минерологов, писателей.

По типу номинации в геммологической терминосистеме можно выделить следующие группы:

1. Номинация минерала по характерному цвету: *рубин* — красный, *целестин* — небесный, *виолан* — фиалковый (лат.); *берилл* — блестящий, *пироп* — огненный, *родолит* — розовый (греч.); *циркон (церквин)* — ярко-красный (араб.); *цитрин* — лимонный (франц.); *изумруд* — зеленый (перс.).

2. Мемориальные (именные) номинации:

- 1) фамилии ученых и первооткрывателей: *ломносовит* — Ломоносов, *менделеевит* — Менделеев, *прежевальскит* — Прежевальский, *гагаринит* — Гагарин;
- 2) писателей: *лермонтовит* — Лермонтов;
- 3) минерологов: *кунцит* — Дж. Ф. Кунц, *гидденит* — У. Э. Гидден.

3. Номинации по географическим пунктам находок (около 50% названий минералов имеет географические корни): *афганит* — Афганистан; *алабандин* — Алабанда (Малая Азия), *уранит* — Иран, *тунисит* — Тунис, *ереванит* — Ереван, *везувиян* — Везувий, *байкалит* — Байкал, *андалузит* — Андалузия, *топаз* — остров Топазия в Красном море, *бразилианит* — Бразилия, *везувиян* — Везувий и др.

4. Номинации минералов по их структуре (*сапфир* — от вавилонского — царапающий), свойствам (*сподумен* — от греч. — превращенный в пепел; *турмалин* — от сенегальского — притягивающий пепел) и форме (*шпинель* — маленький шип; *демантоид* — алмазоподобный).

Наиболее продуктивными при образовании геммологических наименований являются суффиксы: *-ит* (*кварцит, магнезит, селенит, флюорит, лазурит, жадеит, андалузит, гематит*), *-ин* (*альмандин, лавендин, турмалин, оливин, авантюрин*). Реже встречаются

суффиксы: *-ен* (*сподумен*), *-ан* (*везувиан*), *-ик* (*волосатик*, *змеевик*).

Наименования камней образуются с помощью сложения основ (часто одной из морфем, составляющих слова, используется корень древнегреческого или латинского происхождения): *хризо* (греч. — золото): *хризопраз*, *хризолит*; *родо* (греч. — розовый): *родолит*, *родохрозит*.

В основе наименования может лежать исконно русская производящая основа (с прозрачной внутренней формой) со значением признака, качества, предмета, по которым и был назван камень:

- *волос* → *волосатый* → *волосатик* («имеющий волосатую структуру, узоры как волосы»);
- *змея* → *змеевый* → *змеевик* («имеющий отношение к змеям, узоры как у змеи»);
- *чары* → *чароит* («чарующий»);
- *кровь* → *красавый* → *красавик* («цвета крови»).

Таким образом, источниками формирования геммологической терминологии являются слова, заимствованные из разных языков (чаще всего интернациональные — греческие и латинские корни), а также ресурсы русского языка. Продуктивным при образовании геммологических наименований является суффикс *-ит* (заимствованный): *кварц* — *кварцит*, *магний* — *магнетит*; малопродуктивными являются такие суффиксы: *-ин* (*алмадин*), *-ен* (*сподумен*), *-ан* (*везувиан*), *-ик* (*змеевик*), *-ец* (*орлец*).

Исследование показало, что для геммологической терминологии характерна тенденция к мотивированности обозначений. Мотивированный термин как особое слово объединяет две экстралингвистические данности, мотивирующее и мотивированное понятия. Полученный таким образом термин начинает свою самостоятельную жизнь в своем терминологическом поле. Исследование процесса закрепления значения за звуковым комплексом раскрывает ассоциативные пути, которые соединяют в сознании именующего представление об одном предмете с представлениями о другом, в результате чего эти представления включаются в качестве значений в смысловое содержание нового слова. В терминосистеме геммологической лексики наблюдаются такие явления:

- 1) расширение значения слова: *алмаз* — драгоценный камень, бесцветный и прозрачный, отличающийся большой твердостью, т.е. объем понятия «алмаз» расширяется;

- 2) включение в значение одного слова элементов значения другого: *гиацинт* — луковичный цветок с сильным ароматом, в минералогии — *гиацинт* — драгоценный камень красного, желтого или оранжевого цвета.

Низшая, но самая наглядная мотивировка термином осуществляется с помощью образов, на основе которых рождается метафора. Как отмечает Л. А. Капанадзе, «благодаря своей наглядности, метафора помогает понять и объяснить многие факты изначально не очевидные, создавая ассоциации по форме, цвету, фактуре и т.д., обычно предшествующие более глубокому изучению явлений окружающего мира» [2, с. 95].

Анализ мотивирующих признаков по отношению к обозначаемому предмету позволил выявить такие группы метафор в терминосистеме геммологической лексики:

- 1) признаки, указывающие на совершение действия предметом: *... поэт бывало тешил ханов гремучим жемчугом стихов* (А. Пушкин);
- 2) признаки, указывающие на внешние особенности предмета: цвет (*бирюзовое море, изумрудная вода залива*); качество (*твердый как алмаз*);
- 3) признаки ассоциативного характера (*алмаз — ангельская слеза*).

Многообразие мотивировочных признаков, используемых для обозначения драгоценных и полудрагоценных камней, приводит к возникновению синонимических названий, характеризующих предмет с разных сторон, фиксирующие его важные для практических нужд особенности. Так, с общим значением «драгоценный камень красного цвета разновидности корунда» употребляются такие термины — *альмандин, вениса, алабандин, гранат восточный, карбункул*. Но в основном для драгоценного камня с таким значением употребляется термин *рубин*.

Аметист — драгоценный камень фиолетового или голубовато-фиолетового цвета. С этим же значением употребляются такие лексемы: *вареник, камень Бахуса, лавендин, агат пурпурный*.

Таким образом, на данном этапе развития геммологической терминосистемы подобные термины представляют собой один из путей поисков наименований, наиболее отвечающих обозначаемому понятию.

В геммологической терминосистеме наблюдаются синонимы с различной внутренней формой, т.е. термины, называющие одно и то же явление по различным признакам: *асболан* (по цвету — от

греч. сажа), *кобальтовая чернь* (по химическому элементу и цвету); *атакамит* (по месту открытия — пустыня Атакама), *медный песок* (по химическому элементу, входящему в состав, и виду), *солянокислая медь* (по химическому составу).

Синонимические ряды геммологических терминов неоднородны с точки зрения структуры входящих в них номинаций:

- 1) термин-слово и термин-слово: *пироп* — *антракс*, *сапфир* — *яхонт*, *хризолит* — *периодот*, *шпинель* — *лал*;
- 2) термин-словосочетание и термин-словосочетание: *камень Бахуса* — *агат пурпурный*, *изумруд уральский* — *хризолит уральский*;
- 3) термин-слово и термин-словосочетание: *яхонт* — *лазоревый сапфир*, *антимонит* — *сурьмяный блеск*.

Большинство таких номинаций различаются между собой сферой и частотой употребления и свидетельствуют о выработке и становлении геммологической терминологической системы.

Некоторые геммологические наименования находятся в отношениях семантической противопоставленности: *жадеит белый* — *жадеит черный*, *черный опал* — *белый опал*, *мелкий алмаз* — *крупный алмаз*. Антонимия терминов драгоценных и полудрагоценных камней отражает одно из характерных направлений мысли в познании предметов и явлений — выделение свойства в связи и по отношению к свойству противоположному.

Таким образом, геммологическая терминосистема в современном русском языке представляет собой незамкнутую, развивающуюся группу слов, для которой характерны внешние связи с лексикой общелитературного языка и с элементами других стилевых систем.

Список использованной литературы

1. Банк Т. В. В мире самоцветов / Т. В. Банк. — М.: Мир, 1979. — 300 с.
2. Капанадзе Л. А. Развитие лексики современного русского языка / Л. А. Капанадзе. — М.: Просвещение, 1965. — 225 с.

Источники

1. Куликов Б. Ф. Словарь камней-самоцветов / Б. Ф. Куликов. — Л.: Наука, 1982. — 307 с.
2. Рид П. Геммологический словарь (драгоценные и ювелирные камни) / П. Рид. — Л.: Наука, 1986. — 385 с.
3. Словарь иностранных слов. — 16-е изд., испр. — М.: Русский язык, 1988. — 624 с.

І. М. Клименко

канд. філол. наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг

ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ТВОРАХ О. УАЙЛЬДА

Клименко І. М. Особливості діалогічного мовлення у творах О. Уайльда.

У статті розглядаються аспекти діалогічного мовлення, основна функція якого полягає у відображенні спілкування персонажів художнього простору творів О. Уайльда. Проаналізовано різновиди діалогу, його композиційна структура, лексичний склад, типи зв'язків між репліками.

Ключові слова: діалогічне мовлення, конструктивний зв'язок, екстравертний діалог, контактний діалог, інтровертний діалог, композиційний склад діалогу.

Клименко И. М. Особенности диалогической речи в произведениях О. Уайльда.

В статье рассматриваются аспекты диалогической речи, основная функция которой состоит в отображении общения персонажей художественного пространства произведений О. Уайльда. Проанализированы разновидности диалога, его композиционная структура, лексический состав, типы связей между репликами.

Ключевые слова: диалогическая речь, конструктивная связь, экстравертный диалог, контактный диалог, интровертный диалог, композиционный состав диалога.

Klymenko I. The peculiarities of dialogic speech in O. Wilde's works.

The paper deals with the peculiarities of dialogic speech, the main function of which is to depict characters' communication in O. Wilde's works. It studies the types of dialogue, its compositional structure, lexical composition, type of connection between cues.

Key words: dialogic speech, constructive connection, extravert dialogue, contact dialogue, introvert dialogue, dialogue's composition.

Діалог визначається як форма, тип мовлення, що складається з обміну висловленнями-репліками, на мовний склад яких впливає безпосереднє сприйняття, що активізує роль адресата у мовленнєвій діяльності адресанта [7, с. 135]. Діалогічна частина художнього твору явно виокремлюється з суцільного тексту завдяки особливій пунктуації та графічному оформленню. Таким чином, діалог прози та драми є корелятом усного розмовного мовлення і значною мірою підпорядковується його законам розвитку.

Літературний діалог у драматургії та прозі О. Уайльда — це специфічна форма контакту, при якому має місце безпосередній обмін висловлюваннями. Його головна функція — відтворити художній простір, в якому спілкуються персонажі творів. Та інформація, що надається від свого імені персонажами, створеними автором, є їх самохарактеристикою. Незалежно від смислового змісту репліки, вона багатогранно характеризує героїв, виявляючи їх освіченість, культурний рівень, соціальний статус, професійну належність тощо. Всі репліки одного діалогічного сегмента складаються в єдину мовленнєву єдність — двох та більшої кількості реплік, тісно спаяних між собою формально-змістовними зв'язками [6, с. 157].

Для діалогічного мовлення типовими є змістовний та конструктивний зв'язок між репліками [5, 7]. Змістовний зв'язок проявляється у репліках: запитання — відповідь, пояснення — поширення, згода — незгода, формулах мовленнєвого етикету тощо. Конструктивний зв'язок передбачає як його наявність, так і відсутність. Порівняйте приклади діалогів з комедії О. Уайльда “The Importance of Being Earnest”:

а) *Miss Prism: I left it in the cloak-room of one of the larger railway stations in London.*

Jack: What railway station?

Miss Prism: Victoria. The Brighton line. (наявність конструктивного зв'язку);

б) *Cecily: But I haven't got a cough.*

Gwendolen: They are looking at us. What effrontery! (відсутність конструктивного зв'язку).

Відсутність конструктивного зв'язку пояснюється реакцією мовця не на мову співрозмовника, а на ситуацію мовлення. Можлива також реакція на обставини, що не мають відношення до даного мовного акту [10, с. 76]. Остання риса використовується як художній прийом для зображення нерозуміння, неухважності персонажів.

Діалогічне мовлення — первинна, натуральна форма мовного спілкування. Генетично вона бере початок в усно-розмовній сфері, для якої характерний принцип економії засобів мовного вираження. Інформативна повнота діалогів може бути забезпечена навіть найменшим їх об'ємом, якщо яскраво проявляється їх ситуативна обумовленість та загальність бази сприйняття [12, с. 48]. Наприклад:

Algernon: A glass of sherry, Lane.

Lane: Yes, sir.

Algernon: To-morrow, Lane, I'm going Bunburing.

Lane: Yes, sir. ("The Importance of Being Earnest").

Коли йдеться про відтворення діалогічного мовлення розмовного реєстру в художньому творі, роль ситуації грає авторський коментар, або ремарка. Мовно-стилістичні особливості діалогу зазвичай відповідають стилю письменника й нормам жанру [2, 4, 11].

Якщо у розмові бере участь більше, ніж дві особи, то має місце полілог. Його змістовна сторона поділена між співрозмовниками й одночасно об'єднана предметом розмови:

Algernon: Well, not till today, I admit. I did my best, however, though I was out of practice. (Shakes hands.)

Gwendolen (to Jack): My own! But what own are you? What is your Christian name, now that you have become some one else?

Jack: Good heavens! ... I had quite forgotten that point. Your decision of the subject of my name is irrevocable, I suppose? ("The Importance of Being Earnest").

Думка при цьому формується при опорі на загальний досвід персонажів, на елементи обстановки розмови з урахуванням інтонації, жестів, а також з орієнтацією на мовний контекст.

Для теорії тексту є цікавою класифікація діалогу за метою повідомлення, впливу, піддержання контакту [1, 3, 9]. Відповідно виділено три його різновиди:

– екстравертний, підкреслено орієнтований на співрозмовника:

"Lord Arthur?"

"Yes, Lady Windermere."

"You don't mean to say that you believe in chieromancy?"

"Of course, I do," said the young man smiling.

"But why?"

"Because I owe to it all the happiness of my life," he murmured. ("Lord Arthur Saviles's Crime");

– контактний, що передбачає початок та піддержання спілкування без конкретної мети:

Algernon: ... As far as the piano is concerned, sentiment is my forte. I keep science for Life.

Lane: Yes, sir.

Algernon: And, speaking of the science of Life, have you got the cucumber sandwiches for Lady Brecknell?

Lane: Yes, sir. ("The Importance of Being Earnest");

– інтровертний, з перевагою самовиразу без прийняття до уваги інтересів слухача:

“There is no such thing as a good influence, Mr Gray. All influence is immoral – immoral from the scientific point of view.”

“Why?”

“Because to influence a person is to give him one’s own soul. He does not think his natural thoughts or burn with his natural passions. His virtues are not real to him. His sins, if there are such things as sins, are borrowed. He becomes an echo of someone else’s music, an actor of a part that has not been written for him. The aim of life is self-development. To realise one’s nature perfectly – that is what each of us is here for. . .” (“The Picture of Dorian Gray”).

Композиційно діалог може містити:

– висловлювання персонажів з вкрапленими репліками:

“I adore simple pleasures,” said Lord Henry. “They are the last refuge of the complex. But I don’t like scenes, except on the stage. What absurd fellows you are, both of you! I wonder who it was defined man as a rational animal. It was the most premature definition ever given. Man is many things, but he is not rational. I am glad he is not, after all: though I wish you chaps would not squabble over the picture. You had much better let me have it, Basil. This silly boy doesn’t really want it, and I really do.”

“If you let anyone have it but me, Basil, I shall never forgive you!” cried Dorian Gray. (“The Picture of Dorian Gray”);

– запитально-відповідальні репліки:

“What of Art?” she asked.

“It is a malady.”

“Love?”

“An illusion.”

“Religion?”

“The fashionable substitute for Belief”. (“The Picture of Dorian Gray”);

– дієслова говоріння, що вводять у розмову:

“Dear Gladys! You are always so original,” murmured the Duchess, trying to remember what a chieromantist really was. . .

“He comes to see my hand twice a week regularly,” continued Lady Windermere, “and is most interesting about it.”

“Oh, I see!” said the Duchess, feeling very much relieved; “he tells fortunes, I suppose?”

“And misfortunes, too,” answered Lady Windermere, “any amount of them. . .” (“Lord Arthur Savile’s Crime”);

– ремарки, що супроводжують письмово фіксовані діалоги художньої літератури, помітки у драматичних творах (опис міміки, жестів, поведінки героїв тощо):

Cecily (*surprised*): No brother at all?

Jack (*cheerily*): None!

Gwendolen (*severely*): Had you never a brother of any kind?

Jack (*pleasantly*): Never. Not even of any kind. ("The Importance of Being Earnest").

Часто такі ремарки набувають форми "німих" сцен:

Cecily: No men are so cowardly, aren't they?

They retire into the house with scornful looks. ("The Importance of Being Earnest").

Усне розмовне мовлення відзначається обов'язковою емоційною забарвленістю, яка проявляється у виборі відповідних морфем (наприклад, зменшено-пестливих суфіксів у іменах: *Algy* від *Algernon*), і у виборі слів та конструкцій, і перш за все в інтонаційному малюнку фрази. Відбувається це в мовленні спонтанно, автоматично, на підставі попереднього комунікативного досвіду мовців [6, с. 157]. Буває й так, що підкреслено нейтральне висловлювання свідчить не про відсутність емоцій, а про їх негативний характер. Обставини розвитку конкретної ситуації можуть не залишити персонажу часу на обдумування та свідомий вибір засобів вираження, на повноту оформлення думки, що висловлюється (наприклад вживання асемантичного "*well*", яке дає час для пошуку потрібних слів). Зрозумілість ситуації дії безпосередніх учасників забезпечує їх необхідними гарантіями розуміння й у випадках граничного усічення фрази до одного слова. Наприклад: *yes, so*, імена персонажів, ужиті з різними типами інтонації, що може означати схвалення, несхвалення, розчарування, надію. При цьому в мовлення попадають слова, що лежать на поверхні, які зберігаються в пам'яті, знову повертаються у вжиток, що забезпечує їм певну контекстуальну універсальність, зазвичай властиву словам широкої семантики. Наприклад, спонукальне "*come on*", широко вживане в найрізноманітніших ситуаціях, або універсальні замісники "*stuff*", "*thing*" тощо.

Лексичний склад діалогів творів О. Уайльда насичений одиницями різних стилістичних шарів: загальнономовного, літературно-книжного і розмовного. Два останні шари є стилістично відміченими, тому цікавими з точки зору аналізу мови персонажів [2, 4, 8].

До літературно-книжного пласту відносяться такі лексичні одиниці, як: *intellectual distinction, philanthropy, Hellenic ideal, self-denial, Hedonism, aphorism, harmony, individualism*, а також слова-інтенсифікатори *definitely, awfully, kind of, so to speak, I mean*. Вони

підкреслюють значущість, серйозність морально-етичної проблематики діалогів.

Формально-книжними є також архаїчні форми, що вживаються персонажами казок О. Уайльда, наприклад:

“Loose me,” she cried, “and let me go. For *thou hast* named what should not be named, and shown the sign that may not be looked at.”

“*Nay*,” he answered, “but I will not let *thee* go till *thou hast* told me the secret.” (“The Fisherman and His Soul”);

“How shall I thank *thee*?” said the Star-Child, “for lo! This is the second time that you have succoured me.”

“*Nay*, but *thou hadst* pity on me first,” said the Hare, and it ran away swiftly. (“The Star-Child”).

Лексико-морфологічна формальність поєднана тут з синтаксичною. Архаїзми підкреслюють загальну підвищену тональність, притаманну казці.

Лексичний аспект розмовного стилю представлений одиницями, що роблять мову більш гнучкою, легкою, а саме:

– вигуками: *My dear; Good heavens; why; oh; My child; That is nonsense; Your consent; Oh, no; For your sake;*

– дієсловами з прийменниками: *put out, find in, comment on, depend on, to be amused at;*

– авторськими оказіоналізмами: I have always suspected you of being a confirmed and secret *Bunburyist*. I have *Bunburyied* all over Shropshire on two separate occasions. Зазначені оказіональні слова походять від міфічного персонажу, придуманого Алжерноном Монкріфом, і відбивають подвійний образ життя героя.

Синтаксично розмовний стиль відбивається у різного роду повторах, що надає живість реплікам персонажів, наприклад:

– Cecily: . . . I will *never forgive* you.

Jack: *Never forgive* me?

– Cecily: *Never! Never! Never!*

Miss Prism: Frederick! *At last!*

Algernon: Cecily! *At last!*

Jack: Gwendolen! *At last!* (“The Importance of Being Earnest”).

Стягнення граматичних конструкцій, еліпси, незавершені репліки є також атрибутами розмовного синтаксису, наприклад:

– “I *don’t* think I like American inventions Arthur. I am quite sure I *don’t*” (“Lord Arthur Savile’s Crime”).

– “*Well, within the next few months Lord Arthur will go for a voyage — “Oh yes, his honeymoon, of course!”*”

“And lose a relative.”

“Not his sister, I hope?”

“Certainly not his sister.” (“Lord Arthur Savile’s Crime”).

Оскільки діалог у художньому творі є корелятом діалогу повсякденної розмови, то авторові важливо якнайбільше зберегти достовірність мовлення, що неможливо без збереження основних його характеристик: емоційності, спонтанності, контактності. Якщо сам автор для зображення емоції може застосувати її прямий опис, використовуючи безпосередню номінацію відчуттів, то герої можуть висловлювати свої емоції, не використовуючи слова, що їх називають, а відображати у своєму висловлюванні непрямо. Наприклад, у репліках з комедії “Як важливо бути серйозним” (“The Importance of Being Earnest”): *“Oh, neighbours, neighbours”* — безпечність; *“Oh! It always is nearly seven”* — роздратування; *“No brother at all?”* — здивування. Саме для цього в репліку вводяться окличні слова, вигуки, повтори. Змінюється комунікативний тип речення; з’являються окличні, питальні конструкції, зростає роль пунктуації; скорочується довжина речення, спрощується структура, широко використовується еліпс. Усі зазначені риси просліджуються у наведених вище прикладах.

Необхідно відмітити, що у мові персонажів творів О. Уайльда ми не знаходимо розмовних стилістично знижених лексичних одиниць — сленгізмів, вульгаризмів, діалектизмів. Їх відсутність є свого роду індикатором соціально-культурної належності героїв, а саме належності до аристократичних прошарків суспільства. Персонажі обертаються в основному в аристократичних салонах, завсідником яких був і сам автор.

Однією з визначних рис прози О. Уайльда є вживання персонажами різного роду парадоксів, що з часом стали свого роду афоризмами. Вони відображають особливий склад ума автору і як наслідок дотепність, гострий ум героїв. Наведемо приклади з комедії “Ідеальний чоловік” (“An ideal Husband”):

“Nothing ages like happiness” (Лорд Горінг).

“You have a splendid position, but it is your splendid position that makes you so vulnerable” (Місіс Чівлі).

“I adore political parties. They are the only place left where people don’t talk politics” (Лорд Горінг).

“We have married perfect husbands, and we are well punished for it” (Місіс Марчмонт).

“I love talking about nothing, father. It is the only thing I know anything about” (Лорд Горінг).

Взагалі, мовлення персонажа може включати такі типи мовних елементів:

- загальні для всього мовного колективу (слова широкої семантики, полісемічна, стандартно-розмовна лексика, обмежене вживання абсолютних і дієприкметникових зворотів, стягнуті дієслівно-займенникові і дієслівно-заперечні форми);
- характерні для певної групи мовців (стилістично забарвлена лексика, порушення граматичної та орфоепічної норми);
- суто індивідуальні (оказіональні утворення, слова з індивідуально-асоціативним значенням).

Необхідно зазначити кількісну нерівноправність наведених вище типів мовних елементів у художніх творах взагалі. Так, ми відзначаємо розмовність діалогів сучасної прози та її книжно-літературний характер у прозі XIX віку, до якого відноситься і творчість О. Уайльда. При цьому не можна не звернути увагу на яскраву індивідуальність мовних характеристик окремих персонажів, хоча уайльдівські діалоги більше підпорядковані законам розвитку літературного письмового мовлення. Діалогічна частина твору часто різна за об'ємом. Наприклад, діалоги у романі “Портрет Доріана Грея” та у окремих казках, складають більше половини загального об'єму, а комедії, як драматургічний жанр, повністю представлені діалогами. При високій питомій вазі діалогу це надає певним творам тон невимушеності, доступності оповіді.

Таким чином, діалог як тип оповіді твору є багатофункціональним. Його головне призначення — створити виразні портрети персонажів. При особливій його організації діалог вводить чужу точку зору, чужу оцінювальну позицію, що створює поліфонічність твору і, так би мовити, здійснює формування змісту через конфлікт позицій [2, с. 126]. Діалог також сприяє створенню ефекту об'єктивності та достовірності подій, тому що автор ніби усувається від їх опису й оцінки і передає ці функції персонажам.

Список використаної літератури

1. Арнольд И. В. Интерпретация художественного текста: типы выдвигения и проблемы экспрессивности / И. В. Арнольд // Экспрессивные средства английского языка. — Л.: ЛГПИ, 1975. — С. 38–46.
2. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. Стилистика декодирования / И. В. Арнольд. — М.: Просвещение, 1981. — 294 с.

3. Домашнев А. И. Интерпретация художественного текста / А. И. Домашнев, И. П. Шишкина, Е. А. Гончарова. — М.: Высшая школа, 1989. — 282 с.
4. Єфімов Л. П. Стилiстика англiйської мови / Л. П. Єфімов. — Вінниця: Нова книга, 2004. — 240 с.
5. Крупа М. Лiнгвiстичний аналіз художнього тексту / М. Крупа. — Тернопiль: Пiдручники i посiбники, 2008. — 432 с.
6. Кухаренко В. А. Интерпретация текста / В. А. Кухаренко. — Л.: Просвещение, 1979. — 327 с.
7. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред В. Н. Ярцевой. — М.: Просвещение, 1990. — 912 с.
8. Лукин В. А. Художественный текст. Основы лингвистической теории и элементы анализа / В. А. Лукин — М.: Ось, 1999. — 192 с.
9. Мурзин Л. Н. Текст и его восприятие / Л. Н. Мурзин, А. С. Штерн. — Свердловск: УГУ, 1991. — 172 с.
10. Тураева З. Я. Лингвистика текста / З. Я. Тураева — М.: Просвещение, 1986. — 127 с.
11. Aznaurova E. S. Interpretation of literary text / E. S. Aznaurova, N. V. Fomenko, D. U. Ashurova. — Tashkent: Ukituvchi, 1990. — 160 p.
12. Williams C. B. Style and vocabulary / C. B. Williams. — L.: Longman, 1970. — 264 p.

Джерела

1. Wilde O. Selections / O. Wilde. — М.: Progress Publishers, 1979. — V. 1. — 392 p.; V. 2. — 446 p.
2. Wilde O. Plays / O. Wilde. — М.: Progress Publishers, 1961. — 236 p.

R. Kritsberg
Ph. D. (in Philology)
Dortmund
Germany

FORMATION OF AMERICAN ENGLISH LITERARY STANDARD AND CULTURAL FACTORS

Крицберг Р. Я. Формування американської літературної норми та культурні фактори.

Формування літературної норми американського варіанту було завершено у середині 1880 рр. Головні чинники цього процесу були західна експансія та вплив кордонів оселення, імміграція до США, Громадянська війна та її наслідки. У 17 ст. американський варіант відзначали індіанські запозичення, британські діалектизми та архаїзми. У 18 ст. розширюється база американізмів. У 19 ст. поступово зростають специфічні маркери мови США на усіх рівнях мови.

Ключові слова: американський варіант, запозичення, літературна норма, словниковий склад, культурні фактори.

Крицберг Р. Я. Формирование американской литературной нормы и культурные факторы.

Формирование литературной нормы американского варианта было завершено в середине 1880-х гг. Освоение земель Запада, влияние границы поселений, иммиграция в США, Гражданская война и ее последствия были основными движущими силами этого процесса. В 17 в. американский вариант отмечали индейские заимствования, британские диалектизмы и архаизмы. В 18 в. расширяется база американизмов. В 19 в. постепенно возрастают специфические маркеры американского варианта на всех уровнях языка.

Ключевые слова: американский вариант, заимствования, литературная норма, словарный состав, культурные факторы.

Kritsberg R. Formation of American literary standard and cultural factors.

The formation of the American national literary standard had been completed by the mid-1880s. The major historical events in the 19th century — the Westward Expansion and the influence of the Frontier, immigration to the United States, the Civil War and its consequences refer serve as crucial factors in this process. In the 17th c., the hallmarks of American English were Indian loans, British dialectisms and archaisms. In the 18th c., the number of Americanisms extended. In the 19th c., signatures of American English came into their own on all language levels.

Key words: American English, loans, literary standard, vocabulary, cultural factors.

Development of American English (AE) in diachrony and formation of national literary standard have been inadequately studied in sociolinguistics. When American ‘deviations’ from ‘correct’ British usage formed a new model of English, how this process had been developing and reflected in American literature, what extra-linguistic factors promoted these changes — all those issues condition the topicality of the present paper.

The objective of the research is bringing to light the cultural factors which induced the formation of the American literary standard in the 19th century along with dynamics of the language changes. The object is the process of development of American English in diachrony from 17th through 19th cc., the subject includes AE markers on lexical, grammar levels and spelling of the forms under consideration. American literary sources of the 17–19th centuries serve as material for this paper.

The time when AE came into its own is a moot point. D. Simpson considers the process completed by 1850: «*Thanks to the efforts of two generations of linguistic pioneers and to spectacular rise in the national self-confidence America had by about 1850 a version of English that was recognizably its own*» [10, p. 10]. H. Mencken specifies the time-period differently: «*From 1814 to 1861 the influence of the great open spaces was enormous and during those gay and hopeful and melodramatic days all traditional characteristics of American English were developed*» [9, p. 148]. They both, however, emphasize the external factors which brought into play language characteristics reflected in literature.

Still, the sweeping historical changes of the 19th century can't be downplayed to ‘open spaces’ and ‘rise in the national self-confidence’ only. The peak of immigration to the US from the 1820s to the 1920s with some 37 millions of people is unlikely to recur [8, p. 8]. In its turn, the Westward migration that began to take form in the 1840s, because of depression in the Midwest, was different from anything that had gone before. Within twenty years, it swelled to more than a quarter of a million people crossing a distance of 1800 miles. In 1890, the age of Frontier was officially pronounced closed, but its consequences affected American life, institutions, and the national mentality long after that. F. Turner defended the idea of «*ever-expanding Frontier*» as of great account for all that: «*... the advance of American settlement westward explains American development. The American institutions have been compelled to adapt themselves to the changes of an expanding people*» [8, p. 81]. F. Turner's view has been supported and challenged since then by historians who, as J. Crèvecoeur, called the Frontier «*a unifying element in American nationalism*» [8, p. 8], or, as H. Jones wrote that American culture «*arises from the interplay of*

two great sets of forces — the Old World and the New» [ibid, p. 12]. Anyway, the impact of the Frontier on American life can't be underscored.

Another event that left a profound impression on the national conscience and history was the Civil War. Growing dissension between the North and South had led to two divergent societies based on conflicting economies and ways of life. This contrast was so sharp, the distinction between two parts was so deep that some historians spoke of «*divergent civilizations*», «*two political aliens*» and «*the bond of diverse States*» or even, as E. Pollard put it, «*the forced alliance and rough companionship of two very different peoples*» [4, p. 293].

The Reconstruction period after the war took some time. Economic and social progress in the South and signs of its recovery grew on in mid-1880s. It was actual reunion of the country, a necessary provision for one common language to function, with close economic ties, single currency system on undivided territory. Here a few historical parallels can be drawn: the decay of feudalism and the rise of an absolute monarchy with a high degree of political centralization in Britain of the late 15th century that contributed to centralization and predominance of the national language over dialects; unification of France in one nation in the 16th century and the rise of literary French; the restoration of territorial integrity of Spain after the re-conquest of Granada in 1492 and the formation of the Spanish national tongue in the 16th century, the end of the feudal disintegration of Germany and the formation of the German literary standard late in the 18th century.

Hence, the analysis of extra-linguistic background of that time speaks for moving the period of formation of the American national literary standard ahead of the dates suggested by D. Simpson and H. Mencken: from 1850s or 1860s to 1880s.

The study of American literary sources of the 17–19th cc. shows how this process had been developing.

17th century. The language of the earliest American literature does not differ much from that of England. Captain J. Smith was the first who gave picturesque presentation of a New World in his memorable works *A Map of Virginia* (1612), *A Description of New England* (1616), and *The General History of Virginia* (1624). His nascent American Language does not differ much from that of British English with exception of new names of the Indian origin. *A Description of New England* is preceded by a vocabulary with 76 entries in total: “*Because many doe desire to knowe the maner of their language, I have inserted these few words*” [1, p. 136]. This collection contains native names of fish (*Copotone* ‘sturgeon’), weapon (*Attawp* ‘a bow’), numerals, household goods (*Matchcores* ‘skins or garments’, *Tussan*

'beds'), tools (*Accowpets* 'shears'), topographic and astronomic names (*Chepsin* 'land', *Musses* 'woods', *Suckahanna* 'water', *Pummahumps* 'stars', *Keskowghes* 'suns'), miscellaneous notions (*Kekughes* 'life', *Righcomoughes* 'deaths', *Marrapough* 'enemies', *Netoppew* 'friends', *Maskapow* 'the worst of the enemies', *Mawchik chammay* 'the best of friends') [ibid]. The author includes also the figures of speech indispensable to survive in the surrounding and accompanied by the English translation, a guide for a 17th century reader: "What call you this", "In how many daies will there come hether any more English ships?", "I am verie hungrie, what shall I eate?", "Run you then to the king... and bid him come hither", "Get you gone and come again quickly!" [ibid]. Of this vocabulary only 3 items have survived up to present-day: *Moccasin*, *Tomahacks* (*tomahawk*), and *Netoppew* (*netop*) 'salutation to an Indian by the American colonists'. The rest is silence.

It goes without saying that Native American borrowings are taken at their phonetic value, far from anglicized standard form and grate on a modern reader's untrained ears as an alphabet soup. Thus, *Chechinquamins* is modern *chinquapin* 'dwarf chestnut', *Pawcohiscora* is 'hickory', *Tockawhoughes* – *tuckahoe* 'edible plant or root arrow arum', *Aroughcun* – *raccoon*, *Mussascus* – *musquash* 'muskrat'. The following examples from Captain J. Smith's works illustrate the actual usage:

"In all these places is a severall commander... and their assistants or their Elders called **Caw-cawwassoighes**" (*cockarouse* 'senior citizen, an elder, a person of authority').

"... This they call **Chechinquamins**, which they esteeme a great daintie...". (*chinquapin* 'dwarf chestnut').

"The water will be coloured as milk which they cal **Pawcohiscora** and keepe it for their use... (*hickory*). The chiefe roote they haue for food is called **Tockawhoughes**..." (*tuckahoe* 'the plant floating arum').

"**Pocones** is a small fruit that groweth in the mountains which being dried and beate in powder turneth red (now *poke*, *pokeweed* 'a tall North American plant used in dyeing').

"There is a beast they call **Aroughcun** much like as badger, but useth to live on trees as squirrels doe" (*raccoon*).

"A small beast they have they call **Assapanick** but we call them flying squirrels". (now *chipmunk* 'a small striped terrestrial squirrels of eastern North America').

"They plant also **Maracocks** a wild fruit like a lemmon which also increase infinitely". (now more *maypop* 'passion flower'). [1, pp. 136–145].

W. Bradford's language in *Of Plymouth Plantation* (1630) does not reveal peculiar American features [2], apart from a few British archaisms

and dialectic words which later came into disuse in British English (BE) but were preserved in Standard AE, as *estate* ‘class, society’ (the last usage in Britain was in 1643), *lusty* ‘strong’ (1692):

“... *by which means he was very helpful to their outward **estates**, and so was every way as a common father unto them...*”.

“... *a **lusty** young man called John Howland*”.

“*But a **lusty** sea man which steered bade those which rowed...*”.

“*So he bid them be of good cheer and row **lustily***” [ibid].

W. Bradford uses the word *corn* as ‘Indian corn’ in American sense (not British ‘grain’), there was little English grain before 1735, and corn was the main cereal for master, servant, and beast. J. Filson [3] much later in *The Discovery and settlement of Kentucke* (1784) writes: “*Col. Harrod has lately experienced the production of small grain and affirms that he had 35 bushels of wheat and 55 bushels of rye per acre*” [3, p. 67].

In the second half of the 17th c., J. Hammond in his *Leah and Rachel, The Two Fruitful Sisters, Virginia, and Mary-land* (1658) uses *hog* in a new American sense ‘an animal for slaughter’. In general usage it means ‘domesticated species, especially castrated male pig, as well as wild species’:

“*Pleasant in observing their stocks and flockes of Cattle, **Hoggs** and Poultry grazing, whisking and skipping in their sights*” [6, p. 25].

Very few American words are used by J. Alsop in his *A Character of the Province of Mary-land* (1666), mostly those are Indian names of plants & animals:

“*The thre main commodities this country affords for trafique are Tobacco, Furrs, and Flesh, Furrs and Skins as beavers, Otters, **Musk-Rats, Rackoons, Wild-Cats and Elke or Buffaloe***”.

“*The Elke, the Cat of the Mountain, the **Rackoon**, the Fox, the Beaver, the Otter, the **Possum**... and several others inhabit here in Mary-Land in several droves and troops*” [ibid, pp. 541–549].

The author notes here: “*The sea, the bays the Chesapeake and Delaware and generally all the rivers do abound with fish of several sorts, for many of them we have no English names, except sturgeons*” [ibid, p. 542].

Between 1675 and 1677 one of the most devastating conflicts in the history of the New England Frontier in the 17th c. broke out: King Philip’s War. The advancing Puritan settlements were encroaching on the Indian tribal and hunting grounds, vital to sustain their living. The Indians who submitted to English rule, faced humiliation and servile dependency. The tinderbox was sparkled when King Philip, the sachem of Wampanoags, was forced to humiliating treaty denying his people hunting guns without which they would starve.

This ravaging and sorrowful time is reflected in *Narratives of the Indian Wars 1675-1699* [7]. J. Easton in his *A Relacion of the Indyan Warre* (1675) notes that “one tenth of adult males in Massachusetts were killed or captured, two third of towns & villages suffered directly from Indian raids” [ibid, p. 15].

Another anonymous author, known only as N.S., merchant from Boston, in his work *The present state of New England with respect to the Indian war* [ibid] presents “a list of the number of the English slain & wounded in the battle with the Indians on the 19th December 1675”: wounded & slain in all — 207, according to this list. The author gives explanations “for the better understanding some Indian Words which are necessarily used in the following Narrative the reader is desired to take notice: swamp signifies a Moorish place overgrown with woods and bushes but soft like a quagmire or Irish bog over which horse cannot at all or English foot (without great difficulty) passé“.

“A Sachem is a Prince King or Chief of an ancient family over whom he is an absolute Monarch”.

“A Squaw sachem is a Princess or Queen”.

“Wigwam are Indian huts or houses” [ibid].

M. Rowlandson in her *Narratives of the Indian Wars* (1675–1699) is more prolific in using Indian borrowings [6]. She was a daughter of the local minister in Lancaster and her book was very well known. No contemporary New England publication commanded more attention in Great Britain than this. The story goes about M. Rowlandson’s abduction by Indians and her misfortune as their captive. Here we find *sagamore* ‘Indian chief’, *wigwam*, *squaw* ‘Indian woman’, *papoose* ‘Indian child’, *samp* ‘corn broken into coarse rice-like form, boiled & eaten with milk & sugar’, *wampum* ‘small cylindrical beads’, *powwow* ‘quack’, *sannup* ‘Indian husband’:

“In the morning when they understood that my child was dead they sent for me home to my Masters **Wigwam** who was a **Saggamore** and married kings Phillips wives sister”.

“There were many hundreds old and young, some sick and some lame... many had **Papooses** at their backs, the greatest number at this time with us were **Squaws**”.

“...as well as for the Indians with their **Squaws** and Children ... traveled with all they had, bag and **baggage**”.

“...and on Mondays they set their **Wigwams** on fire and away they went”.

“He as dressed in the Holland shirt, with great laces sewed at the tail of it he had his silver buttons his white stockings, his Garters were hung

around with shilling and he had girdles of **Wampom** upon his head and shoulders”.

“God would have found a way for the English to have passed this River, as well as for the indians with their **Squaws** and Children, and all their **luggage**”.

“...and said I must go back again with her...and she called her **Sannup**”.

“...I asked him to give me a little of his broth...he took a dish and gave me one spoonful of **Samp**” [ibid, pp. 434–468].

In the text, there are few British archaisms and provincialisms: *sick* ‘ill’ (as predicative), *mighty* ‘strong, big’; *baggage* and *luggage* are used interchangeably contrary to the modern standard. The first American compounds made their way in the literature: *Indian corn*, *rattle-snake*:

“Some found ears of **Indian corn**, some found *Ground-nut*”.

“I put five **Indian-corns** in the room of it: which *Corns* were the greatest provisions I had in my travel for one day”.

“I must go with them five or six miles down the River into a **Mighty Thicket** or *Brush*”.

“They would eat *Horses guts, Dogs, Skunks, Rattle-snakes; yea...*” [ibid].

Thus apart from very few proper American compounds, British archaisms and dialectic words that later upgraded their status to standard vocabulary, Indian borrowings were the hallmarks of American language and literature in the 17th c.

18th century. Spelling habits of this time are far from being stable. Sometimes they follow the British tradition, sometimes — a new American one. C. Mather in *Magnalia Christi Americana* uses **honor**, **traveled**, **judgment** [6, p. 281], C. Colden in *The History of the Five Indian Nations interchanges neighborhood, judgment, center* (AE) with *neighbouring, imbellished, honour* (BE) [ibid, p. 406].

B. Franklin who lived long in Europe continues this trend in his *The Autobiography*: e.g. **unfavorable**, **Libelling**, **Judgments**, **Labour**, **Neighbors**, **favorable**, **honored** [ibid, pp. 61–116].

Things began to change in the end of the century. G. Washington should be given a credit for contributing much to the rising American spelling tradition with uniform orthography in his works:

«...another anonymous production addressed more to feelings and passions, that to reason and **judgment** of the Army...I wanted a disposition...consistent with your own **honor** and the dignity of the Army to make known your grievances... That their **endeavors** to discover and

establish funds for this purpose, have been unwearied. . . the sincere affection I feel for an Army, I have so long had the honor to command. . . to exert whatever ability I am possessed of, in your favor. . . » [ibid, p. 80].

R. Beverley in *History and Present State of Virginia* (1705) employs numerous Indian loans and a few American compounds in describing nature and the American Indians: *skunk, possum, cockarouse, bald-eagle, muskrat, mock-bird. Cabin, creek, corn* in American senses are also found in his work, but apart from those, Americanisms are rare [ibid, pp. 550–559].

In the works of the second half of the 18th century, such as *The Hasty Pudding* (1796) by J. Barlow, *The Discovery, Settlement and present State of Kentucky* (1784) by J. Filson, *Travels Through North and South Carolina* (1791) by W. Bartram the American vocabulary is expanding though restricted to agricultural and everyday names: *Johnny-cake, hoe-cake, corn-house, corn-stalk, husking* [ibid].

19th century. The beginning of the period of growth of American Language outlined in Noah Webster's *Dissertation on the English Language* (1789) is attributed to W. Irving, the actual founder of American literary tradition. Although he mainly follows the British standard, his works, such as *History of New York* (1809), *Sketch Book* (1820), *A Tour on the Prairies* (1835) abound in American compounds connected with plants and animals of the New World, Indian, Spanish and Dutch loans, words employed in peculiar American senses, British archaisms and provincialisms survived in the US, e.g. *witch-hazel, tree-toad, whippoorwill, powwow, doughnut, cruller, sassafras, tulip tree, cabin etc.* Still his spelling is of irregular character, now British, now American.

This trend — the mix of American vocabulary with British grammar and orthography is visible in the language of such writers, as M. Birbeck (*Notes on a Journey in America*, 1817), T. Dwight (*Travels in New England and New York*, 1821), Th. Thorpe (*The Big Bear of Arkansas*, 1841) and others [4].

A prominent place in development of American standard that marked a new stage in the development of American literary tradition belongs to D. Crockett, A. Ward, J. Lowell, and F. Bret Hart. The language of their works in 1830s-1870s, with «*no-holds-barred*» regarding American spelling, vocabulary, and grammar ushered the M. Twain's era. The most outstanding US writer was the first to make a masterly use of a genuine American Language. The climax of his works falls on late 1870s-mid-1880s (*The Adventures of Tom Sawyer*, 1876, *The Prince and the Pauper*, 1882, *Life on the Mississippi*, 1882, *The Adventures of Huckleberry Finn*, 1884, *A Connecticut Yankee in King Arthur's Court*, 1889) that quite agrees with

ripe historical conditions for American English to come into its own.

Apart from historical and literary research, the quantitative analysis of coinage of Americanisms has been carried out [5, pp. 176–79]. The whole period of AE development was divided into 34 time periods (from 1600 through 1930, by decades), and 2624 Americanisms were put in the corresponding periods depending on the time of their coinage. It turned out that the most intensive replenishment of AE stock had been going on from 1820s reaching its maximum by 1880–1890s. And this result agrees well with the literary analysis and considerations on the cultural factors.

The prospects of the further research lie in more detailed analysis of American literary sources of that period to specify the dynamics of the American English development.

References

1. Barbour Ph. (ed.) *The Complete Works of Captain John Smith in Three Volumes. Vol. 1* / Ph. Barbour (ed.). — The University of North Carolina Press, 1986. — 441 p.
2. Bradford W. *Of Plymouth Plantation 1620–1647* / W. Bradford. — NY: The Modern Library, 1981. — 385 p.
3. Filson J. *The Discovery and settlement of Kentucke* / J. Filson. — Ann Arbor University, 1966. — 118 p.
4. Inge T. (ed.) *A Nineteen Century American Reader* / T. Inge (ed.). — Washington, DC: USIA, 1993. — 388 p.
5. Крицберг Р.Я. *Дивергенция и конвергенция региональных вариантов современного английского языка* / Р.Я. Крицберг. — Киев: КГЛУ — И.В.И., 2000. — 284 с.
6. Lemay L. (ed.) *An Early American Reader* / L. Lemay (ed.). — Washington, DC: USIA, 1992. — 734 p.
7. Lincoln Ch. (ed.) *Narratives of the Indian Wars 1675–1699* / Ch. Lincoln. — NY: C. Scribner's sons, 1913. — 316 p.
8. Luedtke S. (ed.) *Making America. The Society and Culture of the United States* / S. Luedtke (ed.). — Washington: USIA, 1988. — 582 p.
9. Mencken H. *The American Language* / H. Mencker. — NY: Alfred A. Knopf, 1986. — 777 p.
10. Simpson D. *The Politics of American English* / D. Simpson. — NY: Oxford University Press, 1986. — 230 p.

Г. М. Мельничук

канд. філол. наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг

СТРУКТУРА І СЕМАНТИКА НІМЕЦЬКИХ ДЕОНІМІЧНИХ ДІЄСЛІВ

Мельничук Г. М. Структура і семантика німецьких деонімічних дієслів.

У статті розглянуто дієслова сучасної німецької мови, утворені від власних назв, а саме від прізвищ відомих громадських і політичних діячів Німеччини. Предметом аналізу є структурні та семантичні особливості деонімічних дієслів як продукту словотворення, а також їх мотиваційна база.

Ключові слова: деонімічні дієслова, деонімічна деривація, деонімічна конверсія, мотивація, структура, семантика.

Мельничук Г. Н. Структура и семантика немецких деонимических глаголов.

В статье рассматриваются глаголы современного немецкого языка, образованные от имен собственных, а именно от фамилий известных общественных и политических деятелей Германии. Предметом анализа являются структурные и семантические особенности деонимических глаголов как продукта словообразования, а также их мотивационная база.

Ключевые слова: деонимические глаголы, деонимическая деривация, деонимическая конверсия, мотивация, структура, семантика.

Melnychuk H. Structure and semantics of German deonymic verbs.

The paper deals with the verbs in modern German language, derived from personal names, from the surnames of well-known public figures and politicians in Germany. The paper focuses on the structural and semantic features of deonymic verbs as a product of word-formation and on their motivation base.

Key words: deonymic verbs, deonymic conversion, deonymic derivation, motivation, structure, semantics.

Аналітичний огляд вітчизняних та зарубіжних наукових публікацій з проблем новітніх лінгвістичних досліджень останніх десятиліть засвідчує, що інтерес лінгвістів значно посилюється до питань ономастики і деонімізації (Debus F. 2002, Eichler E. 1995, 1999; Jurca F 2009; Köster R. 2003, Wimmer R. 2001). У центрі уваги ономастичного аналізу знаходяться передовсім питання етимології антропонімів, їх семантики та відмежування від апелятивів; чинників, умов і закономірностей

переходу загальних назв до розряду власних назв і, відповідно, власних назв до розряду загальних, тобто шляхів і методів онімізації та деонімізації. У багатьох публікаціях німецьких лінгвістів простежується помітний інтерес до деонімічного словотворення (Donalies E. 2004, Lohde M. 2006, Ludwig K.-D., 2001, Pérennec M.-H. 2009, Scheller-Boltz D. 2008, 2010; Wengeler M. 2010). При цьому М. Wengeler зазначає, що у німецькій лінгвістиці відсутній системний огляд деонімістики. Частково він представлений у наукових працях з проблем деонімічної деривації дієслів (Seibicke 1982, Fleischer 1992) та прикметників (Fleischer/Barz 1995) [7, с. 80].

У цій статті розглядаються okazіональні дієслова сучасної німецької мови, утворені від власних назв (антропонімів), а саме від прізвищ відомих громадських діячів та політиків Німеччини, структурні і семантичні особливості okazіональних деонімічних дієслів як продукту словотворення, а також їх мотиваційна база.

Слід зазначити, що феномен апелювативних слів, основою яких слугують власні імена, в німецькій мові не є новим і засвідчений ще в давньоверхньонімецькій мові. В середньовіжньонімецькій мові вже існували і приклади дієслів, похідних від власних назв [3, с. 88, 125–126]. Для сучасної німецької мови характерною є тенденція до продуктивного утворення деонімічних дієслів, хоча далеко не всі з них однозначно знаходять своє місце і закріплюються в лексиконі німецької мови.

Деонімічне словотворення передбачає низку закономірностей, що розглядаються в контексті їх взаємодії із закономірностями словотворення взагалі. Утворюються деонімічні дієслова від власних назв за певними словотвірними моделями. Значення таких дієслів у лінгвістичній літературі інтерпретується, як-от: діяти відповідно до способу / методу X ('nach dem Verfahren/der Methode von X vorgehen' (*morsen, pasteurisieren*) або діяти, поводитися як X ('handeln, sich verhalten wie X' (*heideggern, rilken*) [1, с. 25]. Перше значення особливо характерне для дієслів, що вживаються у фаховій мові. Конверсійні дієслова, утворені без словотвірних афіксів, тільки додаванням інфінітивної флексії *-(e)n*, а також похідні дієслова із суфіксом *-eln* є здебільшого неперехідними дієсловами-компаративами [2, с. 776]. Так, дієслова *barzeln, straußeln, schäubeln, schrödern, stoibern, merkeln* позначають дії, форму поведінки, що є типовими для осіб, від прізвищ яких вони утворені. На відміну від них дієслова, утворені за допомогою афіксів, префікса *ver-* або суфікса *-(is)ieren*, у яких «афікс скеровує значення» [2, с. 776–777], є перехідними. Такі дієслова позначають дії, спрямовані на переведення суб'єкта з одного стану в

інший: *verhayeken, verschrödern, haiderisieren*. При цьому новому стану надаються характерні риси особи, від прізвища якої утворено дієслово. Дієслова такого типу вживаються здебільшого в предикативній або атрибутивній функції.

Морфологічний аналіз деонімічних дієслів засвідчує наявність в їх структурі великої кількості словотвірних морфем і їх комбінацій (суфікси: *-eln, -ieren, -isieren*; префікси та напівпрефікси: *ab-, aus-, auf-, be-, ein-, ent-, er-, durch-, her-, kaputt-, los-, mit-, um-, unter-, ver-, vor-, weg-, zer-, zu-, zusammen-*). Підтвердженням і прикладом такого широкого афіксального словотвірного спектра, утворення словотвірних гнізд деонімічних дієслів може слугувати добірка «Merkel-Verben» лінгвістом D. Scheller-Boltz: *ausmerkeln, aufmerkeln, bemerkeln, einmerkeln, ermerkeln, hermerkeln, kaputtmerkeln, mitmerkeln, ummerkeln, untermerkeln, vermerkeln, vormerkeln, wegmerkeln, zumerkeln, zusammenmerkeln* [5, с. 110–112].

Слід зазначити, що більшість деонімічних дієслів, похідних від прізвищ відомих громадських діячів і політиків, є здебільшого оказіональними утвореннями з відносно коротким терміном існування й обмеженою сферою вживання. Проте є приклади, які засвідчують, що такі дієслова можуть виявитися цілком життєздатними. Наприклад, дієслова *hartzen und gaucken* вибороти право на своє існування й увійшли до словників німецької мови.

Утворене від прізвища колишнього члена правління концерну «Фольксваген» і голови Федеральної урядової комісії Петера Харца (Peter Hartz), дієслово *hartzen*, з'явилося в німецькій мові на початку ХХІ століття. Під керівництвом П. Харца у Німеччині було запроваджено реформу ринку праці, в основі якої лежить об'єднання допомоги по безробіттю і соціальної допомоги в одну допомогу по безробіттю. Німецький словник Duden наводить таке значення дієслова: *schwaches Verb* → 'von Hartz IV leben' ('жити з допомоги по безробіттю') [<http://www.duden.de/rechtschreibung/hartzen>]. У Німецько-російському словнику неологізмів фіксуються два значення *hartzen*: 1) отримувати соціальні виплати відповідно до Четвертого закону Харца (Hartz IV); 2) нічого не робити, байдикувати [6, с. 279].

У 90-х роках ХХ століття в німецькій мові з'явилося дієслово *gaucken*, утворене від прізвища Йоахіма Гаука (Joachim Gauck), одинадцятого президента ФРН, керівника Федерального відомства, функція якого полягала у вивченні та опрацюванні архівів служби держбезпеки НДР (Німецької Демократичної Республіки) з кінця 1990 р. по 2000 р. Словники наводять таке значення дієслова: 'перевіряти кого-

небудь, особливо держчиновників або кандидатів на державні посади щодо їх співпраці зі службою держбезпеки НДР у Федеральному відомстві з вивчення архівів Штазі' (Stasi/ Staatssicherheit): jmd. gauckt jmdn. [A]: *die Mitarbeiter des öffentlichen Dienstes / die Abgeordneten / Lehrer / Professoren / Ostdeutschen werden **ggauckt**, das Innenministerium lässt alle Beschäftigten **gaucken**. «Daß in Sachsen Putzfrauen privater Firmen **ggauckt** und dann gegebenenfalls entlassen werden», «ist nur mit einer tief sitzenden Paranoia zu erklären» (Aus: Frankfurter Rundschau, 28.02.1997); *Gauck müsste eigentlich den prekären Zustand der Demokratie und der «sozialen» Marktwirtschaft erkennen und anmahnen. Stattdessen wird er aber die Schuldigen für die Misere umso klarer benennen. Ausländer, die Linke, HartzIVer. In diesem Land wird nur noch **gemerkelt**, **gewulfft** und jetzt auch noch **ggauckt** (Leserkommentar in: Jacob Jung Blog vom 22.02.2012).**

Німецька дослідниця в галузі словотворення Ельке Доналіс (*Elke Donalis*) дуже влучно назвала дієслова, утворені від імен політиків «делікатесом словотворення» («Leckerbissen der Wortbildung») [1, с. 23]. Вони як лексичні одиниці з емотивною, експресивною, іронічною конотацією є надзвичайно популярними і поширеними, хоча їх навряд чи можна знайти в словниках. Натомість справжнім джерелом деонімічних дієслів можна вважати Інтернет, сторінки якого буквально рясніють ними: *gabriellen, gaucken, genschern, guttenbergen/guttenborgen, gysien, fringsen, honeckern, kohlen/köhlern, lafontainieren/lafontainisieren, lindnern, merkeln, münteferingen, schäubeln, schmidten, schrödern, steinbrücken, steinmeiern, stoibern, verseehofern, weizsäckern, westerwellen, wulffen* тощо.

Німецький письменник Буркхард Шпіннен (Burkhard Spinnen), який є головою журі премії імені Інгеборг Бахманн (Ingeborg-Bachmann-Preis) і постійно цікавиться розвитком німецької мови, мовними інноваціями, зазначає, що протягом останніх років імена відомих політиків, перетворившись у дієслова на позначення типової поведінки, зробили справжню кар'єру [<https://www.dw.com/2012-05/03>]. *Schrödern* позначає 'поводитися авторитарно'; *merkeln* — 'діяти нерішуче, зволікати з прийняттям рішень'; *guttenbergen / guttenborgen* — 'списувати без покликань на автора', 'красти інтелектуальну власність'; *lindnern* — 'висловлюватися і діяти неоднозначно, лавірувати'.

Відносно недавно німецька мова поповнилась ще одним новим дієсловом, і історія його виникнення пов'язана зі скандалом навколо десятого президента ФРН (30.06.2010–17.02.2012) Крістіана Вульфа (Christian Wulff). Новоутворене дієслово *wulffen* поширилося з

блискавичною швидкістю одразу після телевізійного інтерв'ю Вульфа на початку січня 2012 року. Як зазначив керівник Спілки німецької мови, германіст Х. Клатте (Holger Klatte), на сьогодні дієслово набуло два значення. Перше значення — ‘базікати, теревенити без зупинки’, наприклад, на автовідповідач. Другий варіант означає ‘недоговорювати, розповідати про щось ухильно’, тобто так, щоб його не можна було зловити на очевидній неправді [<https://www.wz.de/thema-des-tages/2012-01/12>].

Аналіз розглянутих дієслів, основою для утворення яких слугують прізвиська політиків, дозволяє дійти висновку, що ці дієслова мають спільні ознаки. По-перше, всі вони є okazіональними утвореннями, по-друге, всі вони негативно конотовані і мають іронічне, пейоративне забарвлення.

Варто зазначити, що деонімічні дієслова становлять певні труднощі щодо їх розуміння і тлумачення їх значень. Розуміння цих дієслів значною мірою залежить від мовних і екстралінгвістичних знань реципієнта [1; 4; 7]. Для правильного розуміння і коректної інтерпретації розглядуваних деонімів необхідно володіти інформацією й знаннями про осіб, прізвиська яких слугують твірною основою деонімічних дієслів, про їх характерні, типові або актуально важливі дії, якості, ознаки. Важливо орієнтуватися в актуальній суспільно-політичній, економічній, соціальній, культурній ситуації того середовища, де існує носій прізвиська. Наприклад, значення дієслова *stoibern* можливо правильно зрозуміти й інтерпретувати тільки за умови знання ситуації, пов'язаної з Едмундом Рюдігером Штойбером (Edmund Rüdiger Stoiber), німецьким політиком, який у період з травня 1993 року по вересень 2007 року займав посаду прем'єр-міністра Баварії, з 1999 року по 2007 рік очолював Християнсько-соціальний союз (CSU). Дієслово *stoibern* почали вживати у значенні ‘накивати п'ятами’ після того, як Е. Штойбер відмовився від посади прем'єр-міністра Баварії і пішов у відставку. 14 січня 2007 року в «Der Tagesspiegel» була опублікована стаття під заголовком «*Stoibern oder Zeit zu gehen*» [<https://www./tagesspiegel.de/2007-01/14>].

З аналізу розглянутого мовного матеріалу випливає, що деонімічні дієслова сучасної німецької мови становлять багатоаспектний феномен, який об'єднує різні лінгвістичні рівні. Стрімкий і надзвичайно активний процес утворення нових дієслів, передовсім від прізвиськ відомих громадських діячів і політичних функціонерів, відкривають подальші перспективи вивчення цих новотворів. Перспективним і корисним аналіз таких дієслів може виявитися для зіставних

досліджень, для практики перекладу. Дослідження деонімічних дієслів у контекстуальному оточенні сприятиме поглибленню розуміння їх синтаксичних, функціонально-стилістичних та прагматичних функцій.

Список використаної літератури

1. Donalies E. Gut gefringst ist halb gewonnen. Zehn Plädoyers für einen freien und freundlichen Umgang mit der Wortbildung. Illustriert von Katrina Franke. Mit einem Vorwort von Ludwig M. Eichinger / E. Donalies. — Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2004. — 80 S.
2. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache / hrsg. von der Dudenredaktion. — 6. neu bearb. Aufl. — Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenwerk, 1998. — 912 S.
3. Hornbruch H. Deonomastika: Adjektivbildungen auf der Basis von Eigennamen in der Überlieferung des Deutschen / H. Hornbruch. — Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1996. — 396 S.
4. Pérennec M.-H. Erst verriestert, dann verseehofert: Wie Eigennamen zu einer (vorläufigen) Bedeutung kommen. Nom & Verbe, Lylia / M.-H. Pérennec. — <http://langues.univ-lyon2.fr/1217-Nom-verbe.html>.
5. Scheller-Boltz D. Im Hochpreisland Norwegen hat es sich ausgelidlt. Deonymische Verben im Gegenwartsdeutschen — morphologische, semantische und lexikografische Beobachtungen“. Opole / D. Scheller-Boltz // Prace Komisji Nauk Filologicznych Oddziału Polskiej Akademii Nauk we Wrocławiu II. — Wrocław, 2010. — S. 109–144.
6. Steffens D. Deutsch-russisches Neologismenwörterbuch. Neuer Wortschatz im Deutschen 1991–2010 — 2., überarbeitete Auflage / D. Steffens, O. Nikitina. — Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2016. — 332 S.
7. Wengeler M. Schäubleweise, Schröderisierung und riestern. Formen und Funktionen von Ableitungen aus Personenamen im öffentlichen Sprachgebrauch / M. Wengeler // Linda Simonis (Hg.): Namen in Literatur, Kultur, Medien. — Komparatistik Online © 2010 — S. 79–98.

ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ЛІТЕРАТУРИ

А. С. Алексеєва
старший преподаватель
Криворожский государственный педагогический университет
Кривой Роз

К ВОПРОСУ О СООТНЕСЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМЫ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЦЕНЗИЙ В КРИТИКЕ 20-Х ГОДОВ XX ВЕКА)

Алексеева Г. С. До питання про співвідношення змісту та форми в російській поезії (на матеріалі рецензій у критиці 20-х років XX століття).

У статті схарактеризовано особливості критичних робіт відносно співвідношення змісту та форми в російській поезії 20-х років XX століття. Установлено, що критики в рецензіях докладно зупинялися на рівні майстерності того чи іншого поета, оцінюючи ступінь цілісності художнього твору.

Ключові слова: рецензія, критика, зміст, форма, російська поезія, 20-ті роки XX століття.

Алексеева А. С. К вопросу о соотносённости содержания и формы в русской поэзии (на материале рецензий в критике 20-х годов XX века).

В статье охарактеризованы особенности критических работ, касательных соотносённости содержания и формы в русской поэзии 20-х годов XX века. Установлено, что критики в рецензиях подробно останавливались на уровне мастерства того или иного поэта, оценивая степень целостности художественного произведения.

Ключевые слова: рецензия, критика, содержание, форма, русская поэзия, 20-ые годы XX века.

Alekseyeva A. S. About the Question of the Correlation of Content and Form in Russian Poetry (on the material of reviews criticizing the 20s of the twentieth century).

The article describes the features of critical works, which deal with issues of correlation of content and form in Russian poetry of the 20s of the twentieth century. It was established that the critics in the reviews stopped at the level of the skill of a poet, assessing the degree of integrity of the artistic work.

Key words: review, criticism, content, form, Russian poetry, the 20s of the twentieth century.

Настоящее художественное произведение представляет собой эстетически законченное целое — и критик должен оценить степень

этой целостности. Критика 1920-х продемонстрировала такой подход уже в первичном жанре — рецензии. При анализе поэтических произведений остро стоял вопрос о соотносительности содержания и формы. Критики в рецензиях подробно останавливались на уровне мастерства того или иного поэта. Задача поэта в том, чтобы найти такие речевые средства — лексику, тропы, размер, рифмы, повторы, ритм, интонационно-синтаксические формы, с помощью которых он мог бы максимально конкретно передать все оттенки чувств и мыслей, вызванные переживанием тех или иных событий, навеянные теми или иными явлениями окружающей действительности.

Цель статьи — охарактеризовать особенности критических работ, касательных соотносительности содержания и формы в поэзии 20-х годов XX века.

Рецензии пестрят профессиональными советами поэтам, которые делают первые шаги на литературном поприще. Например, Н. Асеев [1] в отрицательной рецензии на поэму Г. Шенгели «Броненосец Потемкин» объясняет причину неудачи: неправильный выбор автором метра, в котором поэт к тому же допускает отклонения. Неверна сама посылка выбора: пятистопный ямб наиболее подходит для слогаударных констант русского языка и наиболее традиционен, — так считает Шенгели. Должно быть наоборот, утверждает Асеев, потому что словесный материал всегда определяется размером, размер служит организующим началом речи вообще, а в поэзии размер вырабатывает наиболее характеризующие эпоху ритмические особенности. Из-за отжившей формы поэт не может выразить современное содержание.

«Главное же доказательство наше против неуместности традиций в описании события, характерного для эпохи, — пишет Н. Асеев, — это — несоответствие напыщенности и затянутости метрического мундира с живой речью, с говором и жаргоном, несоответствие, губящее всю добросовестную и весьма интересную работу Шенгели» [1, с. 282]. Современность содержания сама по себе мало что дает, должна быть, соответственно, современной содержанию форма. Поэма Шенгели не будет современной «по причине преднамеренного отстранения ее автором в область изжившей себя формы» [Там же], хотя удачно введен матросский жаргон, динамичны отдельные сцены, — таков вывод рецензента.

Многие поэты искренне считали: чтобы содержание было современным, нужно писать только о революции, машине, пролетариате. Критика постоянно напоминала, что это не так просто, как кажется на первый взгляд. Так, Я. Зунделович [2] почти всю рецензию на книгу

стихов С. Клычкова посвящает объяснению феномена «современность в поэзии». Прежде всего, рецензент подчеркивает, что современность в поэтическом произведении не следует понимать как злободневность. «Современность есть прежде всего созвучность известному времени, созвучность в том смысле, что “божественный глагол” не может не восприниматься “чутким слухом” поэта во всякую эпоху по-иному. То же относится и к творимому поэтом образу данности, образу природы и т.п. Если поэт сейчас в старых “звуках и образах” выявляет свой образ мира, он обнаруживает не только отсутствие зоркости, зрения и чуткости слуха, но и утверждает косвенно неизменность мира в целом» [2, с. 283].

Безусловно интересное и правильное наблюдение делает Я. Зунделович относительно современности классики: «Лишь стихи великих поэтов современны и нужны всегда, но именно потому, что у этих поэтов есть особая поэтическая форма, что они уловили определенный звук “глагола”, что в свое время они были созвучны этому последнему» [Там же].

Овладение поэтическим мастерством было сопряжено с большими трудностями для молодых поэтов. Рецензенты отмечают, что В. Кириллов [3, с. 381–382] одинаково заимствует и у Блока, и у Бальмонта, и у Маяковского, и у Надсона — чужими словами передает он то, что внутри себя; не пренебрегает давно существующими поблекшими метафорами, потертым словом и дешевой рифмой. Его стихи не отличаются ни яркостью фантазии, ни виртуозной техникой, ни оригинальностью образов. Стихи С. Клычкова [2, с. 283–284] дают ощущение, что всё это было кем-то сказано. В стихах П. Орешина [4, с. 271–273] видно подражание Кириллову и Блоку. У А. Безыменского в поэме «Городок» [5, с. 267] внешняя, механическая композиция, отдельные картины объединены не единством сюжета, а единством объекта — городка; встречающиеся намеки на живых действующих лиц остаются неразвитыми эпизодами, частями какого-то большого, неизвестного читателю действия.

В то же время критика предупреждает об опасности увлечения формальными поисками С. Трегьякова, В. Хлебникова, Б. Пастернака, Н. Тихонова. Анализ критических работ, посвященных этим поэтам, предмет дальнейшего исследования.

Список использованной литературы

1. Асеев Н. Георгий Шенгели. Броненосец Потемкин. Драматическая поэма. 1923 / Н. Асеев // Печать и революция. — 1923. — Кн. 5. —

С. 281–282.

2. Зунделович Я. Сергей Клычков. Гость чудесный. Изб. стих. 1923 / Я. Зунделович // Печать и революция. — 1923. — Кн. 5. — С. 283–284.
3. Войтеловский Л. Владимир Кириллов. Стихотворения. Кн. 1. 1924 / Л. Войтеловский // Красная новь. — 1924. — Кн. 7–8. — С. 381–382.
4. Лежнев А. Петр Орешин. Соломенная плаха. Стихи. 1925 / А. Лежнев // Красная новь. — 1925. — Кн. 5. — С. 271–273.
5. Красильников В. А. Безыменский. Городок. Поэма. 1925 / В. Красильников // Печать и революция. — 1925. — Кн. 7. — С. 267.

M. Vardanian

*Ph. D. (in Philology), Associate Professor
Kryvyi Rih State Pedagogical University in Ukraine*

FAIRY TALE AS A LEADING GENRE OF UKRAINIAN DIASPORA CHILDREN'S LITERATURE: TOPICS, SENSES AND INTERPRETATION

Варданян М. В. Казка як провідний жанр української діаспорної дитячої літератури: теми, сенси та інтерпретації.

Стаття присвячена огляду тематики казок для дітей українських письменників діаспори. Провідними темами в цій літературі є історичні, патріотичні, релігійно-християнські, родинні. Серед провідних жанрових особливостей авторських казок виділяють: розподіл персонажів на позитивних і негативних, реалізація образу сильної людини, щасливої кінцівки, що пов'язані з національними почуттями.

Ключові слова: дитяча література, українська діаспора, казка, жанр.

Варданян М. В. Сказка как ведущий жанр детской литературы украинской диаспоры: темы, смыслы и интерпретации.

Статья посвящена обзору тематики сказок для детей писателей украинской диаспоры. Ведущими темами в этой литературе являются исторические, патриотические, религиозно-христианские, семейные. В статье определены следующие основные жанровые особенности авторских сказок, связанные с национальными чувствами: разделение персонажей на положительных и отрицательных, воплощение образа сильного человека, счастливый финал.

Ключевые слова: детская литература, украинская диаспора, сказка, жанр.

Vardanian M. Fairy tale as a leading genre of Ukrainian Diaspora children's literature: topics, senses and interpretation.

The article deals with the topic of fairy tales for the children by Ukrainian Diaspora writers. The leading themes include historical, patriotic, religious-Christian themes, and family. Among the leading genre features of the author's fairy tales the following are distinguished: allocation of characters as positive and negative, implementation of the image of a strong person, happy end; all of them are linked to national senses.

Key words: children's literature, Ukrainian Diaspora, fairy tale, genre.

Ukrainian Diaspora children's literature is presented by a number of genres, among which fairy tale is the leading one. Writers completed several tasks through fairy tale. Firstly, they revealed Ukrainians' national

identity through a number of images, characters, and symbols. Secondly, authors gave voice to their young heroes. These child characters not only play, getting to know the world around them in this way, they take part in solving serious problems, in particular, dealing with peace, life, self-sacrifice, etc. So, this article is devoted to considering the genre of fairy tale in the Ukrainian Diaspora children's literature and comprehension of the basic senses embedded in it.

In general, fairy tale as a genre is the subject of research — in particular, by famous scientists Vladimir Propp (“Historical Roots of the Fairy Tale”), and Carl Gustav Jung (“The Phenomenology of the Spirit in Fairy Tales”). Ukrainian researchers are also interested in exploring this genre — namely, in studies by O. Harachkovska (2008), S. Kovpik (2017), A. Novykov (2001), G. Sabat (2009), N. Tykholoz (2003), etc. However, the topic of this article never became the subject of literary studies.

According to traditional classification, fairy tales by Ukrainian Diaspora can be divided into author's remakes of folk tales and original literary fairy tales. The former can include tales like “Half-Forgotten Tales” by Olha Mak, “Of Grandpa, Grandma, and Little Lame Duck” by Bohdan Lepky, “Of Grandpa's Daughter Marusya and Grandma's Galyusya”, “The Tale of Ksenya and Twelve Months”, “Pan Kotsky” by Ihor Kachurovsky, “Foxy, Kitty, and Cockerel” by Olexander Oles, “Straw Bullock”, “Ivasyk Telesyk”, “Wicked Ones”, “Of Two Goaties; Two She-Goaties” by Roman Zavadvych, etc. Being isolated from Motherland, the emigrant writers sought to actualize oral folklore through fairy tales. This way the artists not only revealed the world of Ukrainian identity, but also sought to instill the national values, the morals of Ukrainians — love for work and for native land, respect for others.

Though author's or literary fairy tales contain traditional genre elements of folk tales, from which they originate (particularly characters allocation, instructiveness, and happy end), they nevertheless prioritize author's assessment of portrayed events. For Ukrainian Diaspora historical events became subjects for consideration (“Hetman's Mace” by Mykola Pohidny, “Askold and Dir and Kyivan Princesses” by Olha Mak), as well as religious ceremonial events (“In the Forest before Christmas” by Hanna Cherin, “Pysanka's Adventures” by Lesia Khraplyva-Schur), family topics (“Adventures of Romtomtomyk the Gnome” by Roman Zavadvych), and patriotic themes (“The Tale of Storks and Pavlyk the Traveler” by Ivan Bahryany, “The Tale of the Wicked Wizard, Ivasyk and the Black Sea” by Leonid Poltava, “The Capturers of the Sun” by Ivan Smolij). Ukrainian literary fairy tale in the Diaspora, designed for junior schoolchildren, became

one of the steps to implementing the idea of continuity, particularly for understanding the national senses: in a comprehensive for a certain age way, the reader was first provided with basic knowledge about Ukraine, and only after that, in the works for teenagers, the idea of statehood was introduced; or, in fairy tales for young children, evil-doers were identified as the images of enemy, and in fiction for older children elaborate excursions on chauvinism, genocide, and violence were added.

Historical fairy tales constitute the most powerful cluster. In particular, Mykola Pohidny's historical fairy tale "Hetman's Mace" (Pohidny, 1985) despite the drama of the depicted events, possesses optimistic pathos — the Ukrainian state will restore its power and freedom. Its protagonist, Cossack Netyaha, overcomes all obstacles and retrieves the Cossack's Kleynods. Hetman's mace becomes the symbol of unity and independence, gained in struggle. Thus, author asserts Ukrainians' desire for solidarity and territorial integrity.

The notion of Ukraine's indivisibility is found in the history-themed fairy-tale "Little Swallow" by Lesia Khraplyva-Schur (1957), where the author in various time periods describes powerful unions of Ukrainian lands — Kyivan Rus, the Cossack-Ukrainian State (Zaporizhzhya Sich), and reunification of Ukraine in times of the Central Council.

In historical fairy tales by Olha Mak "Askold and Dir and Kyivan Princesses", "Tale of Kyivan Beauty from Podol", "How Oleh Gained Tsarhorod" princes' lineage — Kyi, Askold and Dir, Ihor, Oleh, as well as the princesses and army — is glorified. In the fairy tale "How Oleh Gained Tsarhorod" Olha Mak refers to the image of The Insatiable One, revealed through the traditional character of Ukrainian mythology — the guardian of Dnieper rapids.

The Insatiable One in this work is not only mythological personification of the element of water, but is also imagined as an old man with typically Ukrainian traits and attributes: "Huge and big-eyed, in blue embroidered shirt and dark blue expensive fur coat. He is all shades of blue, only moustache and beard are silver" (Mak: 8). Chthonic origins and the principle of light, combined in this mythological character make him similar to the archetype of a wise elder. This image of the collective unconscious in "The Phenomenology of the Spirit in Fairy Tales" by C. G. Jung possesses ethical qualities; in particular, "he tests moral abilities of a man and distributes his gifts according to the results of this test" (Jung, 2013: 289). In Olha Mak's tale, the king of river rapids tests Prince Oleh's and his army's courage and respect for ancient customs. He helps them through the difficult Dnieper route and gives advice. Oleh's victory implements the author's idea of

glorifying Kyivan princes and Ukrainian ancient ancestry.

Heroization of Ukrainian past is achieved primarily through portraying distinguished individuals. O. Kulchytsky, author of works on psychology and ethnopsychology of Ukrainian people, proved to emigrant writers that Ukrainian fairy tale can become the foundation for building and preserving Ukrainian identity: "In psychology, a person possessing identity relates to cultural values, understands them, experiences them and tries to exercise them as much as possible" (Kulchytsky, 1965: 44). Thus, emphasizes the scientist, through literary work young reader identifies with Ukrainian heroes, who "have Ukrainian soul, live with Ukrainian ideals, strive for implementing Ukrainian cultural values" (Kulchytsky, 1965: 44). In addition to the distinguished individuals, whose example should follow the young reader, the authors of fairy tales portrayed selfless child characters, who love their native land.

It is the idea of love for Ukraine and self-sacrifice for the sake of returning harmony to native land, that connects fairy tales about patriotism — one of the powerful themes in the Ukrainian Diaspora literature — Ivan Bahryany's "The Tale of Storks and Pavlyk the Traveler", Leonid Poltava's "The Tale of the Wicked Wizard, Ivasyk and the Black Sea", Ivan Smoliy's "The Capturers of the Sun".

In his fairy tale Ivan Bahryany elaborated on the image of a wanderer through the character of little Pavlyk (Bahryany, 2011). Positive model in Ivan Bahryany's tale is personified according to requirements of the fairy tale genre, designed for a child. Here this image develops symbolic undertones, embodying author's positive concepts of "nation's return from a campaign" to native place, as well as man's search for self. Story of Odysseus is reimagined in Ivan Bahryany's fairy tale: on the one hand, as the road home, to Motherland of a Ukrainian boy, Pavlyk, on the other — as finding the answer to the real meaning of human existence — to live in a free prosperous country together with family.

In the aforementioned fairy tale by Leonid Poltava (2018) protagonist Ivasyk is revealed as courageous, intelligent, nationally conscious patriot of his folk and land. Portraying the protagonist and calling him a Cossack, the author uses national symbolism and imagery, such as blue zhupan, and saber. Fighting the enemy, he rallies all the forces of nature and of man, acquiring extraordinary powers. As a cultural hero, he is endowed with knowledge of true courage, freedom, independence, self-reliance; he embodies the traits of a leader, a people's hero, strong-willed and able to lead the way, to confront the enemy, and the wicked. So the author's appeal to unite becomes the core theme of this fairy tale.

In I. Smolii's fairy tale "The Capturers of the Sun" (1970) typical aspect of child's archetype as a savior of his native land from darkness and evil is portrayed in the character of a boy called Olesyk. His miraculous actions are connected to the solar imagery, which is widespread in Ukrainian mythology. In the fairy tale child overcomes the greatest dangers with a sunflower petal. Despite the fact that the hero is a young boy, he is able to overcome great dangers in the underground kingdom and to defeat evil and darkness in his native land. In this sense, the words of Mother Land in the fairy tale are a kind of a testament addressed to the new generation through its harbinger, Olesyk: to work for the sake of the land, to defend its soil from the enemy, to love and never forget the Native Land.

In the works on religion/Christianity by Ukrainian Diaspora writers the following hermeneutic model of understanding can be traced: on the one hand, the child reader was explained the main religious meanings and sacred forms of communication between God and man, and, on the other hand, he or she was introduced to the main Ukrainian religious practices. After all, writers sought not only to nurture child's spiritual and Christian world by their religious works, but also to preserve sacred values for future generations of Ukrainians. The works belonging to this thematic cluster mainly cover St. Nicholas Day, Christmas, and Easter.

In children's religious literature main festive attributes include presents, food, and atmosphere; this is a direct link to various Ukrainian images and customs. Developments unfold within three plot components: event (certain holiday or its eve) — place (heaven — earth or church — hell) — participants (three groups of characters which set the conflict: heaven dwellers — children and little animals — demonic beings).

In this group of works protagonists are not only from Bible: children and little animals often become them as well. Such allocation of characters is specific for the small play by L. Khraplyva-Schur "Antypka's Adventures, or On St. Nicholas Day"; this is reflected in the play's very title. This is also specific for other works about St. Nicholas by this author, particularly "The Greatest Gift. St. Nicholas Day Sketch". "On St. Nicholas Day", "Five-Copeck Coin", "Adventures of Little Angel", as well as for fiction by Hanna Cherin "In the Forest before Christmas", R. Zavadovich's "Nicholas, Do Not Forget!", N. Narkevich's "Letter to Heaven", "Legend of St. Nicholas", "St. Nicholas and Little Shepherd" by Vira Vovk.

Through characters' grouping and unfolding collision between sacred and chthonic in the literary works, the children are introduced to the notions of paradise and hell, light and darkness, radiance and gloom, death and resurrection, set within Ukrainian context. In the structure of a fictional

text, this is a kind of initiation of Ukrainian children abroad into the world, spiritually connected to Ukraine. Thus, the notions of “house” and “soul” become not only interconnected, but also interchangeable symbols of Ukrainian religiousness.

The idea of bloodline is diversely portrayed in fiction. Here unity and assistance, the national and the religious shape a peculiar hermeneutic circle “family — community — people”, united by Christmas. Reader’s interpretation of such senses is achieved through understanding of components, which form the integrity — ranging from family to country. The first component is uniting of the whole family around the festive table in “Happy Christmas Eve” by N. Narkevich, or the commemoration of the dead at the shared supper in O. Tsehelskaya’s “On Christmas Eve”. Next — Ukrainians sticking together abroad in “Christmas Eve” by Ivan Bodnarchuk and his idea of observing Christian customs in Ukraine in the story “Kolyada at Grandfather Mykola”. The common idea is the reunification of Ukrainians; in particular Hanna Cherin presents it in her work “In the Forest before Christmas”. Thus, faith becomes the foundation of Ukrainian national and family values, uniting Ukrainians, defining their cultural identity.

Themes of family unification, knowledge of own roots, ancientness of Ukrainian ancestry, preservation of family values are inherent in many literary works for children and youth by Ukrainian Diaspora. Traditionally, the older generation symbolized the keepers of historical heritage, ancestral and national memory, while the younger generation, being raised in love and on the basis of ethno-cultural traditions of respect for the elders appears as successors to these indicators of Ukrainian identity.

Family relationships are another facet of familial themes in children’s literature of Ukrainian Diaspora. Such is the rhymed fairy tale “Adventures of Romtomtomyk the Gnome” by R. Zavadovich (1964), permeated with the idea of the value of a family in any person’s life, particularly through parental care. Thus, each of nine chapters of the first fairy tale is devoted to elaborating the protagonist’s character, the fairy tale Romtomtomyk, who goes on various adventures. Through small adventures, R. Zavadovich reveals to the reader important truths of life, teaching to respect the parents and to master the art of living.

To conclude: first of all, the nature of fairy tale with its optimistic endings is the best embodiment of Ukrainians’ centuries-long aspirations to overcome evil, the age-old enemy of Ukraine’s independence. And the choice of protagonists in fairy tales by Ukrainian Diaspora writers is not random — for they regard children as the future supporters, and the new

generation as the harbingers of Ukraine's future. In fairy tales the authors seek to establish strong personality traits in a young person, who is assigned the missionary role of education through preservation of Ukrainian values and development of Ukraine in the future.

References

1. Bahryany, Ivan (2011). *The tale of storks and Pavlyk the Traveler*. Kyiv: Smoloskyp.
2. Harachkovska, O. O. (2008). *The Ukrainian literary fairy tale of the 70–90s of the 20th century: the plot-image structure, the chronotope*. Kirovograd.
3. Khraplyva, L. (1957). *Little swallow*. Cleveland: Baturin Publishing House.
4. Kovpik, S. (2014). Gustatory poetics in the cycle of culinary tales for children. *Literatures of the World: Poetics, Mentality and Spirituality*, 4, 52–64.
5. Kulchytsky, O. (1965). Experiences of fairy tale and fiction in the mental development of children and young people. *We and our children*, 1, 36–44.
6. Mak, O. *How Oleh gained Tsarhorod*.
7. Novykov, A. (2001). Children's play-tales by Marko Kropyvnytskyi. *Primary school*, 5, 54–55.
8. Pohidny, M. (1985). *Hetman's Warder*. Toronto: OPDL — Our children.
9. Poltava, L. (2018). The Tale of the Wicked Wizard, Ivasyk and the Black Sea. Retrieved from URL: <http://abetka.ukrlife.org/charod.html>
10. Sabat, G. (2009). *The fairy tales of Ivan Franko as aesthetic and poetic system*. Kyiv.
11. Smolij, I. (1970). *The capturers of the sun*. Brussels — London — Munich — New York — Toronto: the Central Executive Committee of the Ukrainian Youth Union.
12. Tykholoz, N. (2003). *The genre modifications of a fairy tale in Ivan Franko's works*. Lviv.
13. Yunh, K. H. (2013). *Archetypes and collective unconscious*. Lviv: Publishing house Astrolabe.
14. Zavadovych, R. (1964). *Adventures of Romtomtomyk the gnome*. Toronto — New York: OPDL — Our Children.

Н. А. Дудников

канд. філол. наук, доцент

Криворозжський державний педагогічний університет

Кривой Роз

ИЗОБРАЖЕНИЕ ПИСАТЕЛЬСКОЙ СРЕДЫ В ПЬЕСЕ А. П. ПЛАТОНОВА «14 КРАСНЫХ ИЗБУШЕК, ИЛИ “ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ”»

Дудніков М. О. Зображення письменницького середовища в п'єсі А. П. Платонова «14 красных избушек, или “Герой нашего времени”».

Стаття присвячена творчості російського письменника і драматурга А. Платонова. Особливо цікавою є тема зображення письменницького середовища, яку автор подає з декількох точок зору. З одного боку, він нівелиє «нормативний пієтет» відомих радянських письменників, змушених пристосуватися до тоталітарної системи, з другого — викриває правителів, які використовують письменників із метою упровадження радянської пропаганди.

Ключові слова: письменницьке середовище, «нормативний пієтет», п'єса, іноземні гості колективізація.

Дудников Н. А. Изображение писательской среды в пьесе А. П. Платонова «14 красных избушек, или “Герой нашего времени”».

Статья посвящена творчеству русского писателя и драматурга А. Платонова. Особый интерес представляет тема изображения писательской среды, которую автор подает с нескольких точек зрения. С одной стороны, он развенчивает «нормативный пиетет» известных советских писателей, вынужденных приспособляться к тоталитарной системе, с другой — разоблачает правителей, которые используют писателей для внедрения советской пропаганды.

Ключевые слова: писательская среда, «нормативный пиетет», пьеса, иностранные гости, коллективизация.

Dudnikov M. O. Image of a writing environment by A. P. Platonov's play «14 red bugs, or “The hero of our time”».

The article is devoted to the works of the Russian writer and playwright A. Platonov. The theme of the image of the writing environment is of particular interest, which the author submits from several points of view. On the one hand, he debunks the “normative piety” of famous Soviet writers who are forced to adapt to the totalitarian system, on the other, he exposes the rulers who use writers to introduce Soviet propaganda.

Key words: literary environment, “normative piety”, play, foreign guests, collectivization.

Пьеса «14 Красных Избушек, или «Герой нашего времени» — острая сатира на советскую действительность. Ее замысел приходится на конец 1931-го — начало 1932 года.

В книге А. П. Платонова «Живя главной жизнью» [3], где была опубликована пьеса, в ремарке к ней указано: действие происходит в 1932 году. «14 Красных Избушек. . .» задумывались как комедия. В черновиках 1931 года записано — «Комедия. Пьеса о Хозе и Суените. О их любви».

К концу 1932 года, по мере завершения работы над текстом, платоновская комедия перерастает в трагедию и получает новое название. Автор приписывает к названию «14 Красных Избушек» подзаголовок: «Герой нашего времени», тем самым подчеркивая, что персонажи пьесы — типичные представители первой пятилетки: московские писатели, колхозники, западные интеллигенты. Эти «герои» — современники драматурга Платонова.

Подзаголовок к пьесе напоминает статью литературного критика и теоретика искусства А. К. Воронского, одного из представителей «попутничества», редактора журнала «Красная новь», назвавшего в 1922 году литературу — советской. А. К. Воронский в 1927 году писал: «*“Герой нашего времени” идет от Ленина, а не от Толстого, Беллинского и Пушкина*» [1, с. 12]. Главный идеолог «попутничества» призывает отказаться от традиций русской классической литературы, его призыв нашел поддержку в определенных писательских кругах. Не случайно действующими лицами в пьесе станут не только иностранные гости, но и советские писатели, которым А. Платонов предъявит счет за бессмысленность и трагичность жизни, уличая их в боязни говорить правду (как высказался по этому поводу Михаил Зощенко: «Писатель с испуганной душой — потеря квалификации»), поэтому драматург устами своего иностранного персонажа Эдварда-Иоганна-Луи-Хоза, приехавшего в Россию, чтобы «посмотреть жизнь», произносит: «*Мне нужна действительность, а не литература*»; «*Не притворяйтесь серьезными, господа. Вам хочется смеяться в своей стране, а вы стараетесь мыслить*»; «*Пишите рассказы. Играйте в свою славу*» [3, с. 316].

Пьеса начинается с того, что в Советский Союз прибывают иностранные гости — Эдвард-Иоганн-Луи-Хоз и Суента. Отметим, что в литературе 1930-х годов тема прибытия иностранцев в СССР стала особенно популярной после приезда в июле 1931 года в Советский Союз ирландского драматурга, Нобелевского лауреата Бернарда Шоу, отмечавшего в стране «победившего социализма» свое 75-летие.

Гость опроверг «слухи» о голоде в СССР, засвидетельствовав, что никогда так хорошо не ел, как во время поездки по стране Советов. Он утверждал, что успех пятилетнего плана — единственная надежда мира.

Иностранного гостя — председателя Комитета Лиги Наций по решению мировой экономической и прочей загадки Эдварда-Иоганна-Луи-Хоза — кроме начальника станции, встречают и писатели Петр Поликарпович Уборняк, Мечислав Евдокимович Жовов и Геннадий Павлович Фушенко. Уборняк представился Хозу как «великорусский писатель», написавший книги: «Бедное дерево», «Доходный год», «Вечно советский». Это беспощадная карикатура на Бориса Пильняка, автора «Красного дерева», «Голого года» и очерка «Таджикистан, седьмая советская».

Исторический писатель «господин-гражданин» Мечислав Жовов, с лицом счастливой тыквы», очевидно прототип А. Н. Толстого. (Известно, что А. Н. Толстой был гурманом, поэтому А. Платонов дает ему фамилию, производную от слова «жевать»). Обращение железнодорожного сторожа к Жовову: «*Эх, ты, Мордовцев, камо грядеши!*» — косвенно подтверждает наше предположение относительно А. Н. Толстого: Даниил Мордовцев — писатель на исторические темы, автор романа «Царь Петр и правительница Софья». Фраза «Камо грядеши» явно имеет отношение к названию романа польского писателя Генрика Сенкевича (лауреата Нобелевской премии). Зарубежный критик как-то скажет: «*Упоминание о Мордовцеве и Сенкевиче равносильно обвинению в производстве исторического чтива*». Сочетанием слов «господин-гражданин» драматург акцентирует внимание на непролетарском происхождении писателя. Как известно, А. Н. Толстой был графом, а затем стал гражданином страны Советов.

Легко узнаваем и Петр Фушенко, тихо, но настойчиво шепчущий зарубежному гостю, что он «... член правления и пишет “*рассказы из турецкой жизни*” — это Петр Павленко, написавший сборник рассказов “*Стамбул и Турция*”, член правления Союза советских писателей, редактор журнала “*30 дней*”». (В этом журнале в 1928 году был опубликован роман И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» №№(№1–7); в том же году издан отдельной книгой). В 30-е годы вышла книга Стефана Цвейга «Фуше» и книга Евгения Тарле «Наполеон». Жозеф Фуше известен как французский политический и государственный деятель, отличавшийся предательством и приспособленчеством. Изменив Директории, перешел на службу к Наполеону, у которого был Министером внутренних дел,

неоднократно предавая его. А. Платонов делает откровенное заявление о внелитературных функциях Петра Павленко в писательской среде. Н. Я. Мандельштам (жена Осипа Мандельштама), вспоминает, что Павленко присутствовал, спрятавшись не то в шкафу, не то между двойными дверями, при ночном допросе О. Мандельштама.

С одной стороны, А. Платонов выражает отрицательное отношение к творческой и гражданской позиции вышеназванных писателей, а с другой — автор «14 Красных Избушек» пытается развенчать «нормативный пиетет», связанный, может быть, не столько с их творчеством, сколько с конкретной исторической ситуацией 1930-х годов.

Подобное обращение к известным именам свойственно не только А. Платонову. Приведем для примера текст писателя, поэта, драматурга Даниила Хармса: *«Ольга Форш подошла к Алексею Толстому и что-то сделала. Алексей Толстой тоже что-то сделал. Тут Константин Федин и Валентин Стенич выскочили на двор и принялись разыскивать подходящий камень. Камня они не нашли, но нашли лопату. Этой лопатой Константин Федин съездил Ольгу Форш по морде. Тогда Алексей Толстой разделся голым и выйдя на Фонтанку, стал ржать по-лошадиному. Все говорим: “Вот ржет крупный советский писатель. И никто Алексея Толстого не тронул”»* [5].

Традицию по развенчиванию «нормативного пиетета» А. Платонова продолжил Д. Хармс. Оба писателя своими произведениями пытались разрушить консервативные, заскорузлые взгляды на многие общественные и политические явления, чтобы показать истинное лицо времени. (Уместно вспомнить события 1937 года, когда отмечалось 100-летие А. С. Пушкина. По указанию правительства любовь к Пушкину объявлялась обязательной.) Истинные писатели, в условиях жесточайшего большевистского террора, не могут молчать, наблюдая откровенную фальшь. Так, Хармс пишет статьи о русском поэте: «Пушкин и Гоголь», «Анекдоты из жизни Пушкина», «О Пушкине» с заметными издевками и алогизмами: *«Лето 1829 года Пушкин провел в деревне. Он вставал рано утром, выпивал жбан парного молока и бежал к реке купаться. Выкупавшись в реке, Пушкин ложился на траву и спал до обеда. После обеда Пушкин спал в гамаке. При встрече с вонючими мужиками Пушкин кивал им головой и зажимал пальцами свой нос. А вонючие мужики ломали свои шапки и говорили: “Это ничаво”»* [6].

«Пушкин любил кидаться камнями. Как увидит камни, так и

начнет ими кидаться. Иногда так разойдется, что стоит весь красный, руками машет, камнями кидается, просто ужас!» [6].

А поэт О. Э. Мандельштам посвящает стихи пушкинскому юбилею: «Чтобы Пушкина чудный товар не пошел по рукам дармоедов, / Грамотеет в шинелях с наганами племя пушкинovedов — / Молодые любители белозубых стихиков...» [2, с. 93]. Поэт уточняет профессию «пушкинovedов с наганами»: «Где вы трое славных ребят из железных ворот ГПУ».

Действие в «14 Избушках» развивается динамично. События из Москвы переносятся в провинцию. «Ученый всемирного значения» Эдвард-Иоганн-Луи-Хоз, раздраженный общением с советскими писателями, обращает внимание на смуглую южную женщину, несущую за спиной мешок с сухарями, железную кружку и книги, связанные веревкой. Звали ее Суенитой:

— Хоз (наблюдая Суениту). «Какое бедное творение природы!» «Как тебя зовут, божье создание?... Куда ты спешишь отсюда, советское дитя?»

— Суенита. «Я не дитя, я председатель пастушьего колхоза «Красные Избушки». Я еду домой на Каспийское море [3, с. 317].

Хоз отправляется вместе с Суенитой в «14 Красных Избушек», пытается понять страну социализма, в которой, по его словам, «кругом противоречия, а внутри неясность» [3, с. 321].

Знакома иностранца Эдварда-Иоганна-Луи-Хоза с «достижениями» «пастушьего колхоза», драматург показывает гибельное состояние нации, безвыходность жителей «14 Красных Избушек», где единственной реальностью в царстве мнимости является голод. «Разве у нас от пицци проживешь?» — говорит колхозник [3, с. 351]. Пицца, реальность заменены «распсиховкой» людей, т. е. пропагандой. И эта пропаганда поддерживается частью «прирученных» писателей.

Обратимся к эпизоду, когда Хоз, замещающий председателя колхоза Суениту, раздаёт продукты. Хоз делает попытку избавиться от уравниловки, он намерен производить оплату по труду, проявляя, в отличие от Суениты, душевную щедрость. Этот эпизод отображен в книге социолога, экономиста, антрополога, писателя-фантаста А. Чаянова «Путешествие моего брата Алексея в страну крестьянской утопии». Вот, что он писал о принципах, лежащих в основе строительства советских колхозов: «Система коммунизма посадила всех участников хозяйственной жизни на штатное поденное вознаграждение и тем лишила их работу всяких признаков стимуляции... Отсутствие стимуляции сказывалось не только

на исполнителях, но и организаторах производства, ибо они, как и всякие чиновники, были заинтересованы в совершенстве самого хозяйственного действия, в точности и блеске работы хозяйственного аппарата, а вовсе не в результате его работы. Для них впечатление от дела было важнее дела» [7, с. 36].

Анализируя произведения А. Платонова, связанные с колхозной коллективизацией, писатель А. Фадеев справедливо заметил: «*Наш “городивый” Андрей Платонов просто воспроизводит чаяновскую кулацкую утопию*» [4, с. 209]. Чайнов был за объединение крестьянских хозяйств на кооперативных, добровольных началах, делая акцент на самостоятельности крестьян. Результат коллективного колхозного труда возможен только в том случае, если «... *свободная человеческая инициатива дает возможность своего духовного развития...*» [7, с. 36].

В «14 Красных Избушках» Хоз не в состоянии воспринять происходящее, он считает, что это просто игра, а «получается всемирная история». Царящая бессмыслица должна существовать при наличии классового врага, которого нужно превращать то в друга, то во врага — «*лишь бы игра не кончилась*» [3, с. 339].

Трагизм финала представлен в развитии. Хоз откровенничает: «*Я вижу. Вы запутались. Вам есть нечего будет...*». Ученый пытается «выдумать» хлеб колхозу, но не знает, как это сделать, ведь «... *никто же ничего не думает на свете! И мысли нету никакой — есть лишь жульничество и комбинация случайности...*» [3, с. 351].

В произведениях А. Платонова нарушена гармония отношений между человеком и миром, восстановить которую не способны, зависимые от власти писатели, поэтому писатель призывает простых людей взять на себя труд самостоятельно осознать абсурд и отказаться от пребывания в нем.

Список использованной литературы

1. Воронский А. К. Литературные типы / А. К. Воронский. — М., 1927. — С. 10–52.
2. Мандельштам О. Э. Собр. соч.: в 4 т. Т. 3 / О. Э. Мандельштам. — М.: Арт-Бизнес-Центр, 1994. — 528 с.
3. Платонов А. П. Живя главной жизнью. 14 Красных Избушек, или Герой нашего времени: пьеса / А. П. Платонов. — М.: Правда, 1989. — С. 311–359.

4. Фадеев А. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 5 / А. Фадеев. — М.: Гослитиздат, 1961. — 682 с.
5. Хармс Д. Горло бредит бритвою / Д. Хармс // Глагол. — 1991. — №4. — С. 219–236.
6. Хармс Д. Литературные анекдоты: художественная литература / Д. Хармс. — М.: ОЛМА-Пресс, 2000. — 352 с.
7. Чаянов А. Путешествие моего брата Алексея в страну крестьянской утопии / А. Чаянов; предисл. П. Орловского. — М.: Госиздательство, 1920. — (Книга написана под псевдонимом Иван Кременев).

В. В. Любецкая
канд. філол. наук, старший преподаватель
Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова
Одесса

ОБРАЗ «ЧЁРНОГО МОНАХА» В ПОВЕСТИ А. П. ЧЕХОВА

Любецкая В. В. Образ «чорного ченця» у повісті А. П. Чехова.

У даній статті осмислюється образ «чорного ченця» А. П. Чехова. Цьому образу було присвячено багато суперечливих досліджень: образ інтерпретували як «галюцинацію» психічно хворої людини, бачили в ньому двійника магістра Коврина, символ «натхнення і геніальності», аскетичний ідеал, абстрактний образ, елемент авторської іронії. Однак в образі «чорного ченця» до магістра Коврина приходять біс, спокушає його, збуджує в ньому гордию і, наприкінці, призводить героя до неминучої загибелі. Перед нами втручання в реальне життя бісівських сил, що проникають у світ, відокремлюють і роз'єднують людей. Образ «чорного ченця» можна порівняти з образом «чорної людини», добре відомої в російській літературі як символ, що передвіщає біду і швидку смерть.

Ключові слова: інтерпретація, повість, «чорний чернець», художній образ, символ, аскетичний ідеал, спокуса.

Любецкая В. В. Образ «чёрного монаха» в повести А. П. Чехова.

В предлагаемой статье осмысливается образ «чёрного монаха» в повести А. П. Чехова. Данному образу было посвящено много противоречивых исследований: образ интерпретировали как «галлюцинацию» психически больного человека, видели в нём двойника магистра Коврина, символ «вдохновения и гениальности», аскетический идеал, абстрактный образ, элемент авторской иронии. Однако в образе «чёрного монаха» к магистру Коврину приходит бес, искушающий его, возбуждающий в нём гордыню и, в конечном итоге, приводящий героя к неизбежной гибели. Перед нами вмешательство в реальную жизнь бесовских сил, которые, проникая в мир, обособляют и разъединяют людей. Образ «чёрного монаха» сопоставим с образом «чёрного человека», хорошо известного в русской литературе как символ, предвещающий беду и скорую смерть.

Ключевые слова: интерпретация, повесть, «чёрный монах», художественный образ, символ, аскетический идеал, искушение.

Liubetska V. V. The image of the «black monk» in the story by A. Chekhov.

In this article, the image of the «black monk» in the story of A. P. Chekhov is comprehended. Many controversial studies were devoted to this image: some thought that it was a «hallucination» of a mentally ill person, others saw him as the master's Kovrin double, or a symbol of «inspiration and genius», or an ascetic ideal, an abstract image, an element of author's irony, etc. However, in the form of a «black monk», a demon comes to Magister Kovrin. It tempts him, arise the pride and, ultimately, leading the hero to inevitable death. Here

we can clearly see the intervention of the demonic forces in the real life, which, penetrates the world, isolate and divide people. The image of the «black monk» is comparable to the image of the «black man», well known in Russian literature as a symbol, foreshadowing misfortune and early death.

Key words: interpretation, story, «black monk», artistic image, symbol, ascetic ideal, temptation.

Повесть «Чёрный монах» А. П. Чехова называют «самой загадочной», «мистической», «медицинской». Все эти определения так или иначе подходят для описания произведения, и вместе с тем — не подходят, потому что не открывают полностью сокрытого смысла рассказа А. П. Чехова. Центральным образом повести, конечно, является образ «чёрного монаха», недаром А. П. Чехов так назвал своё произведение. Повесть не названа «Коврин» или «Песоцкий», потому что не они занимали автора. То есть и они, но не так, как образ, объединяющий всё и всех воедино. Правда, и не совсем объединяющий, а скорее разобщающий, как дух сомнения и зла, но об этом позже. Образ «чёрного монаха» не просто лейтмотив произведения, он его ядро, хоть и рождён сознанием (подсознанием) Коврина. Обычно во всех отзывах о «Чёрном монахе» внимание критиков сосредоточивалось на фигуре одного из главных героев — Коврине или Песоцком и, дополнительно, на «галлюцинации» Коврина. Но такой ли второстепенной является «галлюцинация» в повести А. П. Чехова? И что значит сам рассказ, имеющий именно такое название? Каков его смысл? Эти и другие вопросы не единожды были поставлены исследователями творчества А. П. Чехова, и ответы были самыми разнообразными: *«Есть ли это иллюстрация к поговорке: «чем бы дитя ни тешилось, лишь бы не плакало?» ... Или это указание на фатальную мелкость, серость, скудость действительности, которую надо брать так, как она есть, и приспособляться к ней, ибо всякая попытка подняться над нею грозит сумасшествием? Есть ли «чёрный монах» добрый гений, успокаивающий утомлённых людей мечтами и грёзами о роли “избранников божиих”, благодетелей человечества, или, напротив, злой гений, коварной лестью увлекающий людей в мир болезни, несчастия и горя для окружающих близких и, наконец, смерти?»* [9, с. 494].

Как правило, образ «чёрного монаха» трактуют диаметрально противоположно — или как аскетический идеал, или как искушение. Так, например, В. Б. Катаев интерпретирует образ «чёрного монаха» просто как галлюцинацию, как «*клинически точное*» описание психически больного человека, то есть акцент сделан на том, что рассказ «медицинский», представляющий историю душевной

болезни [5]. По мнению И. Н. Сухих, «чёрный монах» — двойник Коврина: *«Перед нами система бреда, но система многоэлементная, многосоставная. В самом деле, уже в первой беседе с монахом Коврин успевает выяснить и сам факт своего избранничества, и вопрос о вечной жизни и её цели, и проблему гения и толпы, гения и умопомешательства и даже услышать пророческое предсказание собственной судьбы... Во втором диалоге тема вообще меняется едва ли не на противоположную... Смена психологической доминанты тонко мотивирована Чеховым. Первую беседу с монахом Коврин ведёт в состоянии возбуждения, душевного подъёма. В городе же его состояние изменяется, подсознательно он уже недоволен собой, сомневается в своих способностях. И это “вас слишком много” уже предвещает мнение о посредственности Коврина, к которому придёт выздоровевший магистр»* [8]. И. Н. Сухих подчёркивает: образ «нормальной жизни» и есть подлинный идеал А. П. Чехова, этот идеал противопоставлен *«иллюзиям и заблуждениям героя»* [8]. В работе В. Линкова монах — это символ *«вдохновения и гениальности»* [6], а В. Ф. Максименко отмечает, что монах — это абстрактный образ, *«писательское обобщение ориентационно-оценочных критериев»* [7, с. 88]. Итальянский исследователь Э. Ло Гатто полагает, что в повести «Чёрный монах» прочитывается разочарование А. П. Чехова в жизни, и образ «чёрного монаха» — элемент авторской иронии [3].

Медицинская сторона повести неотделима от её философской и религиозной стороны, поэтому и образ «чёрного монаха» осмысливается со всех этих сторон. С давних времён в русской литературе образ «монаха» особенный. Цель жизни такого человека — достижение «ангельского чина»: *«С фигурой монаха, с аскетическим самоотречением связывались у русских писателей вопросы о смысле веры, о разумности (абсурдности) бытия»* [1, с. 83]. Однако, любопытно, что у А. П. Чехова образ «чёрного монаха» не вызывает умиротворения, не будучи глубоко религиозным человеком, писатель *«едва ли не единственный из русских реалистов»* дерзнул *«изобразить монаду запредельного, и это изображение сопоставимо разве что с явлением Чёрта Ивану Карамазову»* [1, с. 83].

Видения магистра Коврина начинаются в деревне, куда он едет отдохнуть и подлечить нервы. У своего бывшего опекуна Песоцкого Коврин *«продолжает вести такую же нервную и беспокойную жизнь, как в городе»* [9, с. 232]. Он много читает, пишет и почти не спит. Весенний сад вдохновляет магистра, он вспоминает юность, с удовольствием общается с Таней Песоцкой, и Таня восхищена

гостем. Однажды после вечернего чая Коврин слушал серенаду Брага, как вдруг вспомнил одну необычную легенду: *«Тысячу лет тому назад какой-то монах, одетый в чёрное, шёл по пустыне, где-то в Сирии или Аравии. . . За несколько миль от того места, где он шёл, рыбаки видели другого чёрного монаха, который медленно двигался по поверхности озера. Этот второй монах был мираж . . . От миража получился другой мираж, потом от другого третий . . . Наконец, он вышел из пределов земной атмосферы . . . ровно через тысячу лет после того, как монах шёл по пустыне, мираж опять попадет в земную атмосферу и покажется людям. И будто эта тысяча лет уже на исходе. . . »* [9, с. 233]. И вот у реки в поле ржи Коврин видит монаха: *«Монах в чёрной одежде, с седой головой и чёрными бровями, скрестив руки, пронёсся мимо. . . Босые ноги его не касались земли. Уже пронесаясь сажени на три, он оглянулся на Коврина, кивнул головой и улыбнулся ему ласково и в то же время лукаво. Но какое бледное, страшно бледное, худое лицо!»* . . . » [9, с. 234]. Ни сказав ещё ни слова, «явление» внушает Коврину мысль, хоть пока и не совсем осознаваемую, о его исключительности. Улыбка монаха «лукавая», лицо «страшно бледное», всё это не похоже на лик светлого духа, но Коврин этого не понимает. Вскоре случается новая встреча с чёрным монахом. Монах говорит с магистром Ковриным, объясняет ему, что его галлюцинации закономерны, ведь он избран Богом: *«Ты один из тех немногих, которые по справедливости называются избранниками Божиими. Ты служишь вечной правде. Твои мысли, намерения, твоя удивительная наука и вся твоя жизнь носят на себе божественную, небесную печать, так как посвящены они разумному и прекрасному, то есть тому, чтоечно»* [9, с. 242]. И снова монах смотрит на Коврина *«немножко лукаво, с выражением себе на уме»* [9, с. 241].

В образе монаха в мир проникает зло, обособляя и разъединяя людей. Перед нами вмешательство в реальную жизнь бесовских сил. Коврин не одержим бесом, но душевно болен с самого начала повествования, в данном случае медицинский диагноз совпадает с мистической составляющей повести. Итак, в облике монаха явно нездорового магистра Коврина начинает посещать бесовская сила, возбуждая в нём гордыню. Отметим, что образ «чёрного монаха» сопоставим с образом «чёрного человека», идущим от А. С. Пушкина. Обычно такая встреча предвещает скорую гибель. Святитель Игнатий (Брянчанинов) предупреждал: *«Общее правило для всех человек состоит в том, чтоб никак не вверяться духам, когда они явятся чувственным образом, не входить в беседу с ними, не обращаться*

на них никакого внимания, признавать явление их величайшим и опаснейшим искушением. Во время этого искушения должно устремлять мысль и сердце к Богу с молитвой о помиловании и об избавлении от искушения» [4, с. 11].

Но Коврин находится в нервном возбуждении, поэтому легко и с радостью принимает слова чёрного монаха: «*Без вас, служителей высшему началу, живущих сознательно и свободно, человечество было бы ничтожно... Вы же на несколько тысяч лет раньше введёте его в царство вечной правды — и в этом ваша высокая заслуга. Вы воплощаете собой благословение божие, которое почило на людях*» [9, с. 242]. Цель вечной жизни, по утверждению монаха, есть наслаждение: «*Истинное наслаждение в познании, а вечная жизнь представит бесчисленные и неисчерпаемые источники для познания, и в этом смысле сказано: в доме Отца Моего обители многи суть*» [9, с. 242]. «Монах» утончённо соблазняет гордеца Коврина, подменяя понятия и неверно растолковывая смысл жизни вечной: «*В Замысле о мире человеку назначена роль соратника Божия, а не интеллектуального гедониста, включённого в процесс перманентного познания*» [2, с. 631]. Противоречие между верой и рассудком давняя проблема: «*Монах соблазняет Коврина возможностью безграничного рационального познания, тогда как в Православии высшим познанием становится познание на уровне веры — отнюдь не как цель, но как средство к достижению обожения*» [2, с. 631]. Только Божественная истина может сделать человека свободным, но чёрный монах лукаво уводит Коврина от истины. Коврин готов отказаться от физического и психического здоровья ради идеи избранничества. И ещё много от чего готов отречься магистр лишь для того, чтобы не быть «стадом», не быть обыкновенным человеком. Обыкновенный человек «нормален», а значит ненормальность признак гениальности: «*То немногое, что сказал ему чёрный монах, льстило не самолюбию, а всей душе, всему существу его. Быть избранником, служить вечной правде, стоять в ряду тех, которые на несколько тысяч лет раньше сделают человечество достойным царствия божия, то есть избавят людей от нескольких лишних тысяч лет борьбы, греха и страданий, отдать идее всё — молодость, силы, здоровье, быть готовым умереть для общего блага, — какой высокий, какой счастливый удел!*» [9, с. 243]. Коврин соблазнён задачей сделать человека достойным Царствия Божия на земле, то есть внешне уподобиться Христу.

Но идея «спасения» здесь искажена. На самом деле разделение людей на «избранных» и «обычных» разъединяет людей. Мания

величия (гордыня) оказывается губительной и опасной не только для человека, но и для целого мира. Вне зависимости от способностей, любой человек причастен Божественной сущности непосредственно, именно так и создаётся духовное единство и со-причастность Истине, которую унифицирует чёрный монах. После второго появления монаха Коврин делает Тани предложение. Все довольны и счастливы, но никто не замечает, что Коврин болен. Его возбуждение, душевный подъём, усердие более чем очевидны, только не видно главного — того, кто стоит за этими «успехами» молодого и талантливого магистра: *«Раз или два в неделю, в парке или в доме, он встречался с чёрным монахом и подолгу беседовал с ним, но это не пугало, а, напротив, восхищало его, так как он был уже крепко убеждён, что подобные видения посещают только избранных, выдающихся людей, посвятивших себя служению идее»* [9, с. 247]. «Выдающийся» Коврин счастливо женат, его общение с чёрным монахом продолжается и, кажется, всё хорошо, но однажды ночью Тани замечает, что муж говорит сам с собою. С изумлением и ужасом она смотрит на мужа, который обращается к креслу, жестикулирует и смеётся. И вот впервые звучат слова о психической болезни Коврина. Тани говорит интересную фразу — *«я давно уже заметила, что душа у тебя расстроена чем-то. . .»* [9, с. 249]. Расстроена душа, очень точно. И Коврин вмиг осознал *«всю опасность своего положения, что значат чёрный монах и беседы с ним»* [9, с. 249]. Коврин констатирует, что он сумасшедший.

Главного героя начинают лечить, и он «выздоровливает», беседы с «ласковым и лукавым призраком» прекращаются. В разговорах с чёрным монахом не было настоящего простора духа, но Коврин так привык быть «необычным», и теперь он этого лишён. «Здоровый» Коврин возненавидел Егора Семеныча и Таню, его душа отравлена чёрным монахом и любить как прежде он уже не умеет. Вину за своё состояние Коврин возлагает на близких: *«Как счастливы Будда и Магомет или Шекспир, что добрые родственники и доктора не лечили их от экстаза и вдохновения!»* [9, с. 251]. Коврин получает самостоятельную кафедру, но работать на ней он не может потому, что горлом у него часто идёт кровь. Уходит Коврин и от Тани к другой женщине, которая ухаживает за ним, как за ребёнком. Тани полностью разочарована в своём муже, её отец умирает и погибает сад, она пишет Коврину страшные слова: *«Будь ты проклят. Я приняла тебя за необыкновенного человека, за гения, я полюбила тебя, но ты оказался сумасшедшим. . .»* [9, с. 255]. К одинокому и изолированному Коврину, сильно взволнованному письмом Тани, последний раз является чёрный

монах: *«Монах с непокрытой седой головой и с чёрными бровями, босой, скрестивши на груди руки, пронесся мимо и остановился среди комнаты. — Отчего ты не поверил мне? ... Если бы ты поверил мне тогда, что ты гений, то эти два года ты провёл бы не так печально и скудно»* [9, с. 256–257]. Коврин снова верит, что он гений и избранник божий, вспоминает все свои разговоры с монахом, но кровь течёт из горла и Коврин тщетно зовёт своё прошлое: *«Он звал Таню, звал большой сад с роскошными цветами ... ржаное поле, свою чудесную науку, свою молодость, смелость, радость, звал жизнь, которая была так прекрасна»* [9, с. 257]. Утром Коврин был мёртв, и на его лице застыла блаженная улыбка. Отказавшись от «обычной» жизни и от своей «обычности», Коврин, в некотором смысле, отказался и от своей человечности. В итоге он остаётся один на один со своим несчастьем, всё было самообманом или, точнее, обманом лукавого.

Мы видим, что чёрный монах дал Коврину пустую надежду и иллюзию счастья. Коврин изначально лишён настоящего источника радости — единства с другими. А вне целого, вне Бога жизнь и смерть Коврина не имеют смысла. Коврин глубоко болен, на духовном уровне. И он очень боится перестать быть «избранным», очень горд своей исключительностью и разумом, которого по иронии он и лишается. Итак, образ «чёрного монаха» — это образ искусно замаскированного беса. Как уже было сказано, чёрный монах напоминает чёрта Ивана Карамазова, например своей логикой: *«Я существую в твоём воображении, а воображение твоё есть часть природы, значит, я существую и в природе»* [9, с. 241]. Как и чёрт в романе Ф. М. Достоевского, чёрный монах увлекает Коврина в систему безбожных представлений и устремлений, воздействуя на гордыню. Итогом становится распад личности, распадение единства между близкими людьми, физическая гибель магистра Коврина, поддавшегося бесовскому соблазну.

Список использованной литературы

1. Абрамович С. Д. «Чёрный монах» А. П. Чехова: гимн или реквием? / С. Д. Абрамович // Вопросы русской литературы. — Львов, 1990. — Вып. 2(56). — С. 81–89.
2. Дунаев М. М. Православие и русская литература. В 6-ти частях / М. М. Дунаев. — М.: Христианская литература, 2003. — Ч. IV. — 784 с.

3. E. Lo Gatto Jedność artystyczna i duchowa / przełożyła Halina Kralowa // Czechow w oczach krytyki światowej. — Warszawa, 1971.
4. Игнатий Брянчанинов, епископ Слово о смерти / Игнатий Брянчанинов. — М.: P.S., 1991. — 317 с.
5. Катаев В. Б. Проза Чехова: проблемы интерпретации / В. Б. Катаев. — М.: Изд-во Московского университета, 1979. — 327 с.
6. Линков В. Я. Проблема смысла жизни в «Чёрном монахе» Чехова / В. Я. Линков // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. — 1985. — Т. 44. — №4. — С. 340–349.
7. Максименко В. Ф. Проблема личности в повести А. П. Чехова «Чёрный монах» / В. Ф. Максименко // Вопросы русской литературы. — 1988. — Вып. 2(52). — С. 83–89.
8. Сухих И. Н. «Чёрный монах»: проблема иерархического мышления [Электронный ресурс] / И. Н. Сухих. — Режим доступа : <http://apchekhov.ru/books/item/f00/s00/z0000039/st006.shtml>.
9. Чехов А. П. Собр. соч.: в 18 т. / А. П. Чехов. — М.: Наука, 1977. — Т. 8. — 526 с.

Т. В. Михальченко

старший викладач

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг

СИНТЕЗ РЕАЛІСТИЧНОГО ТА МІФОЛОГІЧНОГО В РОМАНІ ДЖ. АПДАЙКА «КЕНТАВР»

Михальченко Т. В. Синтез реалістичного та міфологічного в романі Дж. Апдайка «Кентавр».

Дану статтю присвячено вивченню художнього простору роману Джона Апдайка «Кентавр» (1963), в якому поєднуються реалістичний і міфологічний оповідні модуси. Використання давньогрецької міфології та зміна наративних позицій є важливими складовими в загальній ідейно-художній концепції твору.

Ключові слова: міфологічне, реалістичне, оповідна стратегія, наративна позиція, інакомовлення, неоміфологізм.

Михальченко Т. В. Синтез реалистического и мифологического в романе Дж. Апдайка «Кентавр».

Данная статья посвящена изучению художественного пространства романа Джона Апдайка «Кентавр» (1963), в котором объединяются реалистический и мифологический повествовательные модусы. Использование древнегреческой мифологии и изменение нарративных позиций являются важными составляющими в общей идейно-художественной концепции произведения.

Ключевые слова: мифологическое, реалистическое, повествовательная стратегия, нарративная позиция, иносказание, неомифологизм.

Mykhalchenko T. V. Synthesis of Realistic and Mythological in Novel by J. Updike «The Centaur».

This article in question is devoted to the study of the artistic space of the novel John Updike's «The Centaur» (1963), which combines realistic and mythological narrative concepts. The use of ancient Greek mythology and the change of narrative positions are important components in the general ideological and artistic concepts of the work.

Key words: mythological and realistic concepts, narrative strategy, narrative position, allegory, neomythologism.

Тяжіння до неоміфологізму є однією з рис, притаманних літературі кінця ХХ століття, де художній експеримент стає майже естетичною нормою. Таким благодатним полем для досліджень виявляється роман Джона Апдайка «Кентавр» (1963).

Творча індивідуальність письменника привернула увагу багатьох дослідників, але лауреат багатьох престижних премій був об'єктом не лише захоплення, а й суворих нарікань з боку критики за його численні «рейди» за межі класичного реалізму. Вивченню його творчої манери присвячені дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених (Т. Денисова, А. Можаяєва, С. Павличко, А. Саруханян, І. Смирнов, А. Ткаченко та ін.), проте важлива особливість роману «Кентавр», а саме вихід за межі міметичної поетики, що дозволяє по-різному тлумачити функції інакомовного плану, не стала предметом детального аналізу в даних дослідженнях.

Метою статті — дослідити шляхи введення до тексту міфологічного сюжетно-образного матеріалу та інтерпретувати роль міфологічної площини в загальній ідейно-художній концепції твору.

Міфологічні референції складають невід'ємну частину всієї історії світового мистецтва. ХХ століття продовжує парадигму міфологізму як специфічного художнього явища. Остаточо втративши свою значущість як модель усесвіту, міф перетворився на джерело поетичних елементів для світової літератури, цьому сприяють його глибина й багатозначність [4, с. 106]. Можливості міфу широко використовуються для досягнення філософської та художньої мети (М. Булгаков, А. Камю, Т. Манн). Письменники будують свої твори так, щоб вони сприймалися на тлі міфологічних моделей. Саме цього прагне й Апдайк у романі «Кентавр», який значною мірою є автобіографічним.

Цілковитої вірогідності набуває «місцевий колорит» роману: невеличке пенсільванське містечко кінця 40-х років ХХ століття, дух його мешканців, рівень життя; місцева школа з її проблемами, висвітлена як від учителя, так і від учня. Духовно-психологічна аура в сім'ї складна, батько й мати досить різні, беззахисні у жорстокому навколишньому світі: батько страждає через свою доброту, мати — через любов до прекрасного.

Провінційний вчитель Джордж Колдуелл не вміє пристосовуватися в житті, він не зробив визначної кар'єри, має безліч проблем з учнями, директором, вічним безгрошів'ям. Над ним часто сміються учні, що завдає болю його синові Пітеру (alter ego автора). Але сюжет неможливо трактувати тільки у реалістичному ключі, це буде лише видима частина «айсбергу». Крізь буденно-реалістичне проростає міфологічне сприйняття «маленької людини» як персонажу новітнього міфу про американське сьогодення [3, с. 143].

Уже з першого розділу ми розуміємо, що Колдуелл, не перестаючи бути вчителем у містечку Олінджер, має й іншу іпостась — він є

одночасно мудрим кентавром Хіроном, також вчителем, але на Олімпі античних часів, ненавмисно пораним у ногу його улюбленим учнем Гераклом [2, с. 69]. Внутрішній стан та вчинки героя мають багато паралелей з його міфологічним двійником: він жертковний, щирий, дбайливий, любить своїх учнів, він беззахисний проти їх жорстокості.

Перехід від слабкої людини до богорівної істоти може відбутися в межах одного речення: *«Он старался не наступать на больную ногу, но неровное цоканье остальных трех его копыт было таким громким, что он боялся, вдруг какая-нибудь из дверей распахнется, выйдет учитель и остановит его», «Причудливая фигура Колдуэлла исполнилась достоинства: его плечи — узковатые для такого большого существа — расправились, и он шел пусть не величественным шагом, но со сдержанной стоической грацией, отчего хромота словно вливалась в его поступь»* [1, с. 280–281].

Усі персонажі та ситуації роману мають міфологічні відповідники, більшою чи меншою мірою зашифровані у тексті: *«... ряды учеников замерли. Медуза, поддерживающая такую идеальную тишину в классе, сидела на учительском месте. Она подняла голову. Желтые карандаши торчали из ее спутанных волос. Колдуэлл избегал ее взгляда»* [1, с. 292].

Роман незвичайний, за словами самого автора, *здатний навіть спантеличити* читача дивним сплетінням давньогрецьких міфів із сучасною дійсністю. Міфологічне віддзеркалює характерний тип мислення, розповідь йдеться лише про минулу подію, тому оповідна стратегія автора передбачає втілення міфологічного контенту лише в спогадах Колдуелла: *«Да, это было здесь. Забыв обо всем от усталости, он поднимался в свой класс, <...> и ноги его словно приросли к шероховатому полу, когда вот здесь, на этом самом месте он застиг врасплох Веру Гаммел...»* [1, с. 293]. Апдайк гармонійно поєднує різнорідні дискурси: *« — Почему брат мой Хирон глазееет на меня, как сатир? Ведь боги не чужие ему. — Госпожа моя Венера, — он склонил свою прекрасную голову, — твоя красота так восхитила меня, что я забыл о нашем родстве»* [1, с. 293]. Завдяки міфологічній складовій роман вбирає в себе нові філософсько-етичні аспекти, узагальнює вічні закономірності людського буття. Уміння розуміти та осмислювати їх є важливим кроком до самопізнання людини, тому що міф, наче вічне дзеркало, в яке ми вдивляємося, щоб краще дізнатися про самих себе [3, с. 118].

Цікавою знахідкою автора є зміна наративних позицій. Розповідь ведеться як від автора, так і від одного з героїв — сина Колдуелла,

Пітера. Такий підхід зумовлює множинність точок зору на одні й ті ж самі події. Вибір фігури оповідача змінює тональність нарації. Розділи, де оповідачем виступає Пітер, нагадують відверту розповідь, зображену у формі монологів-спогадів та монологів-сповідей. Оповідач тут виступає як свідок події.

Він не розуміє життєвої позиції батька, йому прикро бачити його слабким невдахою: *«После уроков я поднялся к отцу в двести четвертый кабинет. Там было двое учеников. Я, бросив на них недружелюбный взгляд, прошел в своей великолепной красной рубашке к окну и стал глядеть в сторону Олтона. В тот день я поклялся себе защищать отца, а эти двое, задерживая его, оказались первыми врагами, которых я встретил»* [1, с. 352]. Пітер злиться на батька за його доброзичливість та довіру до людей, які егоїстично користуються цим. Пасажир, якого батько підвіз, незважаючи на те, що вони обидва запізнавалися до школи, вкрав рукавички Колдуелла, подаровані йому сином. Його реакція обурює Пітера: *«Отец вмиг примирился с этой новостью. — Что ж, — сказал он, — они ему нужнее, чем мне. Бедняга, наверное, сам не знает, как это у него вышло»* [1, с. 346]. Син боляче переживає непорозуміння між батьками, недоліки своєї зовнішності, нерішучість своїх вчинків — увесь комплекс юнацьких страхів та побоювань.

Автор зображує духовний світ підлітка, який проходить процес самоосмислення в складних умовах соціальної дійсності.

Окремі розповідні елементи не становлять особливих відкриттів. Але відтворені на новому естетичному рівні, вони розширюють діапазон художніх засобів та поглиблюють психологізм оповіді. Завдяки взаємодії різних наративних позицій і через навантаження на кожен елемент структури, визначається внутрішньо драматизована форма конфлікту — непорозуміння та віддаленість різних поколінь в межах однієї сім'ї.

Проблематика роману розкривається як у міфологічному, так і у контексті актуальних проблем Америки середини ХХ століття. Дослідники мають тенденцію виділяти: проблему життя і смерті, безсмертя людини; проблему «батьків і дітей», самопожертви; проблему сутності людського життя, протистояння безкорисливості й моральної чистоти егоїзму та бездушності.

Художній простір роману, який вміщає міфологічний та реалістичний модуси, був недостатньо оцінений вітчизняною критикою. Функції міфологічного пласту було розглянуто лише як антитезу мрії та реальності, як центральну ідею романтичного світосприняття. Сама

фігура Хірона-Колдуелла доводила цю думку: *«Ему казалось, что верхняя его половина уходит в звездную твердь и плывет среди вечных сущностей, среди поющих юных голосов, а нижняя все глубже увязает в трясине, которая в конце концов его поглотит»* [1, с. 295].

На наш погляд, авторський задум значно ширший. Змішення міфологічного та реального планів художньо-зображальної системи збільшує роль асоціативного начала в мисленні та сприйнятті твору. Рецепція міфу створює нові філософсько-етичні аспекти твору. Звернення до цієї форми інакомовлення дозволяє посилити універсальне значення твору, перевести його з рівня конкретної сюжетної ситуації у загальнолюдський простір, підкреслити масштабність проблем та образів.

Зміна наративних позицій обумовлює підвищення ролі читача у конституюванні значення тексту. Автор не супроводжує нас шляхами тексту, не роз'яснює незрозуміле, не конструює оповідь таким чином, щоб нам легше було слідкувати за її розгортанням. Навпаки, він навмисно міняє нараторів, зміщує реалістичне та міфологічне, вимагаючи від нас активної інтелектуальної співпраці.

Список використаної літератури

1. Апдайк Дж. Кентавр / Дж. Апдайк. — М., 1990.
2. Висоцька Н. Література США / Н. Висоцька // Література другої половини ХХ століття. — К., 2010.
3. Денисова Т. Роман і романісти США ХХ століття / Т. Денисова. — К.: Дніпро, 1990.
4. Літературознавчий словник-довідник / Під ред. Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. — К.: Академія, 1997.
5. Можаяева А. Иносказательные формы в романе ХХ века / А. Можаяева // Художественные ориентиры зарубежной литературы ХХ века. — М., 2002.

О. В. Мохначева

канд. філол. наук, доцент

Криворожский государственный педагогический университет

Кривой Рог

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МЕНТАЛИТЕТА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ РОМАНЕ (А. МЕРДОК, А. С. БАЙЕТТ)

Мохначева О. В. Особливості прояву менталітету в сучасному англійському романі (А. Мердок, А. С. Байетт).

У статті розглянуто способи реалізації менталітету в романному просторі, особливості прояву його рис у характерах і поведінці персонажів, в описі побутових звичок, у судженнях тощо. Виявлено, як своєрідність національного менталітету співвідноситься з розв'язанням конфлікту, яким чином це відбивається в художніх прийомах і наскільки впливає на розуміння тексту та його концепції загалом.

Ключові слова: роман, менталітет, самоідентифікація.

Мохначева О. В. Особенности проявления менталитета в современном английском романе (А. Мердок, А. С. Байетт).

В статье рассмотрены способы реализации менталитета в романном пространстве, особенности проявления его черт в характерах и поведении персонажей, в описании бытовых привычек, в суждениях и пр. Выявлено, как своеобразие национального менталитета соотносится с решением конфликта, каким образом это отражается в художественных приемах и насколько влияет на понимание текста и его концепции в целом.

Ключевые слова: роман, менталитет, самоидентификация.

Mokhnachova O. V. Peculiarities of mentality expression in a modern english novel (Y. Murdoch, A. S. Byatt).

The article deals with the ways of mentality realization in novels, the peculiarities of expression of its features in temperament and behavior of characters, in a description of common habits? In thinking etc. It is analyzed how the uniqueness of national mentality correlates with conflict solving, how it is reflected in artistic devices and how it influences on the understanding of a text and its conception in general.

Key words: a novel, mentality, self-identification.

Современная культура переживает кризис переоценки ценностей, адаптируясь к системе глобальных взаимоотношений, к созданию единого коммуникационного пространства, нивелирующего особенности национальных культур. В межкультурном общении, «диалоге культур», особенности эмоционального склада, мышления, национальный

характер различных обществ (т. е. их менталитет) проявляются в самых неожиданных, порой непривычных формах, что зачастую становится особенно заметным в литературе в контексте художественного пространства текста.

В основательном исследовании «Ментальность народов мира» Г. Гачев, определяя ментальность как «*возлюбленную непохожесть*», настойчиво подчеркивал в поисках национальной самобытности и менталитета обязательность «*не прагматико-идеологического, но культурно-эвристического*» подхода: «*понять национальное как особый талант зрения*» [3] при изучении панорамы миров. Литературная проекция в таком смысле часто демонстрирует необыкновенно тонкие и убедительные образцы тех сдвигов, которые происходят, порой незаметно, для субъектов ментальных отличий.

Национальный менталитет как предмет научного рассмотрения обозначен в русле этнокультурологии (Л. Гумилев, М. Костомаров и др.), исследуется с позиций философии, как академической, так и правовой (В. Горский, Н. Мозговая, А. Романова и мн. др.), анализируется в контексте языковой картины мира (О. Назаренко). Изучению различных сторон проявления менталитета и ментальности в широком понимании посвящены работы таких ведущих зарубежных исследователей как: М. Блок, Ф. Бродель, Ж. Ле Гофф, Х. Ортега-и-Гассет, Т. Телленбах и др.

Широкое употребление термина в различных науках означает не только его актуальность в русле культурного движения в целом, но и указывает на его подвижность. Менталитет — это многогранный феномен, явление культуры, которое находится в стадии разработки, поэтому понятие трактуется по-разному: в широком понимании как разнообразие дефиниций, «коллективное бессознательное», «культурный код», «психологические особенности этноса», «национальное сознание» и пр. Менталитет понимают как типовой способ мышления, как качества национального характера в наиболее устойчивых формах его проявлениях. В бытовом аспекте менталитет — это восприятие окружающего мира и осознание себя в нём, система ценностей, свойственные одной человеческой личности или группе людей, их привычки, образ мыслей и поведение. Проявление менталитета происходит постоянно и опосредованно, но делается заметнее в ином культурном пространстве или среди представителей других народов, при этом он поддается изменениям.

Х. Ортега-и-Гассет замечал: «*Сущность или характер новой исторической эпохи — результат как внутренних перемен, изменений*

в человеке, его духе, так и внешних перемен, формальных, как бы механических» [17, с. 67]. Отсюда следует, что национальный менталитет вбирает в себя и отражает сложившиеся в ходе долгого исторического развития представления о мире, его законах, ценностях, этических нормах, социально-общественные правила поведения, характерные для данной национальной картины мира. Менталитет закладывается на глубинном уровне и проявляется независимо от установок и намерений его носителя. В основе его лежат первичные архетипические образы, сформированные религией, мифами и эпосом, которые проявляются в конкретных чертах и способах жизнедеятельности, например, в традициях, ритуалах, привычках и пр. В современном мире основным способом формирования менталитета является информация.

В гуманитарных науках феномен менталитета характеризуется по-своему, с позиций каждой конкретной науки — истории, психологии, социологии, философии, лингвистики, — поэтому само определение содержания этого понятия является **актуальным**. Особенно это очевидно в литературоведении, т. к. художественное произведение вбирает в себя *«философский подход, исходной установкой которого является поиск сущностного, общего в духовной жизни всех культур человечества; когда же необходимо определить специфику мышления и поведения представителей различных эпох и этносов, на первый план выходит культурно-антропологический подход, благодаря которому понятийный аппарат гуманитариев пополнился терминами “менталитет” (“ментальность”), “парадигма сознания”, “картина (образ, модель) мира”, “стиль мышления” и др.; социологический подход, который “позволяет обнаружить связь между чертами личности и местом человека в обществе, между сознанием индивида и его принадлежностью к определенной социальной группе”; психологический подход, оперируя такими категориями, как “установка”, “ценностные ориентации”, “стереотип”, “архетип”, ведет анализ уже не от общества к индивиду, а от индивида к обществу»* [13, с. 9].

Термин «менталитет» появился в 1856 году (Р. Емерсон) и в последствии вошел в научный обиход во франкоязычной исторической науке (в школе «Анналов» — Ф. Арьес, М. Блок, Ж. Легофф и др.) и в антропологии. В словарях и справочниках определение менталитета стало появляться фактически только в середине 90-х гг. Исследователь В. Бакеркина предлагает такое понимание «національно-культурного менталітета»: *«це узагальнене поняття, яке позначає сукупність*

супільних розумових настроїв, своєрідний склад різноманітних психіко-психологічних властивостей і якостей, специфічну для даного соціуму систему: світовідчуття, світорозуміння, світосприйняття» [15, с. 5].

Мы предположили, что художественный текст, в особенности роман — эпическое полотно, вбирающее в себя полнокровную реальность во всех ее деталях, — содержит и признаки национального менталитета, который проявляется в разнообразных чертах характеров героев, в их поведении, в описании бытовых привычек и поведении персонажей, отражается в разных литературных формах и приемах и влияет на концепцию текста и его понимание. **Целью исследования,** следовательно, будет сопоставление тех типичных проявлений менталитета, которые либо демонстрируют устойчивость в текстах разного исторического периода, либо трансформируются и, тем самым, выявляют изменения в эмоционально-оценочном осмыслении событий. Материал анализа — современный английский роман.

Принимая во внимание то, что менталитет обнаруживается в определенной стандартности поведения и действий представителей этнической группы в сходных ситуациях, а также в общении, в коммуникативном поведении, можно выделить и сопоставить информационную составляющую и интерпретационное поле (оценки, ценности, общественные суждения, вытекающие из информационного содержания, то есть рациональное и эмоционально-оценочное осмысление информационного содержания) [19].

При сопоставлении романов «Черный принц» Айрис Мердок и «Одержимость» Антонии Сьюзен Байетт нельзя не опереться на традицию викторианства как важнейший признак современной английскости. Сложившиеся в викторианскую эпоху принципы мировосприятия, образа жизни, социального поведения легли в основу английского менталитета, который характеризует его национальные особенности. В монографии «Ментальности народов мира» Г. Гачев пишет: *«Плюрализм и терпимость отличают английскую ментальность от других, более односторонних национальных миров, жестоко и страстно принципиальных в подходе к идеям. Но чтобы сосуществовать вместе и не вытеснять друг друга, все эти принципы и идеи должны были несколько умалить свою силу, глубину, ослабить творческую страсть. Они отрекаются от претензии на Абсолют и мирно сосуществуют во взаимном скептицизме, юморе и релятивизме» [3, с. 159].* Анализируя исторический процесс как основу формирования

английской ментальности, исследователь на базе анализа литературных источников, в частности произведений Шекспира, делает выводы, что главными чертами здесь являются самоограничение и воздержание. *«Кардинальная добродетель англичанина — присутствие духа. Если немец в своей речи предложит результат прошлой мысли, а русский изложит план на абстрактное будущее, то англичанин полагает невежливым вторгаться в настоящее со своими прошлыми мыслями или будущими намерениями. Его речь изобилует преуменьшениями и мягкой иронией. Самоконтроль, самообладание, самоподавление, самостушевание, самозавоевание и т. п. — неистощимый список подобных слов указывает на это одно из величайших достижений англичанина»* [Там же]. На основе анализа английской литературы Г. Гачев как носителей национального менталитета вывел ее основные архетипы: человек-остров, Джентльмен с опорой на моральную дисциплину; затем Моряк, которому присуща спонтанность и открытость навстречу всем ветрам и впечатлениям, идеям и действиям (Робинзон Крузо, Гулливер, Родерик Рэндом, наугад и наудачу плывущий в мир); затем снобы и гении традиции («Ярмарка тщеславия» У. Теккерея и весь Ч. Диккенс, а затем и О. Уайльд) и пр.

В романе А. Мердок «Черный принц» (1973) — книге в первую очередь, о писателе, — сущностные вопросы бытия и философские проблемы решены в рамках социально-психологического романа; такой жанровый подход позволяет достоверно отразить в поведении и мировоззрении персонажей реалии быта, обозначить их связь с окружающей реальностью, что дает возможность говорить о чертах проявления национального менталитета в ткани романного повествования и в отражении человеческих характеров.

Например, центральный персонаж романа Брэдли Пирсон рассказывает о себе в характерной для англичанина манере — *«памятуя о минувшем, но не ведая предстоящего»*: ему пятьдесят восемь лет, он работает налоговым инспектором, хотя когда-то написал три книги. После долгих лет молчания он чувствует, что в нем созрел новый замысел. Роман превращается в череду различных случайностей, которые ему мешают уехать и засесть за книгу. В характере Брэдли Пирсона прослеживаются черты английского менталитета, такие как сдержанность, скромность, им самим указанное пуританство, джентльменское поведение, закрытость в эмоциональном плане и даже своеобразный снобизм.

В самохарактеристике Пирсон указывает на черты своей личности, которые можно расценить как проявление национальных черт

английского менталитета, например, строгости и сдержанности: «Я не сделаю попытки описать или назвать то, чему выучился в строгой простоте той жизни, какой я живу в последнее время» [14, с. 2], «деликатности», о которой он неоднократно говорит. О своей жизни он также говорит в общепринятых выражениях, типичных для английской чопорности: «моя жизнь была возвышенно скучной — прекрасная скучная жизнь» [Там же]. Брэдли Пирсон все время напоминает, что он тип викторианского джентльмена: для «человека моего склада, старомодного, неврастенического, с пуританскими наклонностями, раба своих привычек . . . даже лето вне Лондона уже представлялось чуть ли не подвигом» [14, с. 4]. Жизненная позиция героя также соотносится с английскими представлениями о ценностях и приоритетах: «Я хотя и творческая личность, но скорее пуританин, чем эстет. Я знаю, что жизнь человеческая ужасна. Знаю, что она ни в чем не подобна искусству. Я не исповедую никакой религии, только верую в собственное предназначение» [14, с. 9].

Английский критик П. Парриндер расценивает Пирсона как образ «рыцаря-искателя», нередкий для английской литературы: «В сердце английской пуританской культуры находится “странствие пилигрима” с его поиском праведности как постоянной и открытой конфронтации с призраками и иллюзиями, встречаемыми на обочине. Лишь срывая завесу с многочисленных заблуждений и иллюзий, стойкий пилигрим все же находит истину» [10, с. 19]. Такой процесс преодоления иллюзий проходит и Брэдли Пирсон, демонстрируя преобладающе мужской вид деятельности, присущей национальному менталитету англичан. Любовная горячка и эмоциональный шок, которые он испытал по отношению к Джулиан, испугали и дезориентировали его и в личном плане, и как типичного представителя национального менталитета: в проявлении эмоций англичане сдержаны и скрытны. Пережитое потрясение делает его беспомощным, приводит к кризису, и в конечном итоге, к гибели.

Причиной трагического финала «праздника любви», как обозначено в подзаголовке книги истинное значение истории «Черного принца», можно считать не только сложность интеллектуальной личности Брэдли Пирсона с характерной для героев Мердок «self-involvement» («самововлеченностью»), на которую указывают исследователи и которую понимают как излишнее самокопание героев, их рефлексию, неумение реально оценить свою жизнь и окружающих их людей. Особенности менталитета Пирсона-англичанина — пуританство, самоподавление, самостушевание, самозавоевание, закрытость, даже

снобизм (например, по отношению к Арнольду Баффину или Марло) — безусловно включены в эмоционально-оценочный строй его картины мира, определяют его поведение и своеобразие личности.

Особенностью романа А. С. Байетт «Обладать» («Одержимость») (1990) является постмодернистская игра — это пастиш с характерной для текста такого типа мультижанровостью, с пространственно-временными сдвигами, с развитием действия в двух параллельных реальностях: в 80-е годы XX века структуралист Роланд Митчелл пристрасно изучает творческую личность викторианского кумира поэта Рэндольфа Генри Падуба, обладавшего «грузной эрудицией», *«замкнувшегося в мире своих мыслей, сорок лет прожившего с женой как примерный семьянин, оставившего после себя гору писем, но писем сдержанно-учтивых, не отмеченных какими-то особыми страстями»* [2, с. 54]. Роланд — «безработный филолог», типичный начинающий представитель научного мира, ассистент профессора Джеймса Аспидса, которому доставляло удовольствие расхолаживать окружающих: *«в лучших английских традициях, Аспидс считал, что прививать недочкам навыки, которых они лишены, это не его дело. Им приходилось брести на ощупь в тумане его брюзгливо-презрительных обиняков»* [2, с. 23]. Такая британская высокомерность, брюзжание и замаскированное презрение, как и холодность, наряду с педантичностью, организованным подходом к делу, отличали тип поведения викторианцев и сохранились в научной среде Британского Музея. Сам же Роланд — типичный современный продукт общественных представлений о смысле и сущности человеческого бытия: *«Ему внушили, что представление о самом себе как «цельной личности» — иллюзия, что в действительности человек — механическое соединение разнородных частей, между которыми по невидимым проводочкам летают сообщения и команды, конгломерат, где правят противоречивые желания, системы идеологии, языковые формы, гормоны, феромоны»* [2, с. 403]. Как видно, в таком представлении уже доминируют веяния новой, глобальной эпохи; постмодернистская формула вторгается в традиционные, более строгие, регламентированные принципы существования, приносит изменения в картину мира, искажает ее замкнутость и логичность. Дом англичанина, устроенный как его крепость (а также и его кодекс, и система мировоззрения, и стандартные ценности), под воздействием времени и внешних вызовов меняет опоры, трансформируется; подвергается изменениям и менталитет.

В резком противопоставлении викторианской эпохи и 80-х годов

многие черты национального менталитета проявляются шире и контрастнее, например, склонность хранить «скелеты в шкафу»: так, любовная связь образца нормированной «викторианской безучастности» Падуба и поэтессы Кристабель Ла Мотт (чьим прототипом была Кристина Россетти) обнаружится только после долгого научно-детективного расследования, в процессе которого рухнут многие стереотипы, связанные с образом канонического поэта. Историю будут скрывать сами ее участники, наследники, и особенно, жена Падуба, чтобы даже тень не коснулась величия мужа после его смерти. Величие Генри Падуба во многом согласовано с поиском всего нового, его жадным стремлением «интересоваться всем на свете», он — англичанин, которому принадлежит огромный мир, что также типично для национального менталитета представителей Мастерской Мира, как называли Великобританию. Как и герой А. Мердок, Падуб будет ослеплен страстью, но откажется от Кристабель в соответствии с типичными чертами проявления английского национального характера — сдержанностью, вежливостью, даже чопорностью, верностью долгу, с двойственным отношением ко всему («не понятно, как он относится к животному магнетизму, стоит ли за него или насмешничает»; «его письма обычно такие пресные, учтивые, такие бесстрастные»).

Викторианский менталитет проявляется в романе не только в конфликте, в противостоянии главных персонажей, в их мировоззренческих особенностях. Любопытен фрагмент из письма Бланш, в котором она дает лаконичную, но емкую картину викторианского быта: *«Мы с Принцессой подкрепились холодной курицей с салатом, который приготовила Лайза, после обеда прогулялись по парку, поработали, вечером — кружка молока и ломтик белого хлеба, посыпанный сахаром: трапеза во вкусе Водсворта. Потом музицировали и пели дуэтом, читали вслух избранные места из «Королевы фей». Наши дни сплетаются из нехитрых житейских утех, чью важность не стоит преувеличивать, и утех более высокого порядка, в сфере Искусства и Мысли, — этим утехам мы теперь можем предаваться невозбранно, ибо нету рядом ни запретителей, ни строгих судей»* [2, с. 311]. В этом описании отражены и типичные условия жизни той эпохи, и ориентация представителей определенного социального круга на приоритеты «более высокого порядка», и несвобода женщин, которым «строгими судьями»-моралистами не разрешались претензии, например, на место в искусстве. Трагедия Кристабель, самоубийство

Бланш, нерешительность и слабость Падуба, даже одержимость Элен Падуб — всё это в контексте викторианской идеологии наталкивает на понимание главного напряжения романа: проблемы свободы женщины в дофеминистическую эпоху, потому что героиням сказок Кристабель, как и фее Мелюзине, как и ей самой *«больше всего хочется распоряжаться собой без принуждения»* [2, с. 328].

Англичане берегут свое личное пространство и не общительны с незнакомыми или малознакомыми людьми. Считается, что такая замкнутость английского характера затрудняет им общение, поиск друзей, эмоциональную открытость. Все эти черты менталитета, выраженные через недоговоренности, скрытые намеки, умышленные искажения в письмах, стихотворениях, дневниковых записях, заметны в романе А. С. Байетт. В «Одержимости» история, прожитая викторианцами и переосмысленная постмодернизмом, носит отчетливый привкус английскости, менталитет здесь служит причиной, ключом, условием для событий, которые в другом варианте могли иметь не только иное разрешение, но и другую эмоциональную, а следовательно, и смысловую окраску. Менталитет в романе проявляется и в индивидуальном поведении, и на уровне общенациональных понятий, он влияет на бытовое поведение героев, на их жизненную философию, творчество, объясняет причины личной катастрофы.

Проблема самоидентификации, тесно связанная с пространством ментальности, также встроена в систему культурного мира романа. Некоторые критики считают творчество Падуба «далеким от совершенства», некоторые осуждают за «чревоущание», многие восторгаются за образцово-викторианскую сдержанность — так через научные дискуссии вопрос о национальных приоритетах выходит за рамки литературного интереса и осовременивается. В поисках тайны Падуба Роланд найдет доказательства не просто супружеской измены великого поэта-памятника, но признаки творческого «заблуждения», в котором он вступает в противоречие с устойчивыми взглядами своей эпохи на место женщины в обществе, на круг ее свобод: анализируя миф о фее Мелюзине, Падуб отметит ее «обытовление» (в поэме Кристабель мир *«населён демоническими существами, в то же самое время погружён в быт, как история о житейском — как лучшая из таких историй, — изображает домашние заботы, устройство обществ, зарождение скотоводства, обычную материнскую любовь <...> отчего взгляду обычного мужчины мир мелких хлопот по хозяйству предстаёт как откровение о рае»*), но и почувствует

скрытую угрозу стабильности, отработанной механике викторианского порядка: *«Но Вам этого не довольно... В вашем мире гнездятся безмолвные тени... бродят страсти... плещут крыльями смутные страхи...»* [2, с. 405]. В чопорном английском обществе, руководимом мужским началом, подобные эмоции недопустимы, социальные границы должны сдерживать страсти и учат их контролировать.

Проявление черт национального менталитета в романе характерно и для персонажей-героев XX века. Роланд — рефлексирующий герой, подобно Брэдли Пирсону, он выстраивает гипотетический мир вокруг себя, замечая, что люди изучают литературу потому что *«от всего ко всему на свете сознание прокладывает связи — беспрестанно»*, а *«метафоры пожирают наш мир»*. Склонность к философичности, плюрализм, терпимость, сдержанность — эти опоры личностного характера совпадают с проявлениями национального менталитета. Кроме того, Роланд прекрасно ориентируется в английской системе сословий — *«безнадёжно анахроничной, весьма мало им почитаемой, но всё же подспудно могучей!»*, где себя он определяет как представителя городского среднего сословия, что для регламентированного сословного мира Великобритании по-прежнему означает жесткие границы.

Мод Бейли выше его по социальному статусу, она отличается рассудительностью, умением сохранять ясную голову в любой переделке, размышляет о собственной несамодостаточности, нецелостности; она педантична, сдержанна, но именно она подводит итог: *«в каждую эпоху существуют какие-то истины, против которых человеку данной эпохи спорить бессмысленно, нравятся они ему или нет. И пусть даже неизвестно, будут ли их считать за истину в будущих веках»* [2, с. 454]. В процессе охоты за культурными сокровищами Роланд и Мод во многом повторяют историю своих викторианских героев, Падуба и Кристabelle, но их отношения подкорректированы: *«Они были дети своего времени, своей культуры. Это время и эта культура не держат в чести таких старомодных понятий, как любовь, романтическая любовь, романтические чувства in toto, — но словно в отместку именно теперь расцвёл изощрённый код, связанный с сексуальной сферой, лингвистический психоанализ, диссекция, деконструкция, экспозиция сексуального»* [2, с. 480]. Культурное пространство наполнилось модными понятиями, открыло запретные зоны, но глубинные понятийные смыслы, сформированные на протяжении долгого времени, не утрачивают ценности и простоты.

Таким образом, в романах А. Мердок и А. С. Байетт менталитет

находит подробное и убедительное проявление: как через достоверное воспроизведение реалий быта, среды, привычек персонажей так и через обусловленность их поведения и даже самоидентификации воспитанием и взглядами, присущими их социальному кругу и национальным убеждениям. В образе главного героя романа «Черный принц» Брэдли Пирсона проявляются такие черты национального менталитета, как сдержанность, чопорность и джентльменское поведение, а также присущее для пуританской культуры «странствие пилигрима» с поисками праведности, конфронтации с призраками и иллюзиями. Эмоциональный взрыв, который испытывает герой, разрушает его представление о мире, выбивает почву из-под ног и делает его уязвимым. Метафора черного эроса как разрушительной страсти, не характерной для сдержанного английского характера, приводит героя к катастрофическим последствиям.

В романе А. С. Байетт «Одержимость» в результате полифоничной и мультижанровой заданности текста менталитет викторианцев и постмодернистской эпохи проявляется не столько в сравнении, сколько существует как глубинная связь, высвечивающая глубокие и скрытые пласты. Основные понятийные смыслы менталитета (принадлежность к конкретному социуму, самоидентификация, социальность, историчность) в романе проявляются в фабульном движении, в решении конфликта, в характерах персонажей и если проблема ментальности и не является центральной для этого текста, то для его понимания она играет немаловажную роль. В социокультурной составляющей с эстетически-художественной и нравственной стороны, на уровнях социальной и индивидуальной психологии, а также и с позиции цивилизационного компонента менталитет как часть художественной системы текста дополняет, выделяет и объясняет опоры и символы культуры, носителями которой являются как персонажи романа, так и в определенной мере сам автор.

Список использованной литературы

1. Аллен У. Традиция и мечта. Критический обзор английской и американской прозы с 20-ых гг. до сегодняшнего дня / У. Аллен; пер. с англ. — М.: Прогресс, 1970. — 424 с.
2. Байетт А. С. Обладать / А. С. Байетт; [пер. с англ. В. К. Ланчикова, Д. В. Псурцева]. — М.: Гелеос, 2004. — 656 с.

3. Гачев Г. Д. Ментальность народов мира [Электронный ресурс] / Г. Д. Гачев. — М.: Эксмо, 2008. — 544 с. — Режим доступа: <http://texts.news/sotsialnaya-filosofiya-besplatno/angliya-44087.html>
4. Диттрич Т. В. Повседневная жизнь викторианской Англии / Т. Диттрич; [предисл. и послесл. авт.]. — М.: Молодая гвардия, 2007. — 382 с.
5. Дьяконова Н. Роман Айрис Мердок «Черный принц»: Фикция или реальность / Н. Дьяконова. // Учен. зап. Тарт. гос. ун-та. — 1982. — Вып. 626. — С. 36–37.
6. Дьяконова Н. Я. Художественная условность в романах Айрис Мердок / Н. Я. Дьяконова, А. А. Чамеев // Национальная специфика произведений зарубежной литературы XIX–XX веков. — Иваново, 1988. — С. 107–117.
7. Еременко Н. С. Особенности миропонимания А. Мердок 50–60-х годов / Н. С. Еременко. // Метод, жанр, поэтика в зарубежной литературе. — Фрунзе, 1990. — С. 69–74.
8. Жлуктенко Н. Ю. Английский психологический роман XX века / Н. Ю. Жлуктенко. — К.: Выща школа, 1988. — 157 с.
9. Зелезинская Н. Романы Айрис Мёрдок: Уроки шекспировского жанра / Н. Зелезинская. // Вопросы литературы. — 2013. — №6. — С. 264–273.
10. Игзл Р. История Англии / Р. Игзл; [пер с англ. Г. В. Горевцова]. — М.: АСТ: Астрель, 2008. — 294 с.
11. Коваль І. М. Метаантропологія менталітету: правовий вимір: дисер. . . к. юрид. н. [Електронний ресурс] / І. М. Коваль. — Львів, 2018. — Режим доступу: http://lp.edu.ua/sites/default/files/dissertation/2018/8306/-avtoreferat_dysertacij
12. Ковальджи К. Брэдли Пирсон и остальные / К. Ковальджи // Литературное обозрение. — 1975. — №3. — С. 89–90.
13. Казакова О. М. Национальный менталитет в языковой картине мира: на примере сопоставления русскоязычной и англоязычной картин мира: дисс. . . к. философ. н. / О. М. Казакова. — Барнаул, 2007. — 184 с.
14. Мердок А. «Черный принц» / А. Мердок; [пер. с англ.]. — М.: МП «Фирма Арт», 1992. — 352 с.

15. Назаренко О. В. Українська фразеологія як вираження національного менталітету: автореф. дис... к. філол. н. / О. В. Назаренко. — Дніпропетровськ, 2001. — 22 с.
16. Особенности английского национального характера и менталитета — б/а. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://sites.google.com/site/englishproverbsandsayings/home/osobennosti-anglijskogo-nacionalno>
17. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс / Х. Ортега-и-Гассет. — М: ООО «Издательство АСТ», 2002. — 509 с.
18. Павличко С. Д. А. Мердок в поисках морального искусства / С. Д. Павличко // Литература Англии XX век. — К., 1987. — С. 330–349.
19. Попова З. Д. Концептосфера, менталитет, когнитивная картина мира // Семантико-когнитивный анализ языка / Попова З. Д., Стернин И. А. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — Воронеж: Истоки, 2007. — 250 с.
20. Толкачев С. П. Художественный мир Айрис Мердок : автореф. дис... к. филол. н. [Электронный ресурс] / С. П. Толкачев. — М., 1999. — Режим доступу: <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/articles-angliya/tolkachev-hudozhestvennyj-mir-merdok.htm>
21. Урнов М. Айрис Мердок: Литература и мистификация. [О романах англ. писательницы] / М. Урнов // Вопросы литературы. — 1984. — №11. — С. 78–105.

Е. Ю. Никоненко

*студентка магистратури факультета іноземних мов
Криворозький державний педагогічний університет
Кривий Ріг*

«ИМЯ АВТОРА» КАК КОМПОНЕНТ ТЕКСТА В ВОСПРИЯТИИ РОМАНОВ ДИНЫ РУБИНОЙ

Никоненко Е. Ю. «Имя автора» як компонент тексту в сприйнятті романів Діни Рубіної.

У статті проаналізовано способи реалізації такого елементу навколотекстуального простору як «ім'я автора». Розглянуто шляхи формування читацького інтересу та рівнів очікування за допомогою рецензій критиків, відгуків читачів та інтерв'ю автора, які впливають на сприйняття тексту в зв'язку з його ім'ям. З'ясовано, що з ім'ям Діни Рубіної пов'язані характерні для її романів автобіографічний дискурс і професійна майстерність, а також адресованість смислових поверхів.

Ключові слова: ім'я автора, текст, епітекст, смислові поверхи.

Никоненко Е. Ю. «Имя автора» как компонент текста в восприятии романов Дины Рубиной.

В статье проанализированы способы реализации такого элемента околотекстуального пространства как «имя автора». Рассмотрены пути формирования читательского интереса и уровней ожидания посредством рецензий критиков, отзывов читателей и интервью автора, которые влияют на восприятие текста в связи с его именем. Выяснено, что с именем Дины Рубиной связаны характерные для ее романов автобиографический дискурс и профессиональное мастерство, а также адресованность смысловых этажей.

Ключевые слова: имя автора, текст, эпитекст, смысловые этажи.

Nikonenko E. «Author's Name» as a Component of the Text in the Perception of the Novels by Dina Rubina.

The article analyzes the ways of implementing such an element of near-textual space as the «author's name». The ways of forming reader's interest and waiting levels through reviews of critics, readers' reviews and the author's interviews, which affect the perception of the text in connection with his name are considered. It has been found that the autobiographical discourse and professional skills that are characteristic of her novels, as well as the targeting of meaning stories, are associated with the name of Dina Rubina.

Key words: author's name, text, epitext, semantic floors.

Интертекстуальность — один из наиболее привлекательных элементов постмодернистского текста, широко разрабатываемых

по различным направлениям в современном литературоведении. В каноническом определении интертекстуальности, данном Р. Бартом, она осмысливается как присутствие в тексте на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах «текстов предшествующей культуры и текстов окружающей культуры» [1]. По мысли Ю. Кристевой, интертекстуальность — это «социальное целое, рассмотренное как текстуальное целое» [2], что указывает на такой важный аспект восприятия текста, как способность читателя воспринимать скрытые в нем интертекстуальные связи. Понимаемая в общем смысле как проблема межтекстовых связей, интертекстуальность включает в себя не только обнаружение различного рода присутствия «текста в тексте», но и изучение разных типов такого проявления, в том числе и паратекстуального, то есть наличия и функций внетекстовых элементов, одним из которых и является категория «имя автора».

Паратекстуальность находится в центре внимания отечественных ученых с 30-х гг. XX века, когда был поставлен вопрос о ряде значимых рамочных компонентов в архитектонике печатного литературного текста (А. А. Реформатский). В зарубежной научной литературе обсуждается вопрос о периферии литературного текста в определении термином «паратекст» (Ж. Деррида, Ж. Женетт, Ф. Лан), как околотекстовое пространство (М. Кабезас, Д. Менгено, И. Рётер, М. Фуко, Ж. Херрерас и др.), роль околотекстовых элементов во внешнем оформлении текста и в его структурно-смысловой общности с основным текстом (Л. Г. Викулова, А. В. Ламзина, Л. В. Чернец). Несмотря на высокий интерес ученых к явлению паратекстуальности, нельзя считать эту научную проблему исчерпанной, что определяет актуальность данного исследования, в частности, вопроса о таком околотекстуальном элементе, как «имя автора».

Цель данной работы — изучить, каким образом «имя автора» влияет на восприятие художественного текста, а также какие стратегии используются в формировании связанных с этим внетекстовым компонентом ожиданий.

Интерес к элементам, которые не полностью принадлежат к тексту литературного произведения, но составляют с ним единое целое, возник после выхода в 1982 году работы известного французского теоретика Жерара Женетта «Палимпсесты: литература во второй степени», в которой предложена пятичленную классификацию разных типов взаимодействия текстов: интертекстуальность, паратекстуальность, метатекстуальность, гипертекстуальность и архитектоническая. Имя автора является важнейшим и значимым компонентом

паратекстуальных отношений текста. *«На формально-содержательном уровне произведения имя автора выступает первичным сигналом о принадлежности данной книги к определенному литературному направлению, жанрово-тематическому канону. Имя автора работает как бы в двух направлениях. С одной стороны, имя «присваивает» себе текст, с другой стороны, текст «экспроприрует» имя автора, составляя с ним неразрывное целое»* [6], — подчеркивается в современной научной литературе. В случае с творчеством Дины Рубиной и в частности с пониманием ее романов, такой эпитекстуальный элемент как «имя автора» играет особенно значимую роль.

Согласно утверждению Р. Барта, текст безличен, а произведение носит подчеркнуто личный характер, так как принадлежит конкретному автору и отличается индивидуальным способом производства, бытования и, главное, восприятия конкретным читателем. *«По мере чтения художественного текста реципиентом не только заглавная, мотивирующая конструкция как бы вбирает в себя содержание всего раскрывающегося художественного произведения, но и имя автора обогащается теми индивидуальными для каждого читателя коннотациями, которые содержатся в произведении»* [5, с. 224].

Дина Ильинична Рубина (р. 1953) приобрела широкую известность и популярность как создатель художественных произведений, адресованных широкой читательской аудитории и находящихся на стыке между массовой и интеллектуальной литературой. На сегодня опубликованы романы: «Вот идет Мессия» (1996); «Последний кабан из лесов Понтеведра» (1998); роман-комикс «Синдикат» (2004), «На солнечной стороне улицы» (2006), «Почерк Леонардо» (2008), «Белая голубка Кордовы» (2009), «Синдром Петрушки» (2010), цикл из трех книг «Русская канарейка» (2014), «Бабий ветер» (2017) и 1 том из трилогии «Наполеонов обоз» (2018).

Дина Рубина — широко обсуждаемый автор, ее личность и писательская позиция, как и творчество в целом, стабильно привлекают к себе внимание многочисленных комментаторов, далеко не однозначно трактующих ее роль в литературном мире. Диапазон оценок колеблется от восторженных отзывов, глубоких профессиональных погружений в специфику ее творчества до отрицания и критики.

Большую роль в формировании значения, веса авторского имени играют рецензии критиков, отзывы читателей и интервью. Предваряя интервью, которое Рубина дала журналу «Eclectic» в 2015 году, Марина

Довгер пишет: «Дина Рубина — феномен в современном литературном мире: ее книги выходят многотысячными тиражами и являются бестселлерами. Ее творчество исследуется в контексте русской и русскоязычной литературы в диссертациях и монографиях, входит в школьную программу» [9].

В этом же ключе оценивает творчество Рубиной Михаил Эдельштейн, который пишет: «... в современной русской литературе не так много фигур, которые вызвали бы настолько полярные оценки. Одни числят ее по разряду “массовой словесности”, отказывая в праве на сколько-нибудь серьезное отношение со стороны критики, другие полагают, что по мастерству сюжетостроения, колоритности персонажей, точности и сочности описаний у Рубиной сейчас мало соперников в отечественной прозе» [10]. В данном фрагменте эпитекстуального сопровождения творчества Д. Рубиной в целом содержится и подход к оцениванию любого конкретного текста: во-первых, предлагается определить мастерство писательницы не как явления массовой культуры, то есть, пригодного для восприятия на потребительском уровне, но и указано на ее профессиональное мастерство, не заметное для неподготовленного читателя. Такой эпитекст позволяет каждому читателю определить свои приоритеты и вызывает повышенный интерес к обсуждаемой творческой истории.

Так, например, Е. Луценко считает, что «причина популярности Рубиной — в ее профессионализме, в умении услышать гул современности и грамотно выстроить соседние ряды, как сказал бы Тынянов, когда быт жизни становится достоверным художественным бытом» [10]. Другой автор рецензии, Н. Юдина пишет: «Для меня романы Рубиной — это, прежде всего, рассказ о среде, времени и пути. Сюжет вообще не является в ее романах главным, это лишь уступка жанру и читателю» [Там же]. Как видим, в этих отзывах заметна ориентация на широкий контекст, в котором реализован авторский замысел, указание на «соседние ряды», создающие смысловые зоны текста в романах Рубиной.

Адресованность смысловых этажей в творчестве Д. Рубиной — одна из характерных особенностей ее текстов. Некоторые исследователи находят ее прозу промежуточной между интеллектуальным бестселлером и развлекательным чтивом, указывая на наличие множества «приманок» в тексте. Д. Гарт, например, прослеживает во многих произведениях Рубиной автобиографическую линию «... сильной, одинокой, творчески успешной и чрезвычайно одаренной личности из советской провинции, эмигрирующей из Союза», и

справедливо подчеркивает, что *«... за тридцать лет творческой биографии Рубиной многое изменилось: не только ее тексты, но и читательское восприятие и те же представления о беллетристике и высокой литературе»* [10].

Несколько неожиданно в хоре хвалебных отзывов на творчество и реакции на писательскую самобытность Рубиной звучит рецензия Ю. Павлова «Дина Рубина: портрет на фоне русскоязычных писателей и Франца Кафки». Исследуя границы самоидентификации писательницы, критик находит ее взгляды почти экстремистскими, версии её литературно-национальной принадлежности вызывают у автора сомнения, по его мысли, национальный эгоцентризм писательницы проявляется во многих ее текстах, *«... чувство гордыни, исключительности проявляется в Рубиной не только по отношению к арабам, но и немцам, французам, русским»* [7].

Таким образом, такие элементы эпитекста как рецензии критиков, даже если они касаются оценки творчества писателя в целом, а не конкретного произведения, настраивают на его восприятие и формируют часть смысловой архитектуры вертикального текста и создают его восприятие в связи с именем автора.

Такую же, если не более важную роль, играют связанные с именем автора интервью, в которых обозначается авторское оценивание текста. Дина Рубина много и охотно отвечает на вопросы разнообразных интервьюеров. Писательница подчеркивает сильный автобиографический акцент своих романов, часто в текст включены, по ее словам, личный опыт и пережитые моменты. Рубина доверяет многочисленным персонажам рассказывать вставные истории, приводит «подслушанные» разговоры, встраивает эпизоды, имеющие косвенное отношение к сюжету и пр. Яркий рассказчик, Рубина и в диалогах владеет темой, остроумна, находчива, приводит много примеров, оживляющих разговор с ней, часто вызывает смех и аплодисменты аудитории. При этом она глубоко и продуманно выстраивает художественную концепцию своего творческого видения, представляя подобные диалоги как продолжение и развитие писательского кредо. Так, например, в интервью 2018 года журналу Forbes она так определяет свою авторскую позицию: *«Готовые вещи предпочитаю предъявлять читателю, потому что ни одна твоя готовая вещь не станет законченной, пока ты ее не увидишь напечатанной. Это как картина, которую мы по-настоящему видим и понимаем, только когда она оформлена в раму и висит на стене. В своих книгах я всегда нахожу недостатки. Когда проходит*

несколько лет, и я вдруг по необходимости открываю свой текст, вижу, что сейчас бы я написала это иначе. Но я никогда не трогаю прошлые тексты, никогда. Считаю, это непорядочно по отношению к истории моей жизни» [4]. Подобная оценка уровня писательской ответственности увязывается в восприятии читателей с именем автора и способствует повышению уровня заинтересованности уже на стадии первого знакомства с текстом, с его обложкой, создает иллюзия близкого знакомства.

Таким образом, имя автора — доминирующий элемент в составе паратекста, в том числе и эпитекта, — формирует читательское восприятие творчества писателя. В случае с Диной Рубиной этот внетекстовый элемент играет знаковую роль: он определяет уровень заинтересованности в восприятии ее творчества, настраивает на определенные ожидания благодаря известности и авторитету в культурных кругах, подчеркивает устойчивые признаки ее авторской индивидуальности, реализованные в текстах. Имя автора в данном случае — мощный сигнал для тех, кто уже знаком с книгами писательницы, и одновременно реклама для тех, кто слышит о ней впервые. Имя автора произведения как своеобразный «знак качества» позволяет «делать ставку» на его известность, акцентируя на нем внимание читателя и указывая на присущие данному автору характерные особенности творческой манеры.

Список использованной литературы

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / Р. Барт; пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. — М.: Прогресс, 1989. — 616 с.
2. Дейнега В. В. Проблематика и поэтика романа «Почерк Леонардо» / В. В. Дейнега // Вісник Запорізького національного університету. — 2010. — №1. — С. 18–19.
3. Кристева Ю. Семиотика / Ю. Кристева; пер. с фр. — М.: Изд-во МГУ, 1970. — 285 с.
4. Ломыкина Н. Дина Рубина: «Третий том должен быть просто триллером»: интервью о новом романе «Рябиновый клин», писательской безнравственности и любимых детективах [Электронный ресурс] / Н. Ломыкина // Forbes Contributor. — 22.09.2018. — Режим доступа: <https://www.forbes.ru/forbeslife/367179-dina-rubina-tretyi-tom-dolzhen-byt-prosto>

5. Мароши В. В. Имя автора в паратексте художественного произведения [Электронный ресурс] / В. В. Мароши // Текст как единица филологической интерпретации: [Сб. статей IV Всерос. научно-практической конференции с междунар. участием; под ред. Курулёнка А. А.]. — Куйбышев, 2014. — С. 222–229. — Режим доступа: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/429/8042>
6. Олизько Н. С. Паратекст Виктора Пелевина [Электронный ресурс] / Н. С. Олизько // Вестник Нижневартковского гос. университета. — 2010. — №3. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/paratekst-viktora-pelevina>
7. Павлов Ю. Дина Рубина: портрет на фоне русскоязычных писателей и Франца Кафки [Электронный ресурс] / Юрий Павлов. — Режим доступа: <http://www.rospisatel.ru/pavlov-rubina.htm>
8. Прохорова Т. Г. Особенности повествовательной структуры романа Дины Рубиной «Почерк Леонардо» [Электронный ресурс] / Прохорова Т. Г., Фаттахова Р. Р. // Филология и культура. — 2014. — №2(36). — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-povestvovatelnoy-struktury-romana-diny-rubinoj>
9. Рубина Д. Радость в каждой строке бытия: интервью журналу «Eclectic» [Электронный ресурс] / Дина Рубина. — Режим доступа: <http://eclectic-magazine.ru/dina-rubina-radost-v-kazhdoy-stroke-bytiya>
10. Эдельштейн М. Вокруг Дины Рубиной: беседа [Электронный ресурс] / Михаил Эдельштейн // ЛЕХАИМ. — 2010. — №3(215). — Режим доступа: <http://www.lechaim.ru/ARHIV/215/edelshteyn.htm>

Я. Є. Пронченко
*магістрантка факультету української філології
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг*

УНІКАЛЬНІСТЬ ОБРАЗУ ВІЛЬНОЇ ЖІНКИ У ПОВІСТІ Г. ГУСЕЙНОВА «ВІЛЬНА ПТАХА СТЕПІВ»

Пронченко Я. Є. Унікальність образу вільної жінки у повісті Г. Гусейнова «Вільна птаха степів».

У статті йдеться про особливості моделювання жіночого образу у повісті Григорія Гусейнова «Вільна птаха степів». Помічено, що автор симпатизує Марусі Никифоровій — головній героїні повісті. Авторські симпатії виявляються у портретних характеристиках персонажа, в авторських роздумах про долю легендарної жінки. Письменник художньо інтерпретував образ Марусі Никифорової на основі спогадів про неї очевидців, архівних матеріалів, залучив чимало відомих легенд та оповідей про легендарну жінку.

Ключові слова: жіночий образ, симпатія, авторське бачення, світогляд.

Пронченко Я. Е. Уникальность образа вольной женщины в повести Г. Гусейнова «Вільна птаха степів».

В статье идет речь об особенностях моделирования женского образа в повести Григория Гусейнова «Вільна птаха степів». Отмечено, что автор симпатизирует Марусе Никифоровой — героине повести. Авторские симпатии проявляются в портретных характеристиках персонажа, в авторских размышлениях о судьбе легендарной женщины. Писатель художественно интерпретировал образ Маруси Никифоровой на основе воспоминаний очевидцев, архивных материалов, задействовал большое количество легенд и рассказов о легендарной женщине.

Ключевые слова: женский образ, симпатия, авторское видение, мировоззрение.

Pronchenko Y. E. The uniqueness of the image of free woman in the story by G. Huseynov «Free Bird of the Steps».

In the article deals with the features of modeling a female image in the story of Gregory Huseynov «Free Bird of the Steps». It is noted that the author sympathizes with the main character of the story Marusy Nikiforovy. The author's sympathies appear in the portrait characteristics of the character, in the author's reflections on the fate of the legendary woman. The writer artistically interpreted the image of Marusi Nikiforov based on the memoirs of eyewitnesses, archival materials, and also attracted many famous legends and tales about the legendary woman.

Key words: feminine image, sympathy, author's vision, worldview.

Образ легендарної отаманші Марусі особливо активно стали інтерпретувати українські письменники у ХХІ столітті.

Так, у 2014 році В. Шкляр у романі «Маруся» художньо переосмислено образ отаманші буремних років революції. Письменник за допомогою прийомів домислу та містифікації презентував художній образ Марусі. Особливий акцент В. Шкляр зробив на портретній характеристиці головного персонажу твору. Образ цієї жінки значною мірою романтизовано.

У 2017 р. Г. Гусейнову зовсім по-іншому, на нашу думку, вдалося художньо інтерпретувати образ жінки революції, анархістки, отаманші Марусі Никифорової.

Тож шляхом компонентного аналізу спробуємо дослідити унікальність моделювання художнього образу легендарної отаманші у повісті Г. Гусейнова «Вільна птаха степів».

Повість «Вільна птаха степів» автор розпочав із портретної характеристики головної героїні: *«Непевного віку малопомітна худенька жінка з утомленим обличчям (можже, кілька ночей не спала). . . »* [1, с. 259]. А ще письменник характеризує її, як мініатюрну жінку. Така попередня портретна характеристика персонажа, вказує на те, що автор прагнув звернути увагу на зовнішність жінки, яка не могла бути не поміченою. Марія Григорівна Никифорова (1883–1919 рр.) була господаркою херсонських і донецьких степів. Біографію Марусі Никифорової автор називає «напівміфічною», чим помітно інтригує читачів. Напівміфічність ґрунтувалася на великій кількості різноманітних легенд, розповідей і навіть достовірних фактів про цю жінку.

Ось так автор представив сутність життя Марусі Никифорової. В її житті було все. За радянської влади чимало біографічних даних про Марусю Никифорову було спотворено. Наприклад, про те, що дівчина мала уроджені фізичні дефекти, працювала на горілчаному заводі. Автор припускає, що радянській владі хотілося створити неповноцінний образ Никифорової. Насправді ж щодо її походження, то існує декілька версій: перша свідчить про те, що вона була дочкою штаб-капітана Григорія Никифорова, отримала непогану освіту та виховання. За другою версією, вона була з бідної селянської родини зі Стародубського повіту Чернігівської губернії. На підтвердження своїх думок, письменник наводить інохарактеристики сучасників його героїні. Наприклад, Аполлона Кареліна: *«Я давно знаю Марію Никифорову. Это идеалистка в лучшем смысле слова. Честнейший человек из тех, кого я когда-либо встречал. Полнейшее ее бескорыстие — вне*

всякого сомнення. Она была и решительно остается врагом всяких экспроприаций» [1, с. 267]. Така думка ще раз остаточно спростовує усі неправдиві плітки, які так майстерно розповсюджувала радянська влада.

За своїм світоглядом Маруся була активна й запекла анархістка, яка брала участь у всіляких протестах анархістів. Жінка любила переодягатися у чоловічий одяг і називала себе Володею. Від смертної страти у 1909 році її врятував вік. Проте суд призначив довічну каторгу. Маруся пройшла сувору школу тюремного життя, де терпіла приниження, жорстокість не від чоловіків, а від жінок-революціонерок. Мабуть, саме це загартувало її дух. У тюрмі Маруся Никифорова навчилася викручуватися, обдурювати своїх співкамерниць. Усе це дало підстави їм вважати її кримінальною, яку на зоні не поважали і не слухали. Для них вона була просто Маня. Усі пригоди в житті Марусі Никифорової автор називає справжньою одиссеєю.

На особливу увагу в повісті заслуговують психохарактеристичні описи головної героїні. Так, автор відзначає, що ця жінка дуже любила саме білий колір, адже: *«Білий колір має особливу психологічну дію, тому свідченням і новітня історія України. Жінка в білому — безвідмовний аргумент, символ боротьби й перемоги добра й зла»* [1, с. 264].

Ведучи мову про жінок-воєнначальниць, Г. Гусейнов по-особливому виокремлює з-поміж усієї когорти Марусю Никифорову, яка, на його думку, була *«... неабияка персона, була ерудована, яскравої вроди, а водночас відзначалася особливою нещадністю до ворогів революції»* [1, с. 266]. Розмірковуючи про причини того, чому Маруся вдалася до терористичної діяльності, автор виокремлює такі чинники: нещасливе кохання і зрада коханого («заїжджий пройдисвіт»); втеча від батьків та образа на весь світ.

А це автор прихильно поставився до обраної Марусею життєвої позиції — знищувати власників-глитаїв, які є найбільшим злом. Адже цей спосіб життя був набагато шляхетніший порівняно з такими поширеними, як отруєння або ж спокутування у монастирі.

Маруся Никифорова належала до тих анархістів, у діях і вчинках, яких відсутній будь-який мотив. Анархісти-безмотивники — це була на той час одна із найрадикальніших гілок у русі анархістів. Такого типу авторські коментарі, виконують не тільки інформативну, а пізнавальну функцію.

Письменник навів не тільки характеристики з тюремного архіву, але й характеристики деяких більшовиків, аби дати об'єктивну

узагальнену характеристику зовнішності Марусі Никифорової. Усі ці інохарактеристики підтверджують думку самого автора про те, що ця жінка була симпатична, але «ніколи не претендувала на роль, як тепер сказали б, секс-символу...» [1, с. 268].

У тексті повісті Г. Гусейнов розкрив світогляд Марусі Никифорової, оперуючи змістом записок її сучасників, де акцентувалася увага не на ненависті до рабства, смерті, гноблення, а натомість підкреслювалося її палке захоплення революційним рухом, творчомуї потенціалом народних мас. Ця жінка закликала готуватися до масштабного революційного повстання, яке, на її думку, потрібно готувати разом з народом.

Про діяльність Марусі Никифорової автор розповідає, апелюючи до спогадів очевидців її життя та діяльності. Це, наприклад, спогад жительки Гуляй-Поля, яка розповіла: «Посеред натовпу, на якомусь підвищенні, стоїть Маруся і щось голосно та сердито говорить. Я занадто мала, щоб зрозуміти, що вона каже. Проте запам'ятала, що довкола було дуже тихо: так уважно натовп її слухав. Ї мені в Марусі теж усе подобалося — коротке волосся, темно-русе чи каштанове, гімнастєрка в ременях, португєя... Подобалося, як після мітингу їй підвели коня й вона легко скочила в сідло. І я тоді тату сказала: "Хочу бути Марусєю!"» [1, с. 304]. Цей характеристичний спогад з елементами опису ще раз переконливо доводить, що легендарна анархістка викликала симпатії не тільки у дорослих, а й дітей. Вона була зразком для наслідування, справжнім народним героєм. Її ораторські здібності, унікальна зовнішність, вайовничий імідж привертала увагу українського селянства.

Її талант, неабиякі уміння завойовувати слухацьку аудиторію, породили чимало різноманітних легенд. Одна із них розповідала про те, що Маруся брала уроки театральної майстерності.

Образ Марусі у часи революції став дуже популярним.

Отже, життя та особливо діяльність Марусі Никифорової, як активної історичної особисті, не могли залишитися поза увагою радянської влади, яка всупереч народним легендам про позитивний образ жінки, продукувала брехливі й неправдоподібні історії її життя, чим помітно спотворювала її образ, усіляко нівелювала її значення та роль у революційному русі.

Декілька років життя Марусі Никифорової письменник охарактеризував, як «карколомні», які були наснажені авантюрними пригодами. І знову автор звертається до спогадів очевидців її життя, з яких стає відомо, що ця жінка жила деякий час у Парижі, де

у майстерні Огюста Родена займалася пластикою та малюванням. Її захоплення малюнком і пластикою, свідчать про те, що жінка належала до творчих особистостей, мала художній тип свідомості, а ще була багатогранно розвинутою особистістю.

Авантюрними виявилися роки її життя тоді, коли вона втекла із безіменного сибірського селища, куди її у 1910 році відправили етапом за скоєний терористичний акт. Декілька років мандрів Японією, звідки вона перебралася до США, а потім виїхала до Європи. У маршруті її мандрів Європою були Іспанія, Франція, Англія, Швейцарія. Тож можна собі тільки уявити настільки Маруся Никифорова розширила межі свого світосприйняття, як помітно збагатилася культурно і духовно. За цей час вона опанувала декілька європейських мов, що свідчить про ґрунтовну базову освіту.

Що ж до особистого життя Марусі Никифорової, то письменник повідомляє про її шлюб з польським анархістом Вітольдом Станіславом Бжостеком, з яким вона познайомила у Швейцарії.

На думку деяких істориків, подружнє життя цієї жінки було дуже дивним, адже вони з чоловіком жили окремо один від одного. Попри усі можливості улаштувати своє життя у Франції або ж Швейцарії, Маруся все ж таки повернулася в рідні степові краї. Усе це свідчить про те, що вона дуже любила Україну і саме там шукала «революційного щастя»: *«Дізнавшись про революцію в Росії, анархістка уявила себе новою Жанною Д'арк»* [1, с. 307].

Із почуттям захоплення Г. Гусейнов розповідає про те, як саме Маруся Никифорова підняла матросів-кронштадтців на визволення ув'язнених у Петербурзі анархістів. Симпатія автора виявляється у такий спосіб: *«Зробити це виявилася здатною тільки Никифорова»* [1, с. 307].

Про неабиякі організаторські здібності Марусі Никифорової свідчить створений нею бойовий загін «Чорна гвардія»: *«Відтоді в очах одних вона виглядала невиправною терористкою, для інших була революціонеркою, яка вміє гуртувати людей, знає, як слід перемагати ворогів трудового народу»* [1, с. 308]. Ця жінка не дуже приймала порядки, які були запроваджені у гуляйпільській республіці Нестора Махна. Вона була радикалка, а відповідно, дуже рішуча щодо дій і вчинків, спрямованих проти експлуататорів.

Жінка, яка народилася у сільській місцевості, прагнула покласти край розподілу праці на фізичну та духовну. Така позиція Марусі Никифорової була зумовлена філософією політичної ідеології, яку вона сповідувала. Саме анархісти вважали державу суцільним злом, а тому

усіляко її заперечували. Тож за своїм світоглядом Маруся Никифорова радше належала до радикального анархізму, основні принципи якого були: віра в те, що людина буде краще працювати на суспільне благо, а ніж на власне; взаємодопомога; безкомпромісність; рішучість.

Розмірковуючи про діяльність Марусі Никифорової, автор переймається таким питанням: *«Чого вона намагалася досягнути в рідному їй Олександрійську, на степовій Херсонщині, в Москві, на Дону, в Криму?»* [1, с. 325]. У такий спосіб письменник виявляє бажання не тільки самому розібратися у складних перипетіях долі головного персонажа, а й дати можливість реципієнту поміркувати над мотивами діяльності героїні.

Письменник припускає, що у тодішньому політичному світі на неї дивилися виключно як на тінь Нестора Махна. Радикальні дії та вчинки Марусі Никифорової не отримали підтримки у нього. Про це свідчить випадок весни 1918 року, коли Маруся захопила владу в рідному Олександрійську. При тому що вона стала на чолі перевороту, жінка наполягла, щоб ревком очолив молодий анархіст Тевій Міхелович. При ньому вона стала всього на всього заступником ревкому. Це вказує на те, що Маруся була позбавлена амбіцій щодо влади. Її цікавив сам процес захоплення, організації повстання, протистояння, заколоту, тобто суто терористичні операції. У цьому виявлявся деякий азарт цієї жінки. Автор припускає, що *«якби склалися обставини, Маруся Никифорова воявала б і проти колег-анархістів: відчайдушно, безкомпромісно, до останнього патрона, за право не мати над собою ніяких начальників»* [1, с. 333]. Після трьохмісячного перебування в Бутирці, вона попрямувала до Нестора Махна, щиро вірила, що буде разом з ним будувати молоду анархічну республіку. Проте він повівся з Марусею дуже обережно, адже на той час був командиром червоноармійської бригади. Нестор Махно значно обмежив талановиту та рішучу Марусю у правах, заборонивши їй виступати на мітингах і зборах, позбавивши її можливості брати участь у військових операціях.

Про те, що Маруся Никифорова користувалася народною любов'ю, свідчить випадок її звільнення з буцегарні на вимогу робітників фабрик і заводів Олександрійська, які домоглися, щоб їхню улюбленицю звільнили.

З великою симпатією Г. Гусейнов називає Марусю Никифорову *«Жанною д'Арк нового часу»*. Він зі співчуттям веде мову про те, що у буремні роки революції її організаторські здібності прагнули усі використати у своїх інтересах. Її суттєвим ганджем було те, що вона була занадто довірливою.

Авторські характеристики цієї жінки у тексті такі: «... відчайдушна, безумна, фантазійна» [1, с. 333]. У цих характеристичних лексемах автор влучно й чітко передав сутність психотипу Марусі Никифорової.

Наскрізною ниткою в повісті проходить думка про те, що Маруся була занадто емоційною. А тому емоційність заважала їй розгледіти чи то відчуті підлість, підступність, дволикість, що постійно її оточували.

Останні сторінки повісті сповнені роздумів письменника про долю головної героїні — цієї унікальної жінки-патріотки: «Для Марусі Никифорової, захопленої революційною боротьбою, гальм не існувало» [1, с. 335], — з сумом і співчуттям пише автор.

Із захопленням письменник стверджує: «Отаманша вчиняла те, що мав за всіх умов робити безстрашний тамплієр: у неї були видатні попередники, й вона знала їхні імена» [1, с. 335].

Отже, особливості авторської інтерпретації художнього образу Марусі Никифорової у повісті «Вільна птаха степів» полягають у тому, що письменник виявляє відверті симпатії до своєї героїні, він демонструє захоплення діями та вчинками головного персонажа. Розмірковуючи про долю легендарної отаманші, Г. Гусейнов постійно акцентує увагу на її жіночності, ерудованості, уродженій та особливій вроді. Він із сумом констатує, що надмір емоцій взяли верх у її діях і вчинках. Письменник наводить низку відомих історичних, біблійних образів, до яких уподібнює Марусю Никифорову. Розповідаючи про Марусю Никифорову, письменник помітний акцент зробив на її світогляді, діях і вчинках. У кожному рядку відчувається захоплення автора діяльністю Марусі.

Моделюючи образ отаманші, письменник не приховував свого співчуття щодо долі цієї жінки, утверджуючи думку про її історичну місію у подіях буремної революції.

Список використаної літератури

1. Гусейнов Г. Принцеси революції: повісті / Г. Гусейнов. — Київ: Ярославів Вал, 2017. — 392 с.

Л. Д. Федоряка

канд. філол. наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг

РОЛЬ ФЛОРОНІМІВ У ЦИКЛІ КНИГ К. С. ЛЬЮЇСА «ХРОНІКИ НАРНІЇ»

Федоряка Л. Д. Роль флоронімів у циклі книг К. С. Льюїса «Хроніки Нарнії».

У статті йдеться про функціональне призначення рослинних атрибутів (флоронімів) у художньому тексті фентезі. На прикладі роману К. С. Льюїса «Хроніки Нарнії» авторка статті доходить висновку про те, що флороніми відіграють роль інтенсифікаторів різних елементів поезики твору (образи, проблемно-тематичний аспект, композиція).

Ключові слова: художній світ, флоронім, фентезі, К. С. Льюїс.

Федоряка Л. Д. Роль флоронімів в циклі книг К. С. Льюїса «Хроніки Нарнії».

В статті говориться про функціональне призначення рослинних атрибутів (флоронімів) в художественном тексті фентезі. На прикладі роману К. С. Льюїса «Хроніки Нарнії» авторка статті доходить висновку про те, що флороніми грають роль інтенсифікаторів різних елементів поезики твору (образи, проблемно-тематичний аспект, композиція).

Ключевые слова: художественный мир, флороним, фэнтези, К. С. Льюис.

Fedoryaka L. D. The role of floronims in the cycle of books by C. S. Lewis "The Chronicles of Narnia".

The goner article views the problem of functions of plant elements (floronims) in a fantasy text. On the example of "The Chronicles of Narnia" by C. S. Lewis the author of the article comes to conclusion that these elements are used to intensify different aspects of poetics in this novel (images, problems, themes, composition).

Key words: floronim, fantasy, C. S. Lewis.

Характерною рисою сучасного літературного процесу є надзвичайна популяризація жанру фентезі, який став свого роду феноменом світової масової культури. Фантастику читають гуманітарії і техніки, робітники і службовці, — нею цікавиться практично кожен, а особливо молодь від 14 до 25 років. Останніми роками зростає цікавість до народних традицій і першоджерел, а національні різновиди фентезі можуть стати чудовими прикладами результатів такого зацікавлення. Письменники переосмислюють національні міфологію та фольклор, і створюють

унікальні світи, де традиційне органічно переплітається з авторською фантазією.

На сьогодні складно перерахувати всіх представників даного жанру, серед яких пальму першості тримають англомовні митці Дж. Р. Р. Толкін та його «Володар Перснів», К. Льюїс і його «Хроніки Нарнії», Дж. Ролінг з романами про Гаррі Поттера, Т. Пратчетт і його «Дивосвіт»; американські майстри слова: Дж. Мартін — «Пісня льоду та полум'я», Р. Джордан — «Колесо Часу», А. Нортон — «Про чаклунський світ», У. Ле Гуїн — «Чарівник Земномор'я», «Гробниці Атуана», а також «Відьмак» А. Сапковського та ін. Літературна Україна також не відстає від своїх західноєвропейських колег по перу. Полиці книжкових магазинів щороку поповнюються романами українських письменників-фантастів (брати Авраменки, Дара Корній, В. Положий, О. Ладиженський, Марина і Сергій Дяченки та ін.).

Закономірно, що в даний час чимала кількість зарубіжних та українських науковців цікавляться творами саме такого спрямування. Серед російських науковців, до прикладу, слід назвати Є. Харитонова [16], О. Лебедева [11], Ю. Кагарлицького [7], Т. Савицьку [15], С. Кошелева [9], Р. Кабакова [6], А. Баркову [1], а серед українських — Т. М. Рязанцеву [14], О. Буйвол [4], Н. Висоцьку [5], Т. Бовсунівську [2], Н. Криницьку [10], Ю. Єгорову [5], Є. Канчуру [8] та ін. Унікальність дослідницької роботи над творами фентезі на сьогодні полягає в тому, що вона надзвичайно динамічна і, що найголовніше, завжди актуальна. Ця література існує в постійному діалозі «автор-дослідник», адже кожне нове художнє творіння стимулює появу присвячених йому науково-критичних розвідок.

Більше того, неабиякий суспільний і науковий інтерес до фентезійної літератури є мотивуючим фактором появи дослідницьких спільнот, центром уваги яких і постає саме цей літературний феномен. Вартим особливої уваги є заснування 17 червня 2005 р. при Інституті літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України Центру з досліджень літератури фентезі, що відбулося з ініціативи доктора філологічних наук, професора Т. М. Рязанцевої та кандидата філологічних наук, доцента Є. О. Канчури. Ключовими питаннями, що визначають коло наукових інтересів Центру, є визначення жанрової природи фентезі як такої (жанр, метажанр, модальність), інтерпретація та імплементація, інтермедіальні виміри фентезі, витоки літератури, національні варіанти та ін. Учасники центру, яких на сьогодні більше двох десятків, систематизують матеріали і продовжують науковий пошук, проведений у напрямку вивчення подібної літератури з 2002 по

2017 рр. Наслідком роботи над специфікою поетики фентезі є близько тридцяти захищених дисертацій.

Фентезі — унікальний літературний жанр. Кожен з його творців — неповторний і самобутній, а кожний твір — представляє собою особливий художній світ, який живе за своїми законами та у особливій формі відтворює проблеми сучасності. Цей елемент відкриває перед дослідниками жанру широке поле для професійних розвідок, адже художній світ кожного твору сформований абсолютно різними елементами, які мають своєрідне функціональне призначення.

Одним із компонентів фентезі-світу є рослинний. Його « мешканці » — дерева, квіти, трави, гриби тощо, які до кожного окремо взятого твору залучені з різною метою і проінтерпретовані згідно з авторським задумом. У зарубіжному літературознавстві до розв'язання проблеми функціонального призначення згаданих елементів долучилися значно раніше, а от вітчизняні фахівці-англісти мають звернути більш пильну увагу на особливості застосування рослин у творах популярного жанру. Тож, **актуальність** даної розвідки постає закономірною, а вивчення сутності флоросвіту фентезі у романі К. С. Льюїса і обумовлює **мету** даної статті. Реалізації заданої мети слугує наступне **завдання** — встановити роль і місце рослинних атрибутів (флоронімів) у одному з найвідоміших англійських романів жанру фентезі. **Об'єктом дослідження** постає книга К. С. Льюїса «Хроніки Нарнії», а **предметом дослідження** — рослинний світ (флоросвіт) у цьому романі.

Один із яскравих прикладів «дитячого» фентезі — цикл романів К. Льюїса «Хроніки Нарнії» («Chronicles of Narnia» (1950–1956)). Їх можна читати просто як пригодницькі повісті з казковими персонажами, але поміж рядків роману імпліцитно криється глибокий сенс. Зрештою, найчастіше сприйняття цих повістей змінюється в самому процесі читання — і саме в цьому, очевидно, й полягало бажання автора. Занурившись у глибину, ми бачимо, що героям щоразу доводиться приймати рішення морального характеру, робити вибір між добром і злом. У фіналі романів Льюїса добро незмінно перемагає, а весь художній світ і його особливі елементи так чи інакше підводять читача до цієї думки.

Світ рослин у К. С. Льюїса хоч і не є «густо населеним», але доволі різноманітний. Виділяються в ньому і образ відомої яблуні, і чудернацький ліхтарний стовп, і казкове ірискове дерево та ін.

Дерево, яке захищало Нарнію від злої чаклунки Джадіс — **Яблуна**. Місце, де раніше росла яблуна, стало порталом, що веде до платтяної

шафи. Одна з героїнь так описує красуню: «Егегей! Та це ж яблуня! — у захваті вигукнула Люсі. І справді: щойно діти видерлися на берег, порослий високою ожиною, вони побачили стареньку яблуньку, рясно всипану соковитими запашиними яблуками, та це й такими великими, що й уявити собі неможливо!» [13, с. 5].

Ця яблуня дуже красива і, здається, що кожен її листочок випромінює світло. Як і у дерева Вічної молодості (з яблука якого вона виросла), її плодами є срібні яблука. Однак вони не обіцяють вічного життя тому, хто їх скуштує. Натомість від них іде запах, який і захищає Нарнію. За словами Аслана, цей запах є «радістю, життям і здоров'ям» для жителів Нарнії, тоді як для чаклунки Джадіс він — «смерть, відчай і жах».

Ця рослина в контексті всього роману має свою історію. Після того, як Аслан дізнався, що у створений ним світ проникло зло, він скликав раду, на якій було прийнято рішення, що хлопчик Діґорі, помилкові дії якого призвели до вторгнення у Нарнію злої Чаклунки, повинен сам все виправити. Для цього Аслан відправив його в сад, де росло дерево Вічної молодості. Діґорі впорався із завданням, приніс Левові яблуко з цього дерева і посадив його біля річки, що протікала неподалік Стовпа. Уже через годину на цьому місці виросла яблуня.

Вона дійсно захищала Нарнію протягом сотень років, але наприкінці твору її було знищено. Джадіс все-таки знайшла спосіб позбутися дерева або воно просто зламалося від сильної бурі, яку, в свою чергу, також могла наслати Джадіс. Коли дерева не стало, Чаклунка повернулася в Нарнію, і скувала її Вічною зимою.

Як бачимо, в «Нарніях», як і в казках, яблуня — один з найпопулярніших рослинних елементів художнього світу. Вона — «добра» рослина-оберіг, захищає людей, які про неї піклуються і самі постають позитивними персонажами, та допомагає їм знайти вихід у найскладніших ситуаціях. Також вона має свої магічні властивості — зцілює хворих. Але у циклі Льюїса вона має і свого антипода.

Дерево Вічної молодості або **Дерево Життя** росло в центрі саду, розташованого в горах Нарнії. «Дерево з ядра Яблука, що його Діґорі посадив у внутрішньому саду, зрештою виросло великим і чудовим. У ґрунті нашого світу, далеко від звуків голосу Аслана й далеко від молодого й свіжого повітря Нарнії, воно не родило яблук, які могли повернути до життя вмираючу жінку, як повернуло до життя мати Діґорі, хоч на ньому росли яблука гарніші за будь-які інші в Англії та надзвичайно смачні, хоч і не цілком чарівні» [12, с. 218].

Плодами цього дерева є великі срібні яблука, тому вони поширюють навколо себе дивовижне сяйво. Яблука наділені неабиякими магічними властивостями, а їх чудовий запах чутно за межами саду. Зірвавши таке яблуко і вдихнувши його запах, людина відчуває непереборне бажання його з'їсти. Незважаючи на те, що той, хто з'їсть це яблуко, отримає вічне життя, він водночас приречений на неспинні торттури й біль. Джадіс, скуштувавши плоду, здобула безсмертя, але надалі трималася на відстані від яблуні, оскільки запах її плодів відлякував чаклунку.

Цікаво, що К. Льюїс у межах твору трансформує цей реальний рослинний атрибут. Коли яблуню зламала буря, Діґорі, який до цього часу вже виріс і став відомим професором, замість порубати її на дрова замовив з неї платяну шафу, яку поставив у своєму замиському маєтку. В оповіданні «яблуня-шафа» відіграє роль справедливого судді, або випробування, що дозволяє виявити справжні людські наміри і якості.

Золоте і срібне дерева вирости в Нарнії з монет, які випали з кишень Ендрю Кеттерле. Включаючи кору й листя, ці дерева повністю золоті і срібні. Коли Ендрю потрапив у Нарнію, в його кишнях було кілька монет. У той час, коли звірі сперечалися, тварина він чи рослина, Слониха перевернула байдужого дядька Ендрю догори ногами, і два напівсоверени, три напівкрони і шість пенсів висипалися на землю. Згодом гноми використовували листя і гілки з золотого дерева, для виготовлення корон для Франка і Хелен, — перших короля і королеви Нарнії.

Золоте і срібне дерева належать до вигаданих автором флоронімів художнього світу Нарнії, що виступають символами благополуччя. У цьому випадку, до слова, можна провести паралель з золотим деревом із середньовічних легенд (і передусім артурівського циклу), яке також зростало у таємничому лісі і символізувало багатство.

Славнозвісний **Ліхтарний Стовп** — також геніальна флоровигадка К. Льюїса. «Прототипом» цієї унікальної рослини з чудернацькою назвою «ліхтарний стовп», як пізніше припускав один із студентів Льюїса, став старий газовий ліхтар з містечка Ньюхем, передмістя Кембриджа. Він був встановлений біля річки Кем, щоб освітлювати взимку природну ковзанку. Однак із часом за водоймою перестали доглядати і навколо ліхтаря виріс невеликий гай.

Його місцезнаходження в «Нарніях...» — в десяти хвилинах від порталу, що вів з Нарнії на Землю. «... *То була досконала маленька модель ліхтарного стовпа до трьох футів заввишки, але вона ставала довшою й товщою, поки вони на неї дивилися; власне, вона росла, як*

ростуть дерева. — Вона також жива — я хочу сказати світиться, — мовив Діґорі» [13, с. 130].

Зовні, як показує опис, Ліхтарний Стовп майже нічим не відрізняється від лондонських ліхтарів кінця ХІХ ст. Він зроблений із заліза і освічує навколишній простір. Однак під пером Льюїса цей ліхтарний стовп оживає і набуває чарівних властивостей. Він не просто стоїть посеред лісу, а росте тут, як справжнє дерево. Його освітлює зсередини якесь природне джерело, а не звичайний газ, тому яскраві промені від нього видно далеко навкруги.

Уперше ми зустрічаємо цю кумедну рослину у книзі «Лев, Біла Відьма і шафа»: «*Люсі стояла, дивлячись на нього, і дивувалася, чому ліхтар стоїть посеред лісу і що їй робити далі?*» [13, с. 11]. Коли Люсі вперше потрапила до Нарнії, то помітила дивне світло серед дерев, пішла йому назустріч і опинилася біля Ліхтарного Стовпа. На цьому місці вона зустріла фавна Тумнуса. А пізніше, прощаючись із дівчинкою, Тумнус провів її до Ліхтарного Стовпа, звідки вона легко знайшла дорогу до платтяної шафи. Іншим героям роману (Едмунду, Пітеру і Сьюзен) Ліхтарний Стовп також запам'ятовувався, адже біля нього відбувалися важливі моменти їхнього маленького життя. Через багато років ці діти знову опинилися в гаю біля Стовпа, полюючи на Білого оленя. Вони дуже здивувалися, коли побачили його посеред лісу, і не могли згадати, що бачили його раніше. Їм здавалося, що це було давно і уві сні. Вони пішли далі і незабаром опинилися в будинку професора Кірка, ставши знову дітьми.

У книзі «Небіж чародія» йдеться про те, як Джадіс, бажаючи покарати лондонців за глузування, відламала дубець від Ліхтарного стовпа і вдарила ним поліцейського. Зусиллями Поллі і Діґорі чаклунка опинилася в Лісі між світами і Нарнією, але не викинула прута з рук і намагалася жбурнути ним у Лева. Вона не влучила в Аслана, залізний дубець впав на землю і згодом з нього виріс справжній ліхтарний стовп. Побачивши його, дядько Ендрю вирішив, що потрапив у країну Вічної молодості, і хотів влаштувати тут санаторій, а також привезти сюди залізний непотріб, щоб той знову перетворювався на корисні речі.

Ліхтарний Стовп — породжена фантазією К. С. Льюїса рослина, що є аналогом реального ліхтаря. Цей незвичний флоронім сконструйований на межі рослини і справжнього побутового предмета, і у флоросвіті набуває певних чарівних властивостей. Автор роману вигадує не лише «нове» дерево, а й цілу легенду про його життя. З'являється він лише у двох книгах «Хронік Нарнії», і, на перший погляд, не має особливої функції в сюжеті. Але, між тим, він стає таким собі порталом-

провідником між уявним і реальним світами, а в деяких епізодах навіть відіграє значну композиційну роль — допомагає добрим персонажам і навіть є приємні ностальгічні спогади.

Ще однією рослинною цікавинкою, вигаданою автором для дитячої читачької аудиторії, є **Ірискове дерево**, яке виростили Діґорі і Поллі з іриски, привезеної з дому. Воно заввишки з яблуню, має темну кору, бліде листя, схоже на папір, і дрібні плоди коричневого кольору. Вони дуже смачні — м'які, як іриски і соковиті, як фрукти. *«Ірисок виявилось дев'ять. Діґорі спала на думку блискуча ідея: з'їсти по чотири іриски, а останню посадити. Як сказав хлопчик: “Якщо уламок ліхтаря перетворився на маленьке ліхтарне дерево, то чому б ірисці не перекинутися на цукеркове?”»* [12, с. 99].

Уранці з іриски виросло дерево, плодами якого Поллі і Діґорі з насолодою поснідали. Ірискове дерево є одним з чотирьох унікальних рослин, які з'явилися завдяки тому, що в перші дні після створення Нарнії пісня Аслана продовжувала лунати в повітрі, тому, яке б зернятко в той час не посадили в землю, воно б неодмінно проросло.

Як бачимо, Ірискове дерево є таким флоронімом, який сформовано на перетині традицій казкового та реального. Деревя, на яких ростуть солодоші, можна зустріти також і в інших казках та оповіданнях, таких як «Гензель і Гретель» та Р. Даля «Чарлі та шоколадна фабрика». К. Льюїс залишає реальну форму, структуру цієї рослини, проте наділяє його відмінними властивостями. У реальному житті існують певні різновиди «шоколадних» та «цукрових» дерев зі звичайними плодами, а не цукерками. Таким чином дерево у Льюїса стає уявним, і створеним для дітей, які люблять ласувати солодощами і читати фантастичні твори. Ірискове дерево не грає в оповіданні ніякої особливої ролі, але виконує функції позитивного тла у дитячому фентезі.

Усі ці чарівні дерева (Ліхтарний стовп, Ірискове дерево, Срібне і золоте дерева), а також реальні, що мали магичні властивості (обидві Яблуні), хоча й не є головними героями фентезі, але стали символами магичної країни Нарнії, без яких втрачається необхідна для цього жанрового різновиду атмосфера казковості та магичності. Певною мірою вони залучені для характеристики персонажів, акцентують певні композиційні моменти твору, ілюструють головну моральну лінію твору — боротьбу між добром і злом. Загалом, вони демонструють неабияку фантазію К. С. Льюїса, що відповідає його ідейно-змістовним вимогам.

У наступних (після «Хронік Нарній») романах жанру фентезі флоросвіт як елемент поезики відіграє значну художньо-композиційну

роль. Тож подальшими кроками у заданому напрямку буде дослідження романів Дж. Ролінг про Гаррі Поттера, а також «Володаря пернів» Дж. Толкіна, в яких автори вдаються до вигадування та трансформацій і отримують навдивовижу унікальне фентезійно-флористичне полотно.

Список використаної літератури

1. Баркова А. Л. Толкиенистская субкультура глазами мифолога [Електронний ресурс] / А. Л. Баркова. — Режим доступу: <http://mith.ru/alb/tolkien/subculture.htm>. — Назва з екрану.
2. Бовсунівська Т. В. Теорія літературних жанрів: жанрова парадигма сучасного зарубіжного роману / Т. В. Бовсунівська. — Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2009. — 519 с.
3. Буйвол О. В. До проблеми жанрової класифікації фентезі / О. В. Буйвол // Мова і культура. — Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2009. — Випуск 11. — С. 238–241.
4. Висоцька Н. Дж. Р. Р. Толкіен як інтерпретатор «Поєми про Беовульфу» / Н. Висоцька // Ренесансні студії. — 2003. — Випуск 9. — С. 104–106.
5. Єгорова Ю. М. Фантастика в епоху постмодернізму: еволюція жанру / Ю. М. Єгорова // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. — Бердянськ, 2015. — №6. — С. 235–240.
6. Кабаков Р. Творчество Дж. Р. Р. Толкина как литературоведческая проблема [Електронний ресурс]. / Р. Кабаков. — Режим доступу: <http://www.kulichki.com/tolkien/archiv/manuscr/kabako97.shtml>. — Назва з екрану.
7. Кагарлицкий Ю. И. Фантастика ищет новые пути / Ю. И. Кагарлицкий // Вопросы литературы. — 1974. — №10. — С. 159–178.
8. Канчура Є. Фентезі: оновлення погляду на світ і шлях до себе / Є. Канчура // Дивослово, 2017. — №6. — С. 47–52.
9. Кошелев С. Л. К вопросу о жанровых модификациях романа в философской фантастике / С. Л. Кошелев // Проблемы метода и жанра в зарубежной литературе. — 1984. — С. 133–142.
10. Криницька Н. І. Фантастичні твори Урсули Ле Ґуїн: онтопоетичні аспекти: автореф. дис. канд. філ. наук / Н. І. Криницька. — Дніпропетровськ, 2008. — 20 с.

11. Лебедев А. Реалистическая фантастика и фантастическая реальность? / А. Лебедев. — Новый мир. — 1968. — №11. — С. 261–266.
12. Льюїс К. С. Хроніки Нарнії. Небіж чаклуна: пер. з англ. В. Наріжної / К. С. Льюїс. — Дніпропетровськ: Проспект, 2006. — 219 с. — (Першотвір).
13. Льюїс К. С. Хроніки Нарнії. Лев, Біла Відьма та шафа: пер. з англ. В. Наріжної / К. С. Льюїс // — Дніпропетровськ: Проспект, 2006. — 208 с. — (Першотвір).
14. Рязанцева Т. М. Толкін і всі-всі-всі. Літературознавці Академії — про фентезі як метажанр і вигадку як засіб пізнання реальності [Електронний ресурс] / Т. Н. Рязанцева. — Режим доступу: <http://www.nas.gov.ua>. — Назва з екрану.
15. Савицкая Т. Е. Фэнтези: становление глобального жанра: [Електронний ресурс] / Т. Е. Савицкая. — Режим доступу: <http://infoculture.rsl.ru/>. — Назва з екрану.
16. Харитонов Е. В. Наука о фантастическом: Био-библиографический справочник / Е. В. Харитонов. — Москва: Мануфактура, 2001. — 244 с.

С. В. Щербак

канд. філол. наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг

УКРАЇНСЬКІ СТРАВИ В МАЛИХ ФОЛЬКЛОРНИХ ЖАНРАХ: НАЦІОНАЛЬНА СПЕЦИФІКА

Щербак С. В. Українські страви в малих фольклорних жанрах: національна специфіка.

Статтю присвячено аналізу малих фольклорних жанрів із точки зору репрезентації в них інформації щодо національних страв. У публікації доводиться важливість осмислення і необхідність усвідомлення народної мудрості, що спостерігається у змалюванні українських страв. Авторка наголошує, що малі фольклорні жанри — це своєрідна народна енциклопедія, яка допомагає українському народові пам'ятати про народні традиції.

Ключові слова: загадки, прислів'я, приказки, народна мудрість, менталітет, їжа, страви.

Щербак С. В. Украинские блюда в малых фольклорных жанрах: национальная специфика.

Статья посвящена анализу малых фольклорных жанров с точки зрения репрезентации в них информации о национальных блюдах. В публикации доказывается важность осмысления и необходимости осознания народной мудрости, наблюдающейся в изображении украинских блюд. Автор отмечает, что малые фольклорные жанры — это своеобразная народная энциклопедия, которая помогает украинскому народу помнить о народных традициях.

Ключевые слова: загадки, пословицы, поговорки, народная мудрость, менталитет, еда, блюда.

Scherbak S. V. Ukrainian Dishes in Small Folklore Genres: National Specifics.

The article is devoted to the analysis of small folk genres in terms of representation in them of information on the availability of national dishes. In the publication, the importance and necessity of comprehension and awareness of folk wisdom during the depiction of Ukrainian dishes is evident. The author emphasizes that small folk genres are a kind of folk encyclopedia that helps the Ukrainian people to remember the peculiarities of the national mentality.

Key words: riddles, proverb, sayings, folk wisdom, mentality, food, dishes.

Від давнини усна народна творчість є скарбницею національної духовності. Одним із джерел людської мудрості у якому відображається народний світогляд є малі фольклорні жанри (прислів'я, приказки,

загадки, тости, побажання, привітання). У цих коротких за змістом і простих за формою текстах перш за все відтворюється своєрідність світоглядного мислення українського народу.

Тому вивчення малих жанрів українського фольклору є завжди актуальним.

Мета статті — аналіз малих жанрів українського фольклору з точки зору розкриття змісту національної страви яка презентує культуру нашого народу.

Реалізація мети передбачає окреслення основних страв представлених у малих фольклорних жанрах.

Цікавість дослідників темою їжі, народних страв в літературі, фольклорі набуває розвитку в кінці ХХ початку ХХІ ст. Про це свідчать праці: Л. Артюх «До історії напоїв у харчовій культурі» (2006), «Культура української їжі» (2007), «Українська кухня» (1993), Г. Віват «Їжа в пареміях: на перетині культур» (2017), «Традиції українського харчування» (2016), «Словник-довідник старовинних і діалектних назв страв, продуктів, харчових виробів та кухонного начиння різних регіонів України» (2015), В. Дмитренко «Гастрономічний дискурс сучасної жіночої прози» (2015), Н. Заверталюк «Рецепція образів страв і напоїв у художньому тексті малої прози В. Даниленка» (2012), С. Ковпик «Поетика густативів (на матеріалі української прози ХІХ ст.)» (2014), Г. Лозко «Їжа та харчування» (2005), В. Ніколенко «Українська гастрономічна культура як соціальний феномен» (2016), В. Панченко «Українське національне харчування: минуле і майбутнє. Уроки здоров'я» (2010) та інші.

Сучасний дослідник А. Коржик у статті «Дискурс їжі в українському фольклорі: структурно-семіотичний аналіз» розглядає перспективи застосування актуальних праць європейських структуралістів для вивчення дискурсу їжі (харчові дослідження — food studies) в українському фольклорі. Автор, указуючи на «дослідження дискурсу їжі» структуралістів і дослідників фольклору, які застосовували методи структурно-семіотичного напрямку (К. Леві-Стросс, Р. Барт, М. Монтанарі, М. Толстой, С. Толста, Г. Кабакова, Є. Левкієвська та інших), указує, що «найновіші праці європейських та американських учених, пов'язані з дослідженням їжі у традиційних і сучасних харчових практиках, у фольклорі, історії та культурі, на жаль, не достатньо добре відомі українським науковцям», серед них, наприклад, «доробок відомого італійського дослідника М. Монтанарі увійшов у науковий обіг спільноти дослідників українського фольклору лише завдяки зусиллям Л. Артюх» [8, с. 54], яка присвятила йому

статтю «Погляд на Європу через їжу (роздуми про книгу Массімо Монтанарі “Голод і достаток. Історія харчування в Європі”)» [1]. А. Коржик, спираючись на здобутки структурно-семантичного підходу, робить висновки про залежність тексту ритуальної та буденної трапези від матеріальних чинників і здатність до автономного моделювання контексту, формування значення, якого набуває продукт харчування.

Зауважимо, що зразки текстів усної народної творчості дуже давні за своїм походженням і несуть іноді найцікавішу інформацію про життя та побут народу. Створювалися вони не одним поколінням. Процес збирання, вивчення й упорядкування малих жанрів українського фольклору привертають увагу багатьох дослідників (В. Бойка, Л. Дунаєвської, М. Дмитренка, З. Лановик, М. Лановик, та інших) з різних аспектів: тематики, проблематики, поетики творів. Але їх ще не досліджували з точки зору харчового дискурсу.

Одним із найдавніших малих жанрів української народної поетичної творчості, можна вважати народні загадки, що мають всеохоплюючу тематику, яку можна окреслити такими словами, як «бачила, почувала, відчувала, чула, потребувало розуміння та осмислення» [11, с. 3], характеризуються різноманітними функціями (пізнавальною, естетичною, виховною, розважальною та іншими).

Однією із найпопулярніших сучасних збірок загадок є «Народні загадки», упорядковані М. К. Дмитренком [11]. У передмові до цієї збірки зазначається: «Українська народна творчість своїм корінням сягає первісних часів, періоду творення мови, панування міфологічного світогляду. Загадка як жанр дуже давня за походження» [11, с. 3]. На думку вченого, «загадки виникали не тільки в давні часи, а творилася впродовж всього розвитку людської цивілізації. Оскільки ці твори, як правило, метафоричні, символічні, то в них можна віднайти не тільки той зміст, що стосується конкретного явища, істоти, чи предмета, але й побачити зміст новий, що пояснює сучасне і залишається відкритим до майбутнього. Саме ця якість загадки — від фантастичного минулого до фантастичного, уявного прийдешнього — має приваблювати кожного допитливця» [11, с. 35].

Роль харчування в житті людини та й будь-якого живого організму важко переоцінити, адже саме життя неможливе без харчування. Людство здавна зрозуміло, що смачна й калорійна їжа — найкраще джерело сил, здоров'я, бадьорості, працездатності, росту, розвитку, гарного настрою людини [2, с. 280].

Неабиякий інтерес до їжі у сучасному суспільстві спричинений ще й дискурсом здоров'я, який «поступово стає одним з основних

параметрів харчової поведінки сучасної людини» [6, с. 5]. Проте, як справедливо вказують науковці, для сучасної української літератури важливою причиною відтворення світу гастрономічного мистецтва є все ж таки те, що «їжа відображає склад національного характеру, внутрішню культуру, винахідливість у створенні повноти людського буття» [6, с. 5]. Адже саме національна кухня, її страви виконують дуже важливу для сучасного українського суспільства функцію — об'єднання українців [6, с. 5].

Кожна кухня є не лише способом приготування їжі, але й елементом культури, який не можна звести тільки до технології приготування їжі. Кухня є способом життя людини, а це передбачає й те, що кухня неминуче повинна відображати світоглядні, релігійні, філософські, етичні, естетичні погляди людей тієї або іншої культури чи навіть цивілізації [4].

Українська кухня має багатовікову історію, пройшла довгий і складний шлях свого формування, тому й славиться різноманітністю страв і рецептів їх приготування. Пріоритетними в українській культурі харчування були продукти борошняно-круп'яного спрямування, оскільки ці рослини посідали значне місце в сільському господарстві [2, с. 5].

Найголовнішими серед них є хліб, хлібобулочні вироби та страви з борошна. Хліб постав наріжним каменем у матеріальній і духовній культурі українського етносу. З діда-прадіда в народі виховувалась повага до праці хлібороба й шана до Хліба-годувальника. Якусь найвищу суть вбачали наші предки у простій хлібині [3, с. 199], тому й існує так багато народних загадок відносно хліба:

*Ріжуть мене ножаскою,
Б'ють мене ломакою;
За те мене отак гублять,
Що всі мене дуже люблять. (Хліб) [11, с. 64].
Живим зерном народженний,
Живу я на землі.
Щодня рум'яним сонечком.
Я сходжу на столі. (Хліб) [13].
Народився із землі,
Рум'янивсь на вогні
І з'явився на столі
До борщу тобі й мені. (Хліб) [13].*

Крім буханців хліба, в українській національній кухні відомо безліч інших хлібобулочних виробів: бабки, бублики, булки, вертути, дивні,

завиванці, калачі, книші, коржі, короваї, лежні, ломанці, паляниці, паски, пироги, рогаляки, стульники, стовпці, шишки, шулики тощо [3], тому загадок, що стосуються цих виробів, є також багато:

Круглий мов сонечко, щедрий, мов літечко, на черінь просунеться, стоїть — красується. З печі на блюдо, Їжте мене, люди, на здоров'ячко (Коровай).

Що за хліб такий святковий

На рушник вмотився новий (Коровай) [13].

Страви з борошна (вареники, галушки, лемішка, леміщаники, урванці, вупка тощо) також не обійдені народною увагою, про що свідчать такі перлини усної народної творчості:

Сидить в ложці, звісивши по ножці. (Локишина) [11, с. 64].

Ми в окропі кипіли,

Велику муку теріли;

За те нас усі хвалять,

Та не всі варять. (Вареники) [11, с. 64].

Довго з тіста їх ліпили,

У окропі поварили.

Потім дружню ласували, ще й сметанки додавали (вареники) [13].

Місили, місили,

Ліпили, ліпили,

А тоді — хіп

Та в окріп!

А вже на останку — Масло та сметанку,

Хто зуміє відгадати

Того будем частувати (вареники) [13].

Є із сиром, із грибами, із чорницею, вишнями. Можна цукром посмачити, чи сметаною полити (вареники) [13].

Аналізуючи тексти українських народних загадок можна спостерігати ще один найважливіший продукт харчування — яйце. Його можна вживати сирим, вареним, додавати до вишкання хлібу, приготування вареників. Українці уявляли його таким:

Без воронки, без дна, повна бочка вина. (Яйце) [11, с. 65].

Без клепок, без дна повна бочка вина. (Яйце) [11, с. 65].

Маленьке, кругленьке

З гори скотилосьь,

Впало, розбилосьь,

Нема такого бондаря,

Щоб його скував. (Яйце) [11, с. 65].

Повна бочка вина і замочка нема. (Яйце) [11, с. 65].

Без дна, без накривки повна діжка талпавки (рідини). (Яйце) [11, с. 65].

Срібна діжка золотого напою повна; хто поламає — вік не збудує. (Яйце) [11, с. 65].

В одній бочці два сорти вина;

калатай — і не сколотии. (В яйці) [11, с. 65].

Барилка без обручів, без дна,

а в тім два сорти вина. (В яйці) [11, с. 65].

Розріжеш лід — дістанеш плід:

Зверху срібло, всередині золото. (В яйці) [11, с. 65].

Рожене і ненарожене. (В яйці) [11, с. 65].

Не менш інформативним є уявлення українців про такий продукт, як молоко:

Рідке, а не вода; біле, а не сніг. (Молоко) [11, с. 66].

Що з торбинки тягнуть, а з чашечки п'ють? (Молоко) [11, с. 66].

Важливішим продуктом харчування, який веде свій початок ще з часів козаччини, є сіль. Це той елемент, без якого не може обійтися не одна страва. Про сіль складено багато загадок:

У воді росте, кохається,

Вкинь у воду — злякається. (Сіль) [11, с. 66].

Мене самую не їдять

І без мене мало їдять. (Сіль) [11, с. 66].

Найсучасніші страви та продукти, якими користуються українці, є різноманітними. Сьогодні споживають такі продукти та напої, як-от перець, цукор, часник, картопля, гриби, лимон; горілка, чай, кава та інші. Ці продукти уявляють українці так:

Красний Макар по поля скакав,

А в борщ плизнув. (Перець) [11, с. 66].

Літом не кисне, зимою не мерзне,

Перед обідом не сушить, після обіда подушить. (Горілка) [11, с. 66].

Що то за водиця, що від неї голова крутиться? (Горілка) [11, с. 66].

Ні молоко, ні м'ясо, ні сметана,

А смакує зрана. (Чай, кава) [11, с. 66].

Білий, а не сніг; твердий, а не камінь; солодкий, а не мед. (Цукор) [11, с. 66].

Білий камінь у воді тоне. (Цукор) [11, с. 66].

Я кислий був зелений. Дозрів — і пожовтів. З жарких країн, малята, до чаю прилетів! Хоч кислий я, малята, зі мною чай смачніш. Додам я аромату — і станеш здоровіш. (Лимон) [12].

Є шапка, але немає голови, є ноги, але без черевика (Гриб) [12].

Що то за голова, що лиш зуби й борода? (Часник) [12].

Я росла в темній темниці, як зросла — взяли в світлиці, з мене шкуру всі деруть, мене варять, мене трутть, пироги з мене печуть. Відгадай, хто ж я є, і назвіть ім'я моє. (Картопля) [12].

Таким чином, у проаналізованих українських народних загадках, змальовано найважливіші традиційні українські страви та продукти, з яких їх готують або додають до них, напої (хліб, вареники, молоко, сіль, горілка), а також нові продукти, з яких створюються нові улюблені страви і які увійшли до широкого вживання. Визначальні риси цих текстів — своєрідність яскравого відображення реального життя та ментальності українського народу.

Список використаної літератури

1. Артюх Л. Погляд на Європу через їжу (роздуми про книгу Массімо Монтанарі «Голод і достаток. Історія харчування в Європі») / Л. Артюх // Народна творчість та етнологія. — 2013. — №1. — С. 63–67.
2. Віват Г. І. Словник-довідник старовинних і діалектних назв страв, продуктів, харчових виробів та кухонного начиння різних регіонів України / Ганна Віват. — Одеса: ВМВ, 2015. — 384 с.
3. Віват Г. І. Традиції українського харчування [Електронний ресурс] / Ганна Віват. — Одеса: ВМВ, 2016. — 288 с. — Режим доступу: https://revolution.allbest.ru/cookery/00827176_0.html
4. Возняк Т. Причинки до історії та філософії галицької кухні [Електронний ресурс] / Тарас Возняк. — Режим доступу: www.ji.lviv.ua.
5. Заплетнюк Є. Що таке паремії і коли їх читають [Електронний ресурс] / прот. Євген Заплетнюк. — Режим доступу: www.bogoslov.org.
6. Ковпик С. І. Поетика густативів (на матеріалі сучасної української прози): монографія / Світлана Іванівна Ковпик. — Київ, ТОВ «НВП Інтерсервіс, 2018. — 150 с.
7. Колоїз Ж. В. Українська пареміологія: навчальний посіб. для студ. філол. спец. вищих навч. закл. / Ж. В. Колоїз, Н. М. Малюга, Н. М. Шарманова; за ред. Ж. В. Колоїз. — Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ», 2014. — 349 с.
8. Коржик А. Дискурс їжі в українському фольклорі: структурно-семіотичний аналіз [Електронний ресурс] / А. Коржик // Міфологія

- і фольклор. — 2015. — №1–2. — С. 54–58. Режим доступу: publications.lnu.edu.ua/journals/index.php/mythology/article/viewFile/606/610
9. Кушнір В. Г. Народознавство Одещини: навч. посібник / В. Г. Кушнір. — Одеса: Гермес, 1998. — 245 с.
 10. Мацак Ж. Г. Паремія як перекладацька проблема [Електронний ресурс] [Електронний ресурс] / Ж. Мацак. Кременчуцький державний політехнічний університет ім. М. В. Остроградського. — Режим доступу: www.rusnauka.com.
 11. Народні загадки / укл. М. Дмитренко — К.: Ред. Часопису «Народознавство», 2003. — 128 с.
 12. Народні загадки. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://traditions.in.ua/usna-narodna-tvorchist/zagadky/1463-zagadky-pro-izhu-ta-napoї>.
 13. Народні загадки. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://dovidka.biz.ua/zagadki-pro-hlib/>

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ
МОВ У СЕРЕДНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
І ВИЩІЙ ШКОЛІ

А. А. Бараненко

студентка групи АНФ-17

Л. Л. Мацепура

канд. пед. наук, доцент

Криворожский государственный педагогический университет

Кривой Рог

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ USED TO, BE USED TO, GET USED TO И WOULD ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Бараненко А. О., Мацепура Л. Л. Використання граматичних конструкцій used to, be used to, get used to та would при вивченні англійської мови.

У цій статті викладений матеріал про граматичні конструкції used to, be used to, get used to та would, їх відмінності, а також приклади та особливості їх використання в мові.

Ключові слова: граматична конструкція, англійська мова, майбутній час, минулий час, вправа.

Бараненко А. А., Мацепура Л. Л. Использование грамматических конструкций used to, be used to, get used to и would при изучении английского языка.

В этой статье предоставлен материал о грамматических конструкциях used to, be used to, get used to и would, их отличия, а также примеры и особенности их использования в языке.

Ключевые слова: грамматическая конструкция, английский язык, будущее время, прошлое время, упражнение.

Baranenko A., Matsipura L. The Use of Grammatical Constructions used to, be used to, get used to and would in Learning English.

The article is devoted to the grammar constructions as used to, be used to, get used to and would, their differences, and also examples and peculiarities of their linguistic use.

Key words: grammar construction, the English language, Future Tense, Past Tense, an exercise.

Английский является международным языком, который позволяет людям из разных стран мира понимать друг друга и находить общие точки соприкосновения. Часто нехватка опыта и знаний не только не позволяют в полной мере вникнуть в суть разговора с иностранцами, но

и просто чётко выразить свою сформулированную мысль. Досконально выучить английский язык за короткий период времени невозможно, так как он богат конструкциями, выражениями, идиомами и фразовыми глаголами, которые не свойственны нашим родным языкам, и могут вводить в заблуждение. Одними из таких конструкций являются *used to*, *be used to*, *get used to* и *would*, которые имеют разное значение, но являются очень полезными в речи, поскольку помогают в выражении своих мыслей и понимании чужих слов. Эти конструкции обычно изучают в средних школах, но не так глубоко, чтобы ученики сразу поняли их суть, различие и случаи их использования, так как обычно не всегда предполагается достаточное время для этого. Следует обратить внимание на осведомленность учителей в мировых стандартах, уровень знаний учеников, уровень сложности учебника, с помощью которого обучают детей, и времени, отведенного на изучение данной темы.

На первый взгляд может показаться, что перевод этих конструкций связан с глаголом *to use*, но это совсем не так. Авторы JJ Wilson, Antonia Clare, Rachael Roberts в своём учебном пособии «New Total English. Upper-intermediate» ясно и чётко выделили грань между этими четырьмя конструкциями. Например, *used to* используется для обозначения действий и состояний, которые были в прошлом привычными, но не происходят сейчас.

He used to smoke, but now he prefers healthy lifestyle. (Это предложение показывает то, что какой-то человек на протяжении некоторого времени в прошлом имел такую вредную привычку, как курение, но сейчас он ведет здоровый образ жизни и скорее всего даже не притрагивается к сигаретам.)

Loretta used to wake up not earlier than 11am, but several months ago she began new morning routine of waking up at 6am. (Пример демонстрирует, что эта женщина раньше просыпалась очень поздно, то есть не раньше 11 часов утра, что было её привычкой, но несколько месяцев назад она решила что-то поменять и начала вставать в 6 часов утра).

Важно отметить, что в вопросительных и негативных предложениях *used* употребляется без окончания *-ed*, так как является инфинитивом:

– *She did not use to speak English, but now she teaches students this language.* (То есть раньше какая-то женщина не говорила по-английски и плохо его знала, но сейчас она обучает ему своих учеников).

– *Paul did not used to drive a car and went to work by bus.* (Это предложение также показывает то, что человек раньше не умел водить машину и использовал автобус, чтобы добраться до работы, но сейчас,

скорее всего, он хороший водитель).

— *Did you use to eat junk food every day?* (В этом примере вопрос задаётся для того, чтобы узнать действительно ли раньше кто-то ел нездоровую пищу каждый день, но скорее всего сейчас он этого не делает).

— *Did Ronald use to drink 2 liters of water as he was advised by a doctor?* (Пил ли Рон раньше 2 литра воды, как ему советовал врач? Не обязательно Рон должен делать это и сейчас, но вопрос задан для получения информации о прошлой привычке, в нашем случае — питьё воды для поддержания водного баланса, и придерживался ли данный человек её).

Следует также упомянуть, что *would* имеет почти такое же значение, как и *used to*, но не обозначает состояния:

— *When I was five, my brother would teach me how to play a guitar.* (В этом предложении говорится о том, что в пятилетнем возрасте брат этого человека учил его играть на гитаре, но сейчас он не делает этого, так как скорее всего в этом нет никакой необходимости или отсутствуют возможности для этого).

— *When I was younger I would spend hours playing football.* (Пример демонстрирует, что в детстве этот человек проводил много времени, играя в футбол, но теперь повзрослев, он вряд ли это делает) [4, с. 89].

Данная тема в равной мере была изложена в книге «English Grammar in Use» Raymond Murphy. Автор также показывает явную разницу между *be used to* и *get used to*. Она проявляется в том, что первая конструкция обозначает что-то не новое для нас и то, к чему мы привыкли, а вторая, в свою очередь, показывает сам процесс привыкания:

— *I am getting used to speaking English with foreigners.* (В этом предложении показан процесс привыкания к тому, чтобы разговаривать с иностранцами дабы улучшить уровень английского языка).

— *She is used to waking up at 5 in the morning.* (Значит, что эта женщина привыкла просыпаться рано утром и это уже является частью её повседневной рутины).

Ещё стоит сделать одно важное замечание о том, что именно после этих конструкций используется глагол с окончанием *-ing*, то есть герундий [5, с. 124].

Не стоит забывать, что данные конструкции также могут быть использованы не только в настоящем времени, но и в прошлом, и в будущем. Но не все из них. Только *be used to*, *get used to* могут быть применены во всех временах:

– *Hannah will used to new schedule due to start of the fourth semester in the university.* (Анна привыкнет к новому расписанию в связи с началом четвертого семестра в университете).

– *Bill was used to his old car, but a new one is much better.* (Билл привык к своей старой машине, но новая намного лучше).

– *His mother got used to living with her son, but he started studying in another city and it is impossible anymore.* (Его мать привыкла жить с сыном, но он начал учиться в другом городе, и это уже невозможно).

– *Tom will get used to living in such a busy city as New York and will enjoy it.* (Том привыкнет жить в таком оживленном городе, как Нью Йорк и будет наслаждаться этим).

Для того чтобы быстрее освоить новый язык, следует использовать при изучении не только грамматику или просто чтение на иностранном языке. Нужно понимать, что все компоненты изучения важны в равной степени: чтение, аудирование, грамматические правила и упражнения, говорение могут быстрее помочь в понимании языка только в совокупности. Коммуникативный подход, то есть говорение, при обучении языка активизирует речевую деятельность благодаря использованию речевых ситуаций. Автор книги «Методика преподавания иностранных языков в средних учебных заведениях» С. Ю. Николаева писала о пользе говорения так: «Развития навыков и умений диалогической и монологической умений говорения на уроках иностранного языка. Она создает для учащихся мнимые условия, приближенные к условиям реального общения. Это способствует повышению заинтересованности учащихся в изучении языка, поскольку они убеждаются, что могут реализовать свои языковые способности в акте общения, приближенному к естественному» [3]. Конструкции, описанные в этой статье, идеально подходят для ситуаций, связанных с привычками, прошлым опытом, повседневными делами, к которым нужно привыкнуть. Урок, в котором ключевыми будут эти ситуации, поможет освоить новые речевые конструкции и сразу применит их к жизни, рассказывая о своем опыте. Учебная речевая ситуация может быть эффективным средством для обучения английскому языку.

Для лучшего освоения нового материала нужно как можно больше практиковаться, используя новые знания в своей речи и делать различные упражнения на усовершенствование навыков. Поэтому мы, опираясь на современные методические разработки [1, 2, 4, 5], подготовили примеры упражнений, которые можно применить для освоения этих конструкций.

В данном упражнении нужно выбрать правильный ответ по смыслу

из ниже предложенных. Оно является хорошим для начинающих изучать эту тему, так как есть варианты ответа и можно спросить объяснения почему правильные не другие ответы:

1. Mary _____ many friends, but now she has lots of them.
 - a. used to have
 - b. didn't use to have
 - c. not used to have
2. I couldn't sleep last night at all because I _____ my new bed.
 - a. not used to
 - b. wasn't used to
 - c. didn't get use to
3. When Adam got a job, he _____ getting up early very quickly.
 - a. used to
 - b. got used to
 - c. get used to
4. When I moved to Norway, it was hard for me to _____ cold summer. But now I'm OK with it.
 - a. am used to
 - b. get used to
 - c. be used to
5. I know this company, but I _____ work there.
 - a. used to
 - b. didn't use to
 - c. didn't used to
6. This computer is very easy to use. You _____ in a day, I'm sure.
 - a. got used to
 - b. will be get used to
 - c. will get used to
7. At first Michael didn't like his new boss, but finally he _____ her.
 - a. got used to
 - b. is used to
 - c. get used to
8. Our new colleague is very lazy and I don't think he _____ working hard in our company.
 - a. is used to
 - b. used to
 - c. will get used to

9. Dan _____ married, but now he is single again.

- a. used to be
- b. got used to be
- c. did used to be

10. When I was a child, I _____ play computer games a lot.

- a. used to
- b. was used to
- c. got used to

Это упражнение направлено уже на более осведомленных в данной теме учеников, так как оно предполагает самостоятельный выбор конструкции по смыслу и поставить в правильное время:

1. Helen quickly ... her new school.
2. Jane ... there, but now she doesn't live there anymore.
3. Mr. Trazor doesn't mind working late because he ... overtime.
4. She is in the habit of waking up early, she ... early.

5. I ... my holiday by the sea when I was young, but now I prefer going to the mountains.

6. I don't like wearing a uniform to work but I ... slowly ... it.

7. When Jane was a child, she ... three glasses of milk per day.

В итоге, такие конструкции, как *used to*, *be used to*, *get used to* и *would* могут быть изучены детьми на уроках английского языка с помощью данных примеров или похожих упражнениях, которые способствуют улучшению понимания темы, тренировки и проверки учителем знаний. Также указанная тема может быть обсуждена между учениками во время учебного процесса, предоставляя примеры реального использования этих конструкций в своей речи, как устной, так и письменной.

Это лишь малая часть важных конструкций для лучшего понимания такого разнообразного языка, как английский. Данные правила помогут правильно выразить свои мысли о том, что делалось ранее, но не является привычным сейчас и о том, к чему мы привыкли или привыкаем на данный момент. Они будут полезны для описаний прошлого опыта. Эти конструкции могут быть изученными как учениками средних школ, так и студентами высших учебных заведений.

Таким образом, в нашей статье мы попытались раскрыть сущность грамматических конструкций *used to*, *be used to*, *get used to* и *would*, привели примеры, показали разницу и особенности их употребления в

разных упражнениях, а также употребление их при аудировании, при монологической и диалогической речи.

Список использованной литературы

1. Барановська Т. В. Граматика англійської мови. Збірник вправ: [навч. посібник. — мова англ., укр.] / Т. В. Барановська. — К.: ТОВ «ВП Логос», 2002. — 368 с.
2. Карпусь И. А. Английский деловой язык: [учеб. пособие] / И. А. Карпусь. — 6-е изд., стереотип. — К.: МАУП, 2007. — 224 с.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [підручник] / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. — Вид. 2-е, випр. і перероб. — К.: Ленвіт, 2002. — 328 с.
4. JJ Wilson, Antonia Clare, Rachael Roberts. New Total English. Upper-intermediate — Harlow: Pearson Longman, 2013. — 176 p.
5. Raymond Murphy. English Grammar in Use with Answers. — Cambridge University Press, 2012. — 392 p.

Н. Г. Бібік

*учитель російської мови і літератури,
учитель вищої категорії, учитель-методист
КЗ «Криворізька загальноосвітня школа I–III ступенів №108»
Кривий Ріг*

РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Бібік Н. Г. Развитие креативных способностей учеников на уроках русского языка путем использования интерактивных технологий.

У статті розглядаються інтерактивні методи навчання, які можна застосовувати на уроках російської мови для розвитку креативних здібностей учнів, мовної творчості. Представлено приклади різних форм роботи в даному напрямку.

Ключові слова: креативні здібності учнів, інтерактивні технології навчання, особистісно-зорієнтоване навчання, проектне навчання, урок-диспут, урок-концерт, урок-інсценізація, урок-дослідження, метод «Мікрофон», метод «Незакінчене речення», метод «Мозковий штурм».

Bibik N. G. Развитие креативных способностей учеников на уроках русского языка путем использования интерактивных технологий.

В статье рассматриваются интерактивные методы обучения, которые можно использовать на уроках русского языка для развития креативных способностей учеников, языкового творчества. Представлены примеры разных форм работы в данном направлении.

Ключевые слова: креативные способности учеников, интерактивные технологии, личностно-ориентированное обучение, проектное обучение, урок-диспут, урок-концерт, урок-инсценировка, урок-исследование, метод «Микрофон», метод «Незаконченное предложение», метод «Мозговой штурм».

Bibik N. G. Development of citizens knowledge of rights in russian languages by using interactive technologies.

The article deals with various types of works for the development of children's linguistic creativity, interactive teaching methods and interactive exercises in the development of pupils' creativity skills at the lessons of the Russian language. Different forms of work in this direction are presented in the article.

Key words: creative abilities of pupils, interactive teaching technologies, person-oriented training, project training, dispute lesson, concert lesson, dramatization lesson, lesson-researching, method «microphone», method «Unfinished sentence», brainstorming method.

Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національна доктрина розвитку освіти з усією гостротою поставили питання про необхідність у процесі розбудови української національної школи спрямовувати вчителів на розвиток креативних здібностей учнів під час викладання навчальних предметів.

Зважаючи на високу практичну значущість означеної проблеми, *предметом дослідження роботи визначено «Розвиток креативних здібностей учнів на уроках російської мови».*

Актуальність проблеми полягає в тому, що у сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі суспільству необхідна активна креативна особистість, яка самостійно і творчо мислить, має високу культуру розумової праці, володіє способами самопізнання, саморозвитку.

Виникає необхідність у дослідженні проблеми розвитку творчої активності учнів.

Цю проблему розглянуто на матеріалі навчального процесу під час вивчення російської мови. Вона є **актуальною**, оскільки у добу розбудови суверенної держави необхідно навчити молоде покоління творчо мислити.

Психологічний аспект проблеми розвитку пізнавальної та творчої активності учнів висвітлювався в працях В. Ананьєва, П. Блонського, Д. Богоявленської, Л. Виготського, П. Гальперіна, Г. Костюка, В. Кудрявцева, Н. Менчинської, С. Рубінштейна, Н. Талізіної, А. Щербакова, Д. Ельконіна та інших. Проблема розвитку пізнавальної активності частково розкрита в дисертаційних дослідженнях М. Антонюка, Н. Бойко, В. Василюва, О. Ващук, Н. Готри, М. Ігнатенко, В. Лозової, Т. Форостюк, Л. Хаткової, Т. Шамової та інших.

Протягом останнього десятиліття в Україні поширюється ефективна педагогічна стратегія американських науковців «Розвиток критичного та творчого мислення у навчанні різних предметів». Її автори — Д. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл.

Отже, проблема розвитку творчої особистості учнів вирішується в багатьох публікаціях [1, 3, 5, 6, 10–12, 14–16].

Завдання курсу російської мови широкі та багатогранні. По-перше,

учні повинні ознайомитися з мовою як об'єктивною реальністю. По-друге, необхідно повсякденно розв'язувати практичні питання, що полягають у дотриманні законів і норм літературної мови, у збагаченні словникового запасу учнів, у розвитку їх мислення, у виробленні навичок правильно, виразно, образно висловлювати думки і почуття. Тому розвиток творчих здібностей учнів — важлива складова вивчення російської мови в будь-якому закладі освіти.

Завдання вчителя — розвивати креативні здібності учнів. У творчості відбувається злиття людини з його справою, якщо ця справа людину захоплює. У вищій момент творчості ця людина поглинена повністю предметом праці.

У розробці уроків російської мови ми послуговуємося працями сучасних методистів і педагогів, серед них: Т. Н. Гайнбіхнер [2], Є. Л. Запольська [7], О. І. Єременко [8], Ю. В. Кулеша [9], А. С. Пугачов [13] та ін.

У процесі викладання російської мови використовуємо певну систему роботи, що включає в себе прийоми й методи, які спонукують учнів піти назустріч творчому натхненню.

У роботі з учнями на уроках російської мови й літератури використовуємо різні види робіт для розвитку дитячої мовної творчості. Схарактеризуємо їх.

Завдання «Слова-друзі (від слова — до власного тексту)». Допомагаємо учням представити слово з позицій морально-естетичних, людських, як живу істоту; розглядаємо його в структурі власного письмового тексту.

На уроках дітям пояснюємо, що мова (засіб спілкування, за допомогою якого ми виражаємо свої думки й почуття, звертаємося з питанням, передаємо й одержуємо інформацію) може бути добрим другом і злим, жорстоким, підступним ворогом. Пропонуємо учням подумати над питанням: у яких життєвих ситуаціях слово приносить нам користь, а в яких — шкоду? Пояснюємо, що відрізнити добре слово від злого слова нам допомагає його зміст, тобто лексичне значення, яке ми можемо уточнити, попрацювавши із тлумачним словником.

Пропонуємо дітям пофантазувати й уявити, що вимовлене слово може «знаходити» собі друзів: добре — добрих, зле — злих.

«Слова-друзі» можуть належати до різних частин мови й бути цілими сполученнями слів. Усі вони представляють «поле слів», будівельний матеріал («мовні цеглинки») для конструювання, будівництва цілого будинку — складання свого зв'язного письмового тексту.

Наприклад, учень повинен знайти «друзів» слова «солнышко»:

Солнышко (+);

поле слів: *радість, птаці, день, звіри, весна, улюбка, доброта, золоте, красиве, любиме* і т. п.

Коли «поле слів» (основний будівельний матеріал) підготовлено, учні самостійно складають текст.

Процес пошуку «слів-друзів» — ефективний спосіб розвитку зв'язного мовлення.

Коли учень склав текст, просимо пояснити деякі моменти конструювання тексту. Ця інформація необхідна для того, щоб зрозуміти психологію мовлення конкретної дитини.

На уроках російської мови активно використовуємо вправу «*Від речення-заголовку до власного тексту*». Вправи такого типу починаємо з роботи над прислів'ями. Завдання можуть бути такими:

1. *Прочитай дане речення-прислів'я. Усно передай його основний зміст. Сформулюй тему.*

2. *Відштовхуючись від даного речення, «розгорни» свою думку в писемній формі (від 5 до 15 речень).*

Пам'ятай, що речення-опора є заголовком твого майбутнього тексту: у цьому заголовку, назві виражена головна думка. Твій текст може мати форму невеликого оповідання, повчальної казки, маленького вірша або тексту-міркування.

Так поступово учні вчать одне речення перетворювати у власний авторський текст, пов'язаний з моральною тематикою.

Практикуємо складання *оповідань-фантазій*. Даємо можливість дітям на уроках пофантазувати. Цей вид роботи розвиває творчу уяву учнів, учить їх мріяти, видумувати. Пропонуємо дитині уявити, що вона перетворилася в птаха, сонце, посмішку, машину, книгу, квітку (за її розсудом).

Учень повинен передати, що він почуває, відчуває, перетворившись у настільки несподіваний предмет, які будуть його дії, і записати свої думки у формі маленького оповідання або вірша.

Використовуємо на уроках такий вид роботи як «*Проба поетичного пера (Продовжу вірш. . .)*». На дошці записуємо два віршовані рядки (можна взяти рядки віршів поетів або придумати самим). Учні повинні самостійно за певну кількість часу продовжити, завершити почате. Якщо дитина постійно виконує подібні завдання, це допоможе розвитку його поетичних здібностей, про які він не завжди здогадується.

Старшокласникам пропонуємо завдання «*Від цитати-висловлення до власного тексту (текст-доказ)*».

Афоризми, вислови, цитати — корисний і необхідний матеріал для роботи над твором, важливий засіб аргументації, підтвердження своєї думки.

Пропонуємо кілька цитат, щоб кожний міг знайти цікаву для себе.

Учні працюють за алгоритмом:

- уважно прочитай поміщені нижче висловлення;
- вибери одне з них — за своїм розсудом;
- визнач тему й сформулюй головну думку (ідею) цього висловлення;
- вислови свої думки в невеликому тексті-міркуванні (чи згодний ти з даним твердженням).

Пропонуємо твори на вільну тему (оповідання, опис, міркування).

Творче завдання-дослідження «Енциклопедія одного слова» пропонуємо виконати учням середніх та старших класів. Завдання розраховане на домашнє виконання учнями протягом трьох-п'яти навчальних тижнів. Учні повинні дослідити, як через рідне слово в мові відображається духовне життя народу. Завдання — скласти енциклопедію одного слова. У процесі дослідження учні здобувають інтерес до слова, розвивають своє мовлення, формують свою читацьку культуру, стають вдумливими, проникливими читачами, розширюють свої життєві пізнання.

Школярі повинні спочатку досліджувати слово з наукового погляду (з погляду кожного з розділів науки про мову), а потім дослідити, відчутти, як живе слово в казці, маленькому оповіданні, великій повісті, у віршах, у пісні; як може ранили, скривдити людину або, навпаки, вилікувати, зробити його щасливим.

У роботі рекомендуємо користуватися різними типами словників (тлумачним, іноземних слів, етимологічним, синонімів, антонімів, фразеологізмів), енциклопедіями, довідковою літературою. Доцільна допомога батьків, учителів, близьких, знайомих.

Головне — дитина повинна прагнути до пошуку потрібного матеріалу. Робота повинна бути красиво художньо оформлена (можна використати при цьому різноманітні матеріали: кольорові олівці, фломастери, шматочки тканини, шкіри, кольоровий і оксамитовий папір і т.п.).

Результат роботи учня — рукописна або надрукована за допомогою комп'ютера книга.

Практикуємо використання інтерактивних вправ. Інтерактивні форми роботи сприяють розвитку ініціативи, незалежності, уяви, співпраці з іншими учнями. Учнім подобається *робота в групах*, кожна з яких колективно виконує конкретне навчальне завдання — однакове

для всіх груп чи різне. При цьому можна передбачити не лише спільну роботу в одній групі, а й міжгрупову взаємодію.

Сучасна методика нагромадила багатий арсенал прийомів інтерактивного навчання від найпростіших («Робота в парах», «Ротаційні (змінні) трійки», «Карусель», «Мікрофон») до складних («Мозковий штурм», «Мозайка», «Аналіз ситуації»), а також імітаційні ігри, дискусії, дебати.

Часто використовуємо різні форми роботи в парах: «Взаємоінтерв'ю», «Ти мені – я тобі», «Взаємоперевірка».

Дієвим є використання різноманітних форм і методів роботи на уроці: *кросворди, ребуси, загадки, лінгвістичні ігри, написання творів-мініатюр* (особливо учні полюбляють писати твори-перевтілення типу «Я – шкільна дошка», «Я – квітка у полі», «Я – промінчик сонця» та ін.).

Важливим є спілкування, співпраця вчителя і учнів на уроці. Тому на уроках застосовуємо такі стратегії, як: «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Метод – ПРЕС» та ін.

Учням пропонуємо теми для створення проектів: «Цікаві фразеологізми», «Будова слова» і т.п. Діти оформлюють результати роботи у вигляді доповідей, публікацій, буклетів, мультимедійних презентацій.

До того ж часто використовуємо *власні мультимедійні презентації* на уроках мови та літератури. Це викликає живий інтерес в учнів, покращує процес засвоєння матеріалу, унаочнює пізнання, сприяє розвитку творчих здібностей. Учні працюють як над короткочасними, так і над довготривалими проектами.

На своїх уроках значну увагу приділяємо різним типам уроків: *урокам-диспутам, урокам-концертам, урокам-інсценізаціям, урокам-дослідженням*.

Сприяють підвищенню творчої діяльності учнів ігрові завдання. По-перше, такі завдання здебільшого є пошуковими. Цьому сприяє цілий спектр лінгвістичних ігор: *кросворд, вікторина, аукціон, мовний конкурс, лінгвістична загадка, лінгвістична задача, ребус, «Ти – редактор», «Спіймай помилку», «Вірю – не вірю», «Найрозумніший», «Мовна дуель», «Хто швидше»* і т.п.

Свідченням того, що робота з розвитку творчих здібностей на уроках російської мови дає результати, є творчі роботи учнів. Крім того, у багатьох школярів покращується якість знань, підвищується загальна мовленнєва культура, з'являється відчуття краси слова. Збільшується кількість дітей, які прагнуть творити, виконувати

нестандартні завдання, проводити пошукові роботи, створювати проекти, брати участь у позакласних мовних чи літературних заходах і навіть ініціювати їх проведення. Звичайно, все це додає наснаги у такій непростій, але цікавій діяльності учителя-словесника.

Список використаної літератури

1. Газарян С. С. Стратегия выбора / С. С. Газарян — М.: Просвещение, 1981. — 214 с.
2. Гайнбихнер Т. Н. Обогащение словарного запаса школьников на уроках русского языка / Т. Н. Гайнбихнер. — М.: Просвещение, 2003. — 250 с.
3. Добринін С. П. Активні та інтерактивні технології громадської освіти / С. П. Добринін // Директор школи. — 2005. — №6. — С. 3.
4. Закон України «Про освіту» №1060–ХІІ, із змінами від 11 червня 2008: Закони: [Електронний ресурс] // Освіта.ua. — Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation>
5. Загін В. Л. Метод проєктів у концепції сучасної освіти / В. Л. Загін // Завуч. — 2003. — №2. — С. 4.
6. Занігова В. Д. Плекаймо особистість / В. Д. Занігова // Завуч. — 2003. — №11. — С. 3.
7. Запольская Е. Л. Развитие познавательного интереса школьников к русскому языку в процессе обучения в классах с многонациональным составом / Е. Л. Запольская. — М.: Просвещение, 2007. — 242 с.
8. Еременко О. И. Воспитание толерантного сознания в процессе обучения русскому языку / О. И. Еременко // Начальная школа. — 2004. — №3 — С. 28–32.
9. Кулеша Ю. В. Формирование познавательного интереса к изучению русского языка в 5, 6, 7 классах общеобразовательной школы / Ю. В. Кулеша. — М., 2000. — 274 с.
10. Лук А. Н. Психология творчества / Лук А. Н. — М.: Просвещение, 2003. — 127 с.
11. Осмоловская И. М. Дифференциация обучения: за и против / И. М. Осмоловская // Школьные технологии. — 2001. — №6. — С. 16–19.

12. Павлініченко Н. О. Діяльність учителя в організації самоосвіти учнів / Н. О. Павлініченко // Освітянське слово. — 2004. — №7. — С. 3–6.
13. Пугачев А. С. Упражнения-головоломки / А. С. Пугачев. — Л.: Просвещение, 1991. — 239 с.
14. Рапацевич Е. С. Формирование творческих способностей у школьников / Е. С. Рапацевич. — М.: Народна асвета, 2001. — 95 с.
15. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность: Сб. науч. тр. / Свердлов. инж. пед. ин-т; [Редкол.: С. З. Гончаров (отв. ред.) и др.]. — Свердловск: СИПИ, 1990. — 155 с.
16. Шмельников А. М. Творчість: від проблеми до дії / А. М. Шмельников // Шкільний світ. — 2002 . — №14. — С. 4–6.

В. О. Бондарук

*учитель російської мови та світової літератури,
учитель вищої категорії, учитель-методист
Криворізька загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів №70
Кривий Ріг*

ПРИЙОМИ РОБОТИ З ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

Бондарук В. О. Прийоми роботи з екологічного виховання учнів на уроках російської мови.

У статті схарактеризовано прийоми роботи з екологічного виховання учнів на уроках російської мови, наведено конкретні приклади. Стверджується, що правильно підібраний дидактичний матеріал (художні та природознавчі тексти, проблемні питання тощо) сприяє формуванню екологічної культури школярів, прищеплюють любові до природи.

Ключові слова: екологізація освіти, екологічне виховання, екологічна культура, уроки російської мови, дидактичний матеріал.

Бондарук В. А. Приёмы работы по экологическому воспитанию учеников на уроках русского языка.

В статье охарактеризованы приемы работы по экологическому воспитанию учеников на уроках русского языка, приведены конкретные примеры. Утверждается, что правильно подобранный дидактический материал (художественные и природоведческие тексты, проблемные вопросы и другое) способствуют формированию экологической культуры школьников, прививают любовь к природе.

Ключевые слова: экологизация образования, экологическое воспитание, экологическая культура, уроки русского языка, дидактический материал.

Bondaruk V. Methods of Work on Environmental Education of Students at Russian Lessons.

The article describes the methods of work on environmental education of students at Russian lessons, gives examples. It is alleged that that if you select didactic material correctly (natural texts, problematic issues, etc.) it helps to contribute formationing of the ecological culture of pupils, to instill love for nature.

Key words: ecologization of education, ecological education, ecological culture, Russian lessons, didactic material.

Історія людства нерозривно пов'язана з історією природи. На сучасному етапі питання традиційної взаємодії її з людиною вирости

в глобальну екологічну проблему. Якщо люди в найближчому майбутньому не навчатися дбайливо відноситися до природи, вони знищать себе. А для цього треба виховувати екологічну культуру і відповідальність. І починати екологічне виховання, на нашу думку, треба зі школи, оскільки в цей час придбані знання можуть надалі перетворитися в міцні переконання.

Зараз дуже багато екологічних проблем. І не тільки в Україні, але й у всьому світі. Це походить від того, що школа завжди дуже мало приділяла уваги екологічному вихованню учнів. Це призвело до того, що люди стали відноситися до природи тільки як до джерела сировини. В результаті з'явилися озонові діри, парниковий ефект, нафтові плівки на поверхні води.

У обстановці погіршення екологічної ситуації в країні, зниження життєвого рівня, відсутності стійких етичних орієнтирів, домінування споживацької психології, в атмосфері байдужості та потурання, безкарності за екологічні правопорушення, сформувані нове розуміння людини, особливо молоді, своїх обов'язків перед природою непросто. Культивація нової свідомості по відношенню до природи процес тривалий, він пов'язаний з екологічними, соціальними й іншими умовами життя суспільства. Загальноосвітня школа покликана вже сьогодні проявити наполегливість у вихованні нового покоління, якому властиво особливе бачення миру як об'єкту його постійної турботи. Уважаємо, що формування екологічної свідомості найважливішою задачею школи в даний час.

Можна впевнено стверджувати, що недостатньо ефективна система екологічного виховання населення — одна з основних причин незрілості екологічної свідомості людей. Далеко не кожна людина має нагоду залучитися до розуміння екологічних проблем на рівні великої науки, уявлення про ці проблеми складається часом вельми випадковим чином: під впливом буденних вражень або з повідомлень засобів масової інформації. Розрізнені відомості не дають можливості людині виробити струнку систему екологічних знань, яка необхідна йому, щоб розумно відноситися до природи, не наносити їй шкоди. Задача суспільства тут — забезпечити системний характер екологічного виховання і виховання населення.

Можливість корінної зміни ситуації, що склалася, пов'язана з науковою розробкою проблем екологічного виховання на основі перспектив переходу людства, що виявляються сучасними філософами і культурологами, до ноосферної цивілізації через затвердження в суспільстві екокультурних цінностей.

Стає все більш ясною необхідність посилення впливу на духовну сферу особистості, формування етичного компоненту екологічної культури, що є прерогативою процесу екологічного виховання. На кожному віковому етапі розвитку особи екологічна культура має свої специфічні характеристики. Підвищення рівня екологічної вихованості підростаючого покоління знаходиться в прямій залежності від повноти наукових уявлень про своєрідність процесу екологічного виховання на кожному віковому відрізку і його практичної реалізації з урахуванням виявлених особливостей.

Формування в дітей відповідального відношення до природи — складний і тривалий процес, але він є необхідним, тому що майбутнє планети залежить від бажання працювати на користь природі. Отже, одним із завдань учителя є цілеспрямоване введення екологічного матеріалу на різних уроках. Великий морально-екологічний виховний потенціал мають уроки російської мови. Система навчальних текстів екологічної спрямованості, ілюстрацій, творчих завдань, яку можна використовувати на уроках російської мови, допомагає не лише створювати високу емоційну атмосферу, але й спонукає учнів отримати більш ґрунтовні знання про проблеми екології та пробувати розв'язати їх у силу свого віку.

Мера статті — схарактеризувати прийоми роботи з екологічного виховання учнів на уроках російської мови.

У сучасній педагогічній літературі підкреслюється необхідність впровадження екологічного виховання молодого покоління. Так, Н. М. Мамедов зауважує: «Слід надати пильну увагу таким питанням, як екологізація системи освіти, формування екологічної свідомості, підвищення соціально-екологічної відповідальності особи» [2, с. 27]. Дослідник указує, що екологізація припускає включення екологічних аспектів у всі освітні предмети, екологізацію процесу навчання, екологізацію середовища освітніх установ, екологізацію взаємостосунків вчитель — учень [2, с. 24].

Але екологізація освіти не є механічним додаванням до загальної освіти, а виступає органічною складовою частиною системи освіти загалом.

Наприклад, кажучи про реалізацію екологічного підходу в шкільній освіті. В. В. Ніколіна відзначає, що разом з екологізацією всіх шкільних дисциплін необхідно одночасне включення в навчальні плани інтегрованих екологічних курсів: «Природокористування», «Екологія», «Глобальна екологія» [3, с. 59].

Як уважає В. С. Преображенський, програма з екологізації

повинна бути орієнтована, перш за все, на екологічне виховання громадянина. Дослідник відзначає, проте, що екологізація змісту підручників виявилася не легкою справою, бо вимагає глибокого професійного вивчення, яке не можна замінити біглим читанням декількох вітчизняних і зарубіжних напівпопулярних книжок [4, с. 38].

Більшість сучасних учителів і методистів говорять про те, що екологізація шкільних дисциплін повинна здійснюватися не лише шляхом упровадження до складу шкільних предметів знань про негативні дії людини, але й знань про шляхів їх подолання, тобто про раціональне природокористування і охорону природи.

Підтримуємо думку В. Б. Калініна, який вважає крайністю інформувати учнів про проблеми, не підкріплюючи це відомостями про можливість і шляхи рішення цих проблем. «Якщо діти не бачать позитивних прикладів рішення проблем, — говорить він, — якщо освіта не даватиме їм можливості знайти власний досвід вирішення екологічних проблем на рівні своєї сім'ї, своєї школи, своєї місцевості — це приведе до апатії, невірі у власні сили, зниженню соціальної активності. Отже в екологічній освіті... повинні бути збалансовані “світлі” і “темні” аспекти проблеми стану і охорони навколишнього середовища...» [1, с. 40].

Упевнені, що на уроках російської мови необхідно створювати атмосферу небайдужості до природи, проблем оточуючого середовища. Правильно розроблена система навчальних текстів екологічної спрямованості, ілюстрацій, творчих і проблемних завдань, яку необхідно цілеспрямовано використовувати на уроках російської мови, спонукає учнів до активних пізнавальних дій: отримати знання про проблеми екології та пробувати розв'язати їх у силу свого віку.

Завданнями екологічного виховання учнів на уроках російської мови є:

- виховувати любов і повагу до природи;
- спонукати до збереження неповторної краси рідного краю;
- формувати почуття відповідальності за стан природного середовища;
- сприяти розвитку творчих здібностей учнів;
- учити самостійно мислити;
- навчати бачити красу навколо себе, розвивати почуття прекрасного;

- формувати почуття дбайливого ставлення до навколишнього середовища;
- формувати активну життєву позицію.

На уроках російської мови необхідно використовувати завдання екологічного характеру, з-поміж них: диктанти, твори, перекази, аналізи віршів, словникова робота (наприклад, складання екологічних словників), загадки, кросворди, ребуси, проблемні питання. Для цього можна застосовувати різноманітні технології: круглий стіл, рольові ігри, мозковий штурм, презентації, диспути тощо.

У якості дидактичного матеріалу можна використовувати художні тексти, що містять екологічну інформацію, таких видатних авторів, як: С. Аксаков, Ч. Айтматов, В. Астаф'єв, І. Бунін, С. Єсенін, В. Песков, М. Пришвін, О. Пушкін, В. Распутін, М. Рубцов, І. Соколов-Мікітов, В. Солоухін, І. Тургенєв, А. Чехов, В. Шукшин та ін.; тексти описового характеру з переважною естетичною спрямованістю; науково-популярні тексти про природу; природозахисні тексти.

Характер завдань до текстів:

- 1) читання та списування тексту, розгляд ключових слів тексту; складання плану тексту; творчі роботи за текстом;
- 2) читання й інтерпретація тексту; визначення типу та стилю тексту; робота над авторським стилем;
- 3) міркування з проблем, окреслених у тексті.

Одним із ефективних прийомів екологічного виховання на уроках російської мови є усні розповіді учнів про побачене в природі. Споглядання за природою в реальній дійсності, вміння поділитися своїми спостереженнями на уроці залучає школярів до живого, наповненого звуками та кольорами світу.

Ще один прийом — це робота по репродукціям видатних пейзажистів (Айвазовський, Грабарь, Куїнджи, Левітан, Саврасов, Шишкін, Юон, Ярошенко та ін.). Така робота передбачає розкриття кольорового бачення художників, формування вміння словами передавати красоту природи, вміння виразного, образного мовлення.

Велику роль в екологічному вихованні відіграють уроки розвитку мовлення, на яких у школярів, окрім мовленнєвих навичок, формується світогляд, моральні якості, у тому числі й екологічна культура.

Наприклад, на уроках російської мови можна використовувати такі дидактичні вправи екологічної спрямованості, як-от:

Вправа 1. Прочитайте текст. Попробуйте ответить на вопросы: Поему к красоте можно прикоснуться лишь сердцем? То я смогу сделать, чтобы природа сохранялась?

Я сорвал цветок — и он завял.

Я поймал жука — и он умер

У меня в ладони.

И тогда я понял,

Что прикоснуться к красоте

Можно только сердцем.

(«Юный натуралист»)

Цей текст може бути підґрунтям формування аргументованого типу мовлення, вивчення теми «Міркування в оповіданні».

Вправа 2. Прочитайте текст. Ответьте на вопрос: Как люди помогли папоротнику?

На лесной опушке мы нашли с сыном зеленых лохматых улиток. Присели, чтобы их разглядеть, и увидели, что это весенние побеги папоротника, свернутые в тугие колечки. «Такое солнце хорошее светит, а они листья не могут расправить», — подумали мы и решили помочь папоротнику (А. Зимин).

Вправа 3. Составьте тематический словарь к теме «Экология». Определите значения отобранных слов, составьте с ними предложения.

5 клас: атмосфера, горизонт, флора, фауна, гербарий, пейзаж, кислород, обитатель, экология и др.

6-7 клас: антропофера, природные ресурсы, биоразнообразие, экосистема и др.

Вправа 4. Подготовьтесь к дискуссии: «Человек и природа: особенности взаимоотношений».

Вправа 5. Прочитайте высказывания известных людей о природе, человеке и природе. Подготовьтесь к сочинению-рассуждению по выбранному афоризму.

«Природа — это книга, которую надо прочитать и правильно понять» (М. Налбандян).

«Природа не может перечить человеку, если человек не перечит ее законам» (А. Герцен).

«Мы хозяева нашей природы, и она для нас кладовая солнца с великими сокровищами жизни» (М. Пришвин).

Вправа 6. Обоснуйте справедливость высказывания: «Чтобы спасти нашу планету, нельзя сидеть сложа руки».

Вправа 7. Дополните реплики данного диалога.

— Наверное, защита атмосферного воздуха является трудной задачей.

— ...

— Что же загрязняет воздух?

— ...

— Чем ещё опасны транспорт и промышленность для воздушного бассейна?

— ...

Вправа 8. Прочитайте выразительно стихотворение. Сформулируйте одним предложением проблему, поставленную автором. Озаглавьте текст.

Я думаю всё время об одном —

Убили тополь под моим окном.

Я слышал хриплый рёв грузовика,

Ему мешала дерева рука.

Я слышал крики сучьев, шорох трав,

Ещё не зная, кто не прав, кто прав.

В окне вдруг стало чересчур светло —

Я догадался: совершилось зло.

Я думаю всё время об одном —

Убили тополь под моим окном (В. Шарламов).

Вправа 9. Прочитайте текст. Подумайте, почему он так назван. Найдите изобразительно-выразительные средства и определите их роль в тексте.

Голоса природы

Зяблик с вершины ели просвистел:

— Я не видел.

Ветер в березах прошелестел:

— Я не слышал.

Ручеек тихонечко прозвенел:

— Я не знаю.

А солнце промолчало (А. Зимин).

Вправа 10. Подготовьте презентацию на одну из поставленных проблем (стиль: научный, научно-популярный, публицистический — по выбору ученика).

Проблемы:

1. Охрана природной среды — условие существования человечества.

(Каким образом и что надо сделать, чтобы вторжение людей в ход природных процессов не нарушало природного равновесия, не приводило к ухудшению их жизненных условий.)

2. Влияние деятельности на природу в целом и отдельные её компоненты.

(Материал, отражающий двойственный характер воздействия человека на природную среду.)

3. Оптимизация взаимодействия общества и природы.

4. Природа как источник духовных сил человека.

Подібні завдання на уроках російської мови мають велике виховне значення. Вони конкретизують, поглиблюють і розширюють не тільки знання російської мови, але й екологічні знання учнів. Крім того, вони допомагають школярам побачити красоту, різноманітність і багатство природи планети, Батьківщини, рідного краю. Діти вчаться спостерігати, порівнювати, знаходити приклади взаємозв'язку організмів один з одним, з явищами природи, з умовами оточуючого середовища.

На жаль, у навчальних програмах на вивчення тем екологічного спрямування відводиться досить мало часу, отож, більше уваги даним темам можна приділити в позакласній роботі. Тут поле фантазії необмежене:

- створення молодіжної організації чи груп, які проводитимуть діяльність із метою поліпшення екологічного стану навколишнього середовища;
- проведення годин спілкування з природою;
- написання віршів про красу рідного краю;
- проведення інтегрованих занять екологічного змісту («Подорож у зачарований ліс» тощо);
- проведення ігор для малюків (наприклад, «Формування екологічної культури»);
- святкування Всесвітнього Дня Землі (22 квітня);
- участь у конкурсах «Пізнай свій рідний край», «Екологічними стежинами» тощо (конкурси творів про природу та її збереження, поетичні конкурси на кращій вірш чи пісню про природу, захист творчих звітів, розробки сценаріїв свят, уроків чи інших заходів, складання рефератів тощо);
- проведення агітаційно-роз'яснювальної роботи (про шкідливість спалювання опалого листа, неприпустимість винищування первоцвітів тощо);
- вивчення правил поведінки на природі;

- проведення екологічних ігор, захистів рефератів і проєктів покращення стану природного середовища.

Щоб екологічне виховання дало належний результат, воно має бути організоване належним чином, відповідати певним вимогам. Робота повинна бути цілеспрямованою, учні мають розуміти, для чого вони виконують певне завдання та яким має бути результат. Важливість і потрібність виконуваної діяльності дає учням відчуття потреби діяти, задоволення кінцевим результатом, причетності до вирішення глобальних проблем, готує до продуктивної праці в різних галузях виробництва, до свідомого самостійного життя у злагоді з природою.

Виховна ефективність екологічної діяльності зростає за тієї умови, коли учні є не лише виконавцями, а й її організаторами. Саме тому треба давати більше творчих завдань, які вирішуються колегіально, у співпраці, спонукають до пошуку об'єктів впливу, до раціоналізаторських ідей і розв'язання проблем.

Отже, на уроках російської мови можна і необхідно впровадити екологічну виховну роботу. Правильно підібраний дидактичний матеріал (художні та природознавчі тексти, проблемні питання тощо) сприяє формуванню екологічної культури школярів, любові до природи.

Список використаної літератури

1. Калинин В. Формула экологического образования / В. Калинин // Евразия. Природа и люди. — 1997. — №6. — С. 39–40.
2. Мамедов Н. М. Концепция устойчивого развития и экологическое образование / Н. М. Мамедов // Экология и география. — 1995. — №3. — С. 24–28.
3. Николина В. В. Воспитание экологических ценностей у учащихся / В. В. Николина. — СПб., 1998. — 75 с.
4. Преображенский В. С. Что нам нужно? Экологические элементы в программе или ведущая роль экологического подхода? / В. С. Преображенский // География в школе. — 1991. — №3. — С. 37–39.

К. О. Васюкова
студентка IV курсу факультету іноземних мов
Н. Д. Соловйова
канд. пед. наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг

ФОРМУВАННЯ ПОТЕНЦІЙНОГО СЛОВНИКА УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Васюкова К. О., Соловйова Н. Д. Формування потенційного словника учнів основної школи на уроках англійської мови.

Статтю присвячено формуванню потенційного словника з опорою на внутрішню форму слова на уроках англійської мови в 5–9 класах. Особлива увага приділяється джерелу розширення потенційного словника за допомогою мовної здогадки на основі афіксації. Запропоновано вправи, які передбачають розвиток в учнів самостійних умінь семантизувати незнайомі слова, що мають негативні префікси.

Ключові слова: навчання, потенційний словник, англійська мова, заперечні префікси.

Васюкова К. О., Соловьева Н. Д. Формирование потенциального словаря учащихся основной школы на уроках английского языка.

Статья посвящена формированию потенциального словаря с опорой на внутреннюю форму слова на уроках английского языка в 5–9 классах. Особое внимание уделяется источнику пополнения потенциального словаря с помощью языковой догадки на основе аффиксации. Предложены упражнения, которые предусматривают развитие у учеников самостоятельных умений семантизировать знакомые слова, имеющих отрицательные приставки.

Ключевые слова: обучение, потенциальный словарь, английский язык, отрицательные приставки.

Vasyukova K. O., Solovyeva N. D. The formation of basic school pupils' potencial vocabulary at English lessons.

The article is devoted to the formation of potential vocabulary based on the internal form of the word during English lessons in 5–9 forms. Special attention is given to the source for increasing the potential vocabulary with the help of language guess by means of affixation. Some exercises aimed at the development of pupils' independent skills to convey the meaning of unfamiliar words formed by adding negative prefixes are proposed.

Key words: teaching, potential vocabulary, English, negative prefixes.

Безумовно, вивчення англійської мови стає дедалі більш продуктивним завдяки збільшенню можливостей удосконалення словникового запасу. Крім активного та пасивного словникового запасу існує потенційний словник учнів, коли впізнавання слів можливе за допомогою префіксів, суфіксів, складних слів, слів-інтернаціоналізмів, а також контексту. Це допомагає учням впізнавати слова не користуючись словником, розвиває мовну здогадку учнів та формує в учнів навички семантизації незнайомих лексичних одиниць. Тому під час навчання іноземної мови важливо приділяти увагу формуванню потенційного словника учнів.

Проблемою розробки методики навчання іншомовного потенційного словника займалися такі дослідники, як-от: Н. В. Богусевич, Б. Я. Гнусіна, Т. В. Гулій, Т. М. Ковбасюк, Н. Г. Мокреєва, Т. П. Никоненко, С. Є. Победінська, В. В. Сорока, О. М. Шапкіна та ін., але ця проблема є досить актуальною для середніх шкіл при вивченні іноземної мови.

Головним у засвоєнні лексичного матеріалу на уроках іноземної мови у школі є формування лексичних навичок. Треба сформувати такі види навичок: репродуктивні, рецептивні, навички користування різними видами словників (активного, пасивного, потенційного). Актуальність проблеми покращення рівня потенційного словника зумовлена тим, що трактовка поняття «потенційний словник», методика навчання та фактична значущість є не завжди точно окресленою, тому відсутня достатня кількість вправ з формування і збагачення потенційного словника в учнів основної школи (5–9 класів).

Словниковий запас є ядром тієї лексики якою має оволодіти людина. На відміну від наявного словника, що включає знайомі лексичні одиниці, які учні вживають для вираження своїх думок або для сприймання і розуміння думок інших людей, потенційний словник складають ті незнайомі слова, про значення яких читач або слухач може здогадатися, зустрівшись з ними при читанні або аудіюванні. Щоб зрозуміти суть і зміст потенційного словника варто глянути на нього одночасно з лінгвістичної та методичної точок зору [6].

У лінгвістиці під потенційними словами розуміють похідні та складні слова, які реально не існують (не зафіксовані у вже здійснених реально мовленнєвих утвореннях), але які можуть створюватися в будь-який момент у відповідності до продуктивних словоутворюючих моделей даної мови [1]. Це інтернаціональні слова, похідні та складні слова, що складаються з відомих учням компонентів, конвертовані слова, нові значення відомих багатозначних слів, слова, про значення яких можна

здогадатися за контекстом.

Для визначення прийомів роботи з формування потенційного словника учнів необхідно спершу проаналізувати підручники, за якими здійснюється навчання. Нами був зроблений аналіз підручників англійської мови, які є чинними для середніх шкіл з п'ятого по дев'яті класи. Можемо зробити такий висновок: правила на творення слів за допомогою суфіксів та префіксів є в недостатній кількості, що ускладнює можливість зрозуміти як саме здійснюється утворення похідних слів. У підручниках до текстів є завдання, які активізують засвоєння лексичних одиниць з теми, але відсутні завдання з використання саме потенційного словника. Через це, на нашу думку, в учнів виникають певні труднощі під час складання державної підсумкової атестації у 9 класі. Учні мають певний словниковий запас, але не спроможні зрозуміти отриману інформацію через відсутність навички самостійно аналізувати незнайомі лексичні одиниці, тому текст залишається не повністю опрацьований.

В основній школі (5–9 класи) розпочинається етап систематичної й послідовної роботи з автентичними навчальними матеріалами, які забезпечують нормативне оволодіння спілкуванням. Зростає обсяг лексичних одиниць, у тому числі й потенційний словник. Зростає доля самостійної роботи учнів, С.Є. Победінська вказує, що частину слів учні можуть зрозуміти без звертання до допоміжних матеріалів, якщо їх ознайомити з деякими прийомами самостійного розкриття значень слів:

- створених за допомогою відомих учням суфіксальних похідних, таких, як *writer, teacher, singing, drawing, friendly* і т. п.;
- складних слів: *head-teacher, water-lily, raincoat* і т. п.;
- великої кількості слів одного кореня з українськими: *statue, alphabet, aquarium, platform* і т. п.;
- багатозначних слів, які можуть мати зовсім інше значення: *face (of the clock), learn (the news), end (of the town), shut (his teeth), take (the place of)*, при вже знайомих учням значень цих слів: *обличчя, навчатися, кінець, зачиняти, брати*.

Лексичні одиниці, аналогічні перерахованим, вважають джерелами потенціального словника. Розкриття лексичного значення одиниць потенціального словника може здійснюватися або на основі логічного виведення слів або на здогадці [8, с. 94].

Логічне виведення слів в значній мірі залежить, з одного боку, від прозорості структури похідного слова та, з другого, від характеру

відповідності похідних слів іноземної мови з їх еквівалентами в рідній мові. Прозорість структури похідного слова передбачає чітку структурну подільність складових морфем та очевидність семантичних відносин між ними з урахуванням відповідної словотворчої моделі. Розглянемо, наприклад, такі похідні слова, як *attraction, action, perfection, connection, protection; instructive, constructive, effective, elective, comdivssive, dangerous, advantageous, joyous, wonderous, glorious, famous*. В опорі на відповідні словотворчі моделі ($v + -ion = n$, $v + -ive = adj$, $n + -ion = adj$) в цих похідних словах чітко виділяються складові морфеми (*attract- + -ion; instruct- + -ive; danger- + -ous*) і очевидні семантичні відносини між ними, що дозволяє учням самостійно визначити значення подібних похідних слів і робить виправданим вклучення їх до відповідних вправ [5, с. 54–55].

Потенціальний словник складають лексичні одиниці, які, навіть зустрівши у тексті вперше, учень може зрозуміти самостійно. Одним із джерел потенціального словника є мовна здогадка за допомогою суфіксів та префіксів. Словотвір, як один із способів наповнення потенційного словника учнів, вирізняється своєю високою ефективністю і продуктивністю. Словотворення передбачає продукування великої кількості похідних слів, які не входять до словникового мінімуму, але створені на базі кореневих слів. Учень, натрапивши в тексті на похідне слово і не знаючи його значення, може розшифрувати його зміст, спираючись на відомі йому значення основи й афіксів. Учня насамперед пропонується не запам'ятовування великої кількості слів, перед ними відкриваються можливості розпізнавання словотворчих компонентів і розуміння нових слів.

Основна мета вчителя під час навчання розумінню невивчених похідних слів — навчити учнів розпізнавати похідні слова і розуміти їхні значення. Розпізнавання похідного слова — це процес автоматизованого впізнавання і виділення знайомої основи і афіксів і синтезування значення даного похідного слова. Складові частини похідних слів англійської мови добре виділяються, що полегшує самостійну семантизацію невивчених похідних слів потенційного словника.

Сучасна методична наука пропонує різноманітні вправи для розвитку потенційного словникового запасу учнів при вивченні англійської мови [2–4, 7, 9].

Безперечно, для успішного засвоєння прийомів збагачення лексичного словника учнями основної школи, необхідно створювати певну мотивацію. Робота зі словотворчим матеріалом, якщо її організувати відповідним шляхом, наприклад, у формі ігор, стимулює

учнів досліджувати можливості мови та інтерес до вивчення мови. У грі при багаторазовому повторенні (що є необхідним для закарбування моделі в пам'яті учнів) зникають втома та нудьга, діти не соромляться висловлюватись або зробити щось неправильно.

Яскравим прикладом є гра *Tick-tock-boom*, яку ми пропонуємо для учнів 5–6 класів.

Картки зі складами викладаються на стіл сорочкою вгору. Ведучий перевертає першу картку і кладе на стіл так, щоб усі гравці бачили написаний склад, наприклад *UN*. Перший гравець включає механізм «бомби» і називає слово з цим складом, наприклад *UNHAPPY*, і передає бомбу наступному гравцеві. Поки «цокає» бомба, треба якнайшвидше назвати слово і передати бомбу іншому. Ніхто не знає, коли бомба «вибухне», це може статися у будь-який момент, може через 1 хвилину, а може і через 15 сек. Якщо у вас немає «бомби», можна використати таймер, тоді ведучий може сам встановлювати будь-яку кількість секунд. Гравець, у якого бомба вибухає в руках, забирає картку собі. Перший, хто набирає 5 карток (це число залежить від кількості гравців), вибухає з гри. І так, поки усі картки не закінчатся. Виграє той, у кого виявляється менше всього карток.

Картки містять основні префікси і суфікси англійської мови. Перед грою краще повторити з учнями основні правила словотворення. Наприклад, *ment* використовується для утворення іменника від дієслова: *develop* — *development*; *ness* для утворення іменника від прикметника: *dark* — *darkness*; *al* для утворення прикметника від іменника: *nation* — *national*, і так далі. Під час гри ведучий і самі гравці стежать за тим, щоб не було повторень, а також неправильного вживання слів.

Безумовно учні 7, 8, 9 класів володіють набагато ширшими потенційними можливостями, аніж учні 5–6 класів. Нижче наводимо ряд завдань, які можуть бути використані вчителем під час різноманітних видів робіт на уроці у 7–9 класах.

Частіше за інші префікси в англійській мові вживаються заперечні префікси: *in-*, *un-*, *im-*, *il-*, *ir-*, *non-*, *de-*, *dis-*, *mis-*, *a-*, *anti-*. Спочатку вчитель пояснює, що таке похідні слова, наскільки вони розповсюджені в англійській мові, показує приклади. На прикладах похідних слів учитель показує знайомі елементи в невідомому похідному слові, розчленовує його на складові частини, виділяє основу й афікси (*re* — *paint*). Далі можна показати, що від однієї основи за допомогою афіксів можна утворити декілька похідних слів з різним значенням: *use*, *used*, *unused*, *reused*.

Слід звернути увагу учнів на написання слів із префіксами *in-*, *im-*, *il-*, *ir-*.

ir	responsible	rational	in	effectual	operable	
	regular	refutable		numerable	tolerable	
im	material	mortal		credible	secure	sane
	mobile	mature		active		
	practical	balanced	il	legible	logical	
	possible			legal	literate	

Для навчання розпізнавання похідних слів можна рекомендувати вправи на співвідношення частин слів, завершення слів, заповнення пропусків.

Наведемо приклади деяких вправ.

Вправа 1. Replace phrases in one word. Example: not countable — uncountable

Not necessary	Not possible
Not safe	Not usual
Not tidy	Not comfortable
Not breakable	Not direct
Not regular	Not interesting
Not real	Not patient
Not expensive	Not convenient
Not happy	Not popular

Вправа 2. Make adjectives by matching the suffixes and stems where possible. Then find a noun for each from the list on the right.

Prefixes	Stems	Nouns
un	dated	meat, cheque
mis	cooked	envelope, phone
dis	used	card, leave
re	paid	work, ticket
		word, factory
		loan

Для учнів 9 класу пропонуємо роботу у командах.

Team A

Complete the words on the right. all of them begin with a prefix. The number in brackets () shows the number of letters.

Someone who behaves in a childish way is _____ (8)
An antique vase that you cannot replace is _____ (13)
If you want to change the colour of the walls of a room, you need to _____ them (7)
If you think someone said 'celery' when in fact they said 'salary', you _____ them (8)

Key:

Someone who behaves in a childish way is *immature*.

An antique vase that you cannot replace is *irreplaceable*.

If you want to change the colour of the walls of a room, you need to *repaint* them.

If you think someone said 'celery' when in fact they said 'salary', you *misheard* them.

Team B

Complete the words on the right. all of them begin with a prefix. The number in brackets () shows the number of letters.

Handwriting that is so bad you cannot read it is _____ (9)
A railway line that is no longer used is _____ (7)
A pack of playing cards with five cards missing is _____ (10)
An argument that is not logical is _____ (9)

Key:

Handwriting that is so bad you cannot read it is *illegible*.

A railway line that is no longer used is *disused*.

A pack of playing cards with five cards missing is *incomplete*.

An argument that is not logical is *illogical*.

Оволодіння потенціальним словником є необхідною складовою навчального процесу з іноземної мови в школі, без чого неможливе розуміння та засвоєння матеріалу на належному рівні. Запропоновані прийоми навчання дозволяє успішно формувати в учнів вміння самостійно семантизувати похідну лексику. Навчаючи учнів словотворенню, ми показуємо їм можливості англійського слова, готуємо їх до читання текстів з незнайомими словами. На основі оволодіння різними способами розуміння нових слів формується потенціальний словник учнів, що має велике значення для рецептивних видів мовленнєвої діяльності.

Список використаної літератури

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. — [2-е изд.] — М.: Едиториал, 2004. — 576 с.
2. Богушевич Н. В. Формування потенційного словника учнів основної і старшої загально освітньої школи під час читання / Н. В. Богушевич, В. В. Сорока // Іноземні мови. — 2011. — №2. — С. 10–15.
3. Богушевич Н. В. Комплекс вправ для формування потенційного словника в учнів основної і старшої школи / Н. В. Богушевич, В. В. Сорока // Іноземні мови — 2013(73) — №1. — С. 10–16.
4. Гулій Т. В. Розвиток потенційного словникового запасу учнів при вивченні англійської мови [Електронний ресурс] / Т. В. Гулій. — Форум педагогічних ідей “УРОК”. Сайт Міністерства освіти та науки. — Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/47254/
5. Ковбасюк Т. М. Поэтапное становление навыка понимания незнакомых производных слов при чтении / Т. М. Ковбасюк, Б. Я. Гнусіна // Иностранные языки в школе. — 1975. — №5. — С. 54–55.
6. Ніколаєва С. Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції / Софія Юрїївна Ніколаєва. — К.: Академія, 2010. — 327 с.
7. Никоненко Т. П. Шляхи формування потенційного словника учнів / Т. П. Никоненко // Педагогічні обрії. — 2009. — №5. — С. 55–62.
8. Побединская С. Е. Некоторые приемы формирования потенциального словаря учащихся при обучении английскому

языку / С. Е. Побединская // Иностранные языки в школе. — 1984. — №5. — С. 94–98.

9. Allen V. E. Techniques in Teaching Vocabulary. — Oxford: Univ. Press, 1983. — 136 p.

Л. М. Ворона

вчитель англійської мови

Криворізька загальноосвітня школа I–III ступенів №93

Кривий Ріг

ВИКОРИСТАННЯ КОНТЕНТНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ

Ворона Л. М. Використання контентно-орієнтованого підходу на уроках англійської мови як засобу підвищення мотивації учнів.

Стаття присвячена аналізу використання контентно-орієнтованого підходу на уроках англійської мови та його роль в підвищенні мотивації учнів до навчання. Стаття описує теоретичні основи контентно-орієнтованого підходу, його суть та основні моделі.

Ключові слова: контентно-орієнтований підхід, мотивація, зміст, критичне мислення, академічні знання, проектна робота, успіх.

Ворона Л. Н. Использование контентно-ориентированного подхода на уроках английского языка как средства повышения мотивации учащихся.

Статья посвящена анализу использования контентно-ориентированного подхода на уроках английского языка и его роль в повышении мотивации учащихся к обучению. Статья описывает теоретические основы контентно-ориентированного подхода, его суть и основные модели.

Ключевые слова: контентно-ориентированный подход, мотивация, содержание, критическое мышление, академические знания, проектная работа, успех.

Vorona L. M. Using of content-based instruction at the English lessons as means of raising students' motivation.

The article is devoted to the analysis of using content-based instruction at the English lessons and its role in raising motivation to study. The article describes theoretical basis of content-based instruction, its essence and basic models.

Key words: content-based instruction, motivation, content, critical thinking, academic knowledge, project work, success.

Державна політика в галузі розвитку української освіти спрямована на досягнення нею сучасного світового рівня, відродження і подальший розвиток національних освітніх традицій, оновлення змісту, форм і методів навчання, примноження інтелектуального потенціалу

суспільства. В статті 5 Закону про Освіту зазначається, що освіта є державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства [6].

Головною метою Нової української школи є створити школу, яка даватиме учням не тільки знання, а і вміння застосовувати їх у житті. Основними засадами НУШ є орієнтація на учня, педагогіка партнерства, виховання інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини [7]. Замість запам'ятовування фактів та визначень понять, учні набуватимуть компетентностей. Щоб набувати компетентностей, учні навчатимуться за діяльнісним підходом — тобто частіше щось робитимуть, замість того, щоб слухати вчителя.

Основоположним принципом, що зміщує акценти в освітньому процесі з викладання на навчання, тобто з передачі знань на активну освітню діяльність учня є дитиноцентрований підхід до навчання і викладання. Він передбачає зміну ролі вчителя: вчитель створює умови для того, щоб учень мав можливість розвивати свої здібності, планувати свою діяльність, приймати рішення.

У сучасному світі рівень освіти, її вплив на особистісний розвиток учня значною мірою залежить від результативності впровадження технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях. В умовах глобалізації цінність швидкого отримання, аналізу та передачі інформації збільшується за умови роботи з іншомовними джерелами та адресатами.

Серед сучасних методів навчання іноземних мов все більшого поширення набувають методи, що об'єднують комунікативні та пізнавальні (академічні) цілі. Їх основними принципами є: орієнтація занять на учня, цілеспрямованість та змістовність занять, спрямованість на досягнення соціальної взаємодії, засвоєння мови за допомогою знань з інших галузей наук.

Одним із методів, тісно пов'язаним з проектною роботою, навчанням, що базується на завданнях та цілісним підходом є контентно-орієнтований підхід (англ. Content Based Instruction (CBI)). Контентно-орієнтований підхід став дуже популярним при викладанні англійської мови як іноземної, іноземні підручники здебільшого побудовані саме на ньому, він є потужним засобом в оволодінні іноземною мовою та вдосконаленні знань.

Методика навчання іноземних мов завжди була орієнтована на пошуки найбільш раціонального методу навчання. Різні історичні

періоди розвитку суспільства характеризуються певними методами навчання. Кожен метод має властиві йому позитивні та негативні сторони і за певних умов має свою об'єктивну цінність. Проте у всі часи ці методи перебували в безпосередній залежності від соціального замовлення суспільства, яке впливало на мету і зміст навчання іноземних мов і навіть на вибір тієї чи іншої мови. Розуміння великої кількості навчальних методів краще готує вчителя для допомоги учневі.

Комунікативний підхід або комунікативне викладання мови (CLT), який і досі користується величезною популярністю і спрямований на розвиток комунікативної компетентності учнів має контентно-орієнтований підхід як одне із своїх розгалужень [4, с. 23]. Контентно-орієнтований підхід розвинувся на основі принципів комунікативного підходу, особливо тих, що пов'язані із роллю змісту і контекстуалізацією у вивченні мов. Контентно-орієнтований підхід або навчання, що базується на змісті широко застосовується з початку 1990-х років і набув особливої популярності впродовж останнього десятиліття.

Як тільки стало зрозуміло, що самих лише навичок говоріння іноземною мовою в сучасному світі недостатньо для того, щоб бути успішним і конкурентоздатним на ринку праці з'явився запит на отримання як мовних форм (граматика, лексика), так і практичного використання англійської мови для базових комунікативних тем, а відповідно зріс попит на різноманітні підходи, такі як захищене навчання (SI) та контентно-орієнтований підхід (CBI). Багато вчителів застосовують на своїх уроках суміш методів і підходів, щоб досягати якомога кращих результатів у навчанні.

Теоретичні основи, що підтримують контентно-орієнтований підхід, випливають з когнітивної теорії навчання та дослідження вивчення іноземної мови. Когнітивна теорія навчання передбачає, що в процесі набуття навичок грамотності учні просуваються через серію з трьох стадій: пізнавальної, асоціативної та автономної. У когнітивній стадії учні помічають і приділяють увагу інформації в оперативній пам'яті, і вони поступово розробляють загальні уявлення про завдання. На асоціативній стадії учні вдосконалюють та зміцнюють навички, але все ще свідомо дотримуються правил, а іноді потребують зовнішньої підтримки при виконанні завдання. Нарешті, в автономній стадії ці навички все більше вдосконалюються, і учні тепер можуть виконувати завдання автоматично і автономно [8].

Проходячи ці етапи, вивчення іноземної мови поступово полегшується і передбачає надання широкої навчальної підтримки

на початкових етапах навчання і поступово усунення цієї підтримки, оскільки студенти стають більш досконалішими у виконанні завдань [9, 14].

С. Крашен стверджує, що мовні структури найбільш ефективно набуваються, коли вони представлені через зрозуміле введення матеріалу, який виходить за межі поточного рівня знань учнів, тим самим змушуючи їх виходити за межі лінгвістичної роботи і використовувати попередні знання та комунікативний контекст для того, щоб визначити значення незнайомої структури [11]. Таким чином, модель С. Крашена забезпечує теоретичну основу для контентно-орієнтованого підходу, яка надає учням осмислено працювати над матеріалом, використовуючи іноземну мову.

Д. Каммінс висунув теорію, що існує два рівні володіння англійською мовою, які повинні пройти учні, що вивчають англійську мову як іноземну [10]. Перші базові навички міжособистісного спілкування іноземною мовою, що передбачають здатність спілкуватися з іншими і формулювати потреби цією мовою можуть з'явитись лише через 2–3 роки. Другий — когнітивний академічний рівень володіння мовою (CALP) передбачає надбання навичок академічної грамотності, а також використання іноземної мови для розуміння складних мовних структур, аналізу та дослідження матеріалів, представлених в академічних текстах. Оволодіння цим рівнем займає 5–7 років.

Д. Каммінс стверджує, що учні, які вивчають іноземну мову не можуть набути когнітивних академічних мовних навичок від повсякденної бесіди. Розвиток цих навичок вимагає такої навчальної діяльності, що характеризується використанням учнями складних і цікавих текстів, завдань з різних тем. Таким чином, модель Д. Каммінса дає іншу теоретичну основу для контентно-орієнтованого підходу.

Згодом Л. Ф. Каспер, М. Баббіт, Р. В. Млинарчик, Д. М. Брінтон, Дж. В. Розеталь надали цим ідеям теоретичне обґрунтування та педагогічне застосування [2, с. 76]. Щоб бути успішними в англійськомовному оточенні, учні, що вивчають англійську мову як іноземну мають бути як функціонально, так і академічно грамотними, здатними використовувати мову для доступу до інформації, розуміння, спілкування та критичного аналізу. Через добре сплановану, цілеспрямовану, академічно обґрунтовану діяльність, що націлена на розвиток лінгвістичних навичок та навичок критичного мислення, контентно-орієнтований підхід сприяє функціональному мовному середовищу, що виходить за межі простої подачі інформації при вивченні іноземної мови.

Контентно-орієнтований підхід став дуже популярним останніми роками як засіб розвитку лінгвістичних здібностей і коротко його можна охарактеризувати як «вивчення чогось замість вивчення мови». Акцент в ньому робиться на засвоєнні тем, що допомагають учням оволодіти мовою.

Цей підхід націлений на зміст і високий стандарт навчання з навичками критичного мислення. Більше всього він застосовується в США та Канаді, проте і Європейська комісія визначила цей підхід як «унікальний спосіб швидкого прогресу у вивченні іноземної мови».

Він тісно пов'язаний з проектною роботою, навчанням, що базується на завданнях та цілісному підході до навчання мови і став особливо популярним при навчанні учнів державних середніх загальноосвітніх закладів від 11 років і старше.

Контентно-орієнтований підхід — це підхід до викладання мови, що зосереджується не на самій мові, а на тому, що вивчається засобами мови, тобто мова стає засобом, завдяки якому вивчається щось нове. Вивчення та використання мови відбувається через засвоєння нового матеріалу, теми або інформації, адже коли учні зосереджені на чомусь, це підвищує їхню внутрішню мотивацію. Учні можуть використовувати навички мислення, ознайомлюючись з новою інформацією і менше зосереджуватись на структурі мови, що вивчається.

Цей підхід є дуже сконцентрованим на учневі і залежить від здатності учнів використовувати мову. Д. Брінтон, М. Е. Сноу, М. Б. Веше розробили концепцію і довели, що учні легше, швидше та ефективніше оволодівають другою або іноземною мовою через контекстуальне навчання, вивчають мову, вбудовану у відповідний дискурсний контекст краще, ніж ізольовані мовні фрагменти [1, с. 62]. В результаті, учні утворюють більше зв'язків між мовою і тим, що вони вже знають.

Ранні версії контентно-орієнтованого підходу використовувалися в програмах англійської мови для спеціальних цілей (ESP), програмах занурення в іноземну мову для учнів середніх шкіл, початкових етапів вивчення іноземних мов і навчальних програмах з іноземних мов для професійного спрямування.

Зовсім недавно контентно-орієнтований підхід став широко поширеним у старших класах як для рідної мови (L1), так і для іноземної (L2), у навчанні іноземної мови на університетському рівні, у різних двомовних контекстах освіти в Європі та англійської мови для академічних цілей (EAP) і набуває все більшої популярності.

Історично слово «зміст» змінювало своє значення у викладанні

другої мови. Воно відносилось до граматико-перекладного, аудіо-лінгвальних методів та словника і звукових зразків в діалогічному мовленні. Останнім часом «зміст» інтерпретують як використання суті предмету засобом для навчання другої або іноземної мови (мовне занурення). Аспекти навчального плану, обговорення поточних подій та світових культур або навіть загальні теми, що представляють інтерес, — це все можливі варіанти «змісту». Учні освоюють значні обсяги мови через стимулюючий зміст. Вони вивчають цікавий контент і попутно вивчають мову. Отже, вони більше пов'язують мову з тим, що вже знають. Комплексна інформація передається через реальний життєвий контекст, що призводить до кращого розуміння і підвищення внутрішньої мотивації. Контентно-орієнтований підхід підвищує критичне мислення учнів і призводить до того, що вони вивчають мову швидко і з більшим задоволенням.

Контентно-орієнтований підхід є принципово навчальним підходом або структурою, а не методом. У центрі уваги більшості навчальних планів іноземної мови є вивчення мови, а не вивчення мови для осмисленого спілкування про відповідний зміст. На відміну від них, контентно-орієнтований підхід прагне досягти балансу між мовою та навчальною програмою з акцентом на використанні мови, а не на розмові про неї. Це не означає, що при використанні контентно-орієнтованого підходу ніколи не робиться наголос на самій мові; навпаки, він найкраще фокусується на мові через зосередженість на тій чи іншій тематиці і має «подвійну прихильність до цілей мовного та змістовного навчання» [5, с. 261].

Оскільки контентно-орієнтований підхід підпадає під більш загальну рубрику комунікативного викладання мови (CLT), основна робота над матеріалом зміщується: вчитель не дає готові знання, а лише сприяє тому, щоб учні активно працювали на уроці і залучались до процесу навчання.

Основним при цьому підході є те, що навчання відбувається не тільки завдяки повному контролю вчителя над навчальним процесом, а й через активну роль учнів у класі, їхню взаємодію, обмін інформацією та обговорення.

Для кращого розуміння суті питання необхідно розглянути деякі моделі контентно-орієнтованого навчання. Найвідоміші моделі — це три прототипи, визначені Брінтон, Сноу і Веше:

- та, що базується на темі — навчання в класі структуроване навколо тем і теми формують основи навчального плану;

- захищене навчання — зміст курсу викладається мовою, що вивчається спеціалістом зі змісту(певного предмету);
- додаткове — студенти навчаються одночасно у двох пов'язаних курсах, мовному курсі та курсі змісту.

М. Мет припускає, що контентно-орієнтоване навчання може бути заснованим або на змісті, або на мові [12].

Хоча зрозуміле введення матеріалу є ключовою педагогічною технікою, висновки М. Суейн указують на те, що самого лише комунікативного підходу недостатньо для того, щоб володіти іноземною мовою, як рідною. М. Суейн пропонує більш збалансований підхід до інтеграції мови та змісту з явною зосередженістю на релевантних і контекстуально придатних мовних формах. Вона також зазначає, що викладання уроків граматики поза контекстом, як парадигми, які треба повторювати і запам'ятовувати, є неефективним [13].

Контентно-орієнтований підхід може зробити вивчення мови більш цікавим і мотивуючим. Учні можуть використовувати мову для вивчення теми, що робить їх більш незалежними та впевненими в собі. К. А. Реннінгер, С. Хіді, А. Крапш стверджують, що «ситуативний інтерес, викликаний факторами навколишнього середовища, може викликати або сприяти розвитку довгострокових індивідуальних інтересів» [3, с.18]. Це, в свою чергу, призводить до сприйняття успіху, отримання позитивних емоцій, що підтримуватимуть інтерес та бажання успішно навчатись.

Учні набувають глибших академічних знань, що допомагає їм бути впевненішими при вступі до вищих навчальних закладів, а також в подальшій професійній діяльності. Цей підхід є також популярним серед вчителів англійської для академічних цілей (EAP), оскільки він допомагає учням та студентам розвивати цінні навички навчання, такі як зняття нотаток, узагальнення та вилучення ключової інформації з текстів. Отримання інформації з різних джерел, переоцінка та реструктуризація цієї інформації може допомогти учням розвинути цінні навички мислення, які потім можуть бути передані іншим суб'єктам.

Застосування цього підходу дає відчутні результати на старшому етапі вивчення іноземної мови в середній школі. Учні старшого віку неохоче імітують і виконують механічні завдання, натомість вони з інтересом читають змістовні тексти і готові до перенесення акценту на аналітичний компонент навчальної діяльності. Ще більшу роль, ніж в основній школі, відіграють самостійні види роботи над мовою,

особливо в тих учнів, які бажають серйозно вивчати мову. Контентно-орієнтований підхід якомога краще задовольняє ці потреби учнів, адже однією із його переваг є гнучкість: вчителі можуть зосередити увагу учнів на тому, що їх цікавить або більше потрібно.

Контентно-орієнтований підхід широко використовує проектну діяльність як один із чинників, що підвищують мотивацію до навчання. Це дозволяє будувати навчальний процес, виходячи з інтересів учнів, дає їм можливість проявити самостійність у навчанні, сприяє розвитку пізнавальних, творчих інтересів, критичного мислення, покращує вміння орієнтуватися в інформаційному просторі. Учитель із передавача готових знань перетворюється на організатора пізнавальної діяльності учнів. Таке навчання віднесено до технологій XXI століття, яка передбачає, насамперед вміння адаптуватися до стрімко змінюваних умов життя людини постіндустріального суспільства.

Навчання, що базується на змісті — це корисно і цікаво. І хоча планування та підготовка до уроку потребує більшого часу і необхідно враховувати готовність учнів, результати будуть позитивними.

Список використаної літератури

1. Brinton D. Content-based second language instruction / D. Brinton, M. A. Snow, M. B. Wesche. — Michigan: University of Michigan Press, 2003. — 146 p.
2. Kasper L. F. Content-based college ESL instruction: Theoretical foundations and pedagogical applications / L. F. Kasper, M. Babbitt, R. W. Mlynarczyk, D. M. Brinton // Content-based college ESL instruction, 1999. — 184 p.
3. Renninger K. A. The Role of Interest in Learning and Development / K. Ann Renninger, Suzanne Hidi, Andreas Krapp. — Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992. — 461 p.
4. Richards J. Approaches and Methods in Language Teaching (3d Edition) / Jack Richards, Theodore Rodgers. — Cambridge: Cambridge University Press, 2014. — 85 p.
5. Stoller F. L. Content-Based Instruction. Perspectives on Curriculum Planning / F. L. Stoller// Annual review of applied linguistics. — 283 p.
6. Закон України про Освіту [Електронний ресурс]. — 05.09.2017 №2145-VIII — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

7. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. №998-р «Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://законодавство.com/ministriv-kabinetarozporyadjennya/rozporyadjennya-vid-grudnya-2016-988-pro-2016-47352.html>
8. Anderson J.R. The architecture of cognition [Електронний ресурс] / John R. Anderson // Harvard University Press, Cambridge, MA. 1983. — 314 р. — Режим доступу: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0004370286900846>
9. Chamot A. Learning Strategies in Second Language Acquisition [Електронний ресурс] / A. Chamot, J. O'Mally. — Cambridge University Press, 1990. — Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/321214935_Learning_Strategies_in_Second_Language_Acquisition
10. Cummins J. Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society [Електронний ресурс] / J. Cummins // Ontario, CA: California Association for Bilingual Education, 1996 — Режим доступу: <http://esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm>
11. Krashen S. Second language acquisition and second language learning [Електронний ресурс] / S. Krashen. — Oxford: Pergamon, 1981 — Режим доступу: http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
12. Met. M. Content-based instruction: Defining terms, making decisions [Електронний ресурс] / M. Met. — NFLC Reports. Washington, DC: The National Foreign Language Center, 1999 — Режим доступу: <http://carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/decisions.html>
13. Swain M. Socio-cultural Theory in Second Language Education: An Introduction through Narratives [Електронний ресурс] / M. Swain. — Режим доступу: <http://www.tesol.org/wordpress/issues/volume16/ej63/ej63r1/>
14. Vygotsky L.S. Mind in society: The development of higher psychological processes [Електронний ресурс] / L. S. Vygotsky. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978 — Режим доступу: http://www.nordictrainingsources.com/Vygotsky_notes.pdf

К. В. Гостра

аспірант

кафедра німецької мови та літератури

з методикою викладання

Криворізькій державній педагогічній університет

вчитель англійської мови, російської мови та літератури

Криворізька загальноосвітня школа I–III ступенів №122

Кривий Ріг

НАУКОВІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ З ПРЕЦЕДЕНТНИМИ ФЕНОМЕНАМИ КУЛЬТУРИ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Гостра К. В. Наукові лінгводидактичні засади роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови як іноземної.

У статті схарактеризовані наукові лінгводидактичні засади роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови як іноземної: виокремленні підходи, закономірності, принципи, методи і прийоми навчання. Розроблено практичні рекомендації щодо використання навчального потенціалу прецедентних феноменів культури на уроках російської мови як іноземної

Ключові слова: компетентнісний підхід, комунікативно-діяльнісний підхід, когнітивний підхід, особистісно-зорієнтований підхід, системно-діяльнісний підхід, закономірності навчання, методи навчання, підходи, прийоми навчання, засоби навчання.

Гострая Е. В. Научные лингводидактические основы работы с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного.

В статье охарактеризованы научные лингводидактические основы работы с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного: выделены подходы, закономерности, принципы, методы и приемы обучения. Разработаны практические рекомендации по использованию учебного потенциала прецедентных феноменов культуры на уроках русского языка как иностранного

Ключевые слова: компетентностный подход, коммуникативно-деятельностный подход, когнитивный подход, личностно-ориентированный подход, системно-деятельностный подход, закономерности обучения, методы обучения, подходы, приемы обучения, средства обучения.

Gostra K. Science Linguo-didactic Foundations of Teaching Precedent Phenomena of Culture at Russian Lessons as Foreign Language.

Science linguo-didactic foundations of teaching precedent phenomena of culture at the lessons of the Russian as foreign such as the rules, principles, approaches and methods of teaching are described in this article. Practical advice of using educational potential of the precedent phenomena of culture at the lessons of the Russian are developed

Key words: competence approach, communicative-activity approach, cognitive approach, personal-oriented approach, system-activity approach, patterns of teaching, methods of training, approaches and methods of teaching, training tools.

Метою базової середньої освіти — формування соціалізованої, компетентної особистості, яка володіє однією або декількома іноземними мовами. В аспекті володіння іноземними мовами учень повинен не просто володіти мовним матеріалом, але і дотримуватись правил комунікації, розуміти автентичні тексти, використовувати все розмаїття мовних одиниць, вміло застосовувати доцільні комунікативні стратегії та ін., а отже бути комунікативно компетентним. На нашу думку, формування комунікативної компетенції не може відбуватися без залучення прецедентних феноменів культури, тому що вони акумулюють знання культурологічного характеру, що детермінують ціннісні пріоритети картини світу носіїв мови, що вивчається, а отже, без розуміння цієї інформації комунікація не може вважатися вдалою.

І. Г. Горова та Н. М. Горова відзначали, що прецедентні феномени культури відіграють важливу роль у формуванні вторинної мовної особистості [3], яка, в свою чергу за словами Н. Д. Гальскової та Н. І. Гез являється результатом вивчення іноземної мови, як показник уміння повноцінно брати участь в міжкультурній комунікації [2, с. 65]. На включенні прецедентних текстів, що являються одиницями прецедентних феноменів, в зміст уроків іноземної мови наполягали у своїх працях Т. Ю. Афанасьєва, М. Є. Бохонная, Т. А. Демидова, Н. К. Єпріцкая, Г. Л. Михайлова та інші.

Мера статті — схарактеризувати наукові лінгводидактичні засади роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови як іноземної.

Основу навчання іноземної мови складають загальнодидактичні та лінгводидактичні підходи, закономірності, принципи, які визначають методи, систему вправ, методичні прийоми та засоби навчання, що покликані забезпечувати належне викладання змісту курсу російської мови як іноземної та сприяти формуванню комунікативних умінь і навичок учнів.

Е. Г. Азімов та А. Н. Щукін визначають підхід як базисну категорію методики, що обумовлює стратегію навчання мові та вибір метода

навчання, який реалізує дану стратегію; це точка зору на предмет, якому потрібно навчати [1, с. 200]. С. А. Омельчук наголошує, що підхід це багатовимірне явище, сукупність якого складають принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання, що має наступні характеристики: концептуальність, процесуальність, системність, керованість, дієвість [7, с. 4]. Ми вважаємо підходом категорію, яка визначає метод навчання та згодні з С. А. Омельчук щодо характеристик підходу.

Чинна програма з іноземних мов ґрунтується на компетентнісному, комунікативно-діяльнісному, когнітивному та особистісно-зорієнтованому підходах, кожен з яких є підґрунтям під час роботи з прецедентними феноменами. Всі ці підходи в сукупності покликані зробити знання учнів корисними для них та використовуваними. В. О. Степаненко, М. М. Нахабіна, І. В. Курлова також наголошують на тому, що однією з основних вимог сучасної лінгводидактики, що продиктовані запитами сучасного прагматично-динамічного суспільства є уміння використовувати теоретичні знання на практиці, тобто необхідно знаходитись в руслі практичної направленості з самого початку навчання [10, с. 175].

Компетентнісний підхід зараз є одним з найвідоміших. М. І. Пентилюк наголошує, що метою компетентнісного підходу є виховання мовної особистості, яка володіє системою знань, комунікативних умінь і навичок, що забезпечить їй високий рівень спілкування в різних життєвих ситуаціях [8, с. 76]. Е. Г. Азімов та А. Н. Щукін відзначають, що цей підхід передусім передбачає уміння вести іномовне міжособистісне та міжкультурне спілкування з носіями мови [1, с. 107]. Отже, головним для даного підходу є практичне володіння іноземною мовою, використання прецедентних феноменів культури в своїй мові — це ілюстрація компетенсті.

Виділяємо й інші підходи, на яких базується іншомовна освіта взагалі та робота з прецедентними феноменами культури зокрема: комунікативно-діяльнісний, когнітивний, особистісно-зорієнтований, системно-діяльнісний. За визначенням М. І. Пентилюк комунікативно-діяльнісний полягає в такій організації навчання, коли засвоєння мови відбувається безпосередньо в процесі комунікативної (реальної або модельованої) діяльності задля оволодіння комунікативними умінями й навичками [8, с. 80]. А. А. Занкова наголошує, що саме використання комунікативного підходу допоможе вирішити проблему ефективного навчання мові не через запам'ятовування правил та форм і їх відпрацювання через дрілл-вправи, а через спілкування

на мові, яка вивчається [5, с.9]. Мета когнітивного підходу — допомогти іномовним студентам набути уміння декодувати знаки тексту, аналізувати та трансформувати інформацію, використовувати набуті знання та уявлення про світ, оперуючи концептуальними образами, аналогічними тим, які має в своїй підсвідомості носій російської мови [9, с. 356]. В основі особистісно-зорієнтованого підходу, за Т. М. Івановою, визнання унікальності кожного учня як особистості та індивідуальності його розвитку; навчання різних вікових груп в аспекті цього підходу передбачає організацію діяльності з урахуванням індивідуального, інтелектуального, мовного та філологічного розвитку учнів [6, с.149]. Чільне місце серед підходів належить системно-діяльнісному підходу, який, за словами Т. М. Іванової, є одним із основних під час навчання іноземної мови [6, с. 151], тому що саме при такому підході формуються системні знання, внаслідок чого всі види мовної діяльності сприймаються осмислено [6, с. 156]. Кожен з цих підходів є підґрунтям під час організації роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови як іноземної, адже робота з ними має на меті формування комунікативних навичок, отримання навичок декодувати інформацію, розуміючи концептуальні образи носія мови, набуття системних знань про мову.

Важливою складовою процесу введення прецедентних феноменів культури під час навчання російської мови як іноземної є врахування закономірностей. М. І. Пентилюк виділяє наступні закономірності навчання мови взагалі, тож ми вважаємо, що вони є використовуваними і як закономірності вивчення російської мови як іноземної:

- 1) постійна увага до матерії мови, її звукової системи;
- 2) розуміння семантики мовних одиниць;
- 3) здатність засвоювати норми літературної мови;
- 4) оцінка виражальних можливостей рідної мови;
- 5) розвиток мовного чуття;
- 6) випереджальний розвиток усного мовлення;
- 7) залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики й словникового складу мови [8, с. 60–61].

Ми додаємо ще одну закономірність — оцінку виражальних можливостей іноземної мови, що вивчається. У процесі використання прецедентних феноменів на уроках іноземної мови на перший план, на нашу думку, виступають наступні закономірності: постійна увага

до матерії мови, її звукової системи, розуміння семантики мовних одиниць, оцінка виражальних можливостей іноземної мови.

Для успішної організації роботи з прецедентними феноменами культури варто звертати увагу і на принципи навчання. Е. Г. Азімов та А. Н. Шукін наголошують на тому, що принцип — це основа, початок [1, с. 212]. Організація роботи з прецедентними феноменами культури спирається як на загальнодидактичні принципи так і на лінгвометодичні. Серед загальнодидактичних це наступні: науковості, наступності, системності, принцип зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності, гуманітаризації, розвивального характеру навчання, індивідуалізації та ін. Серед лінгвометодичних найбільш актуальними в нашому випадку є: комунікативний, діяльнісний, принцип концентризму (повернення до одиниці знову і знову), принцип функціональності (введення мовних моделей у власне мовлення), принцип ситуативно-тематичної організації матеріалу (відбір матеріалу відповідно до ситуації та теми), принцип диференційованого та інтегрованого навчання.

Аналіз наукової літератури показав, що не виділені специфічні принципи вивчення прецедентних феноменів культури, тому ми пропонуємо адаптувати принципи вивчення фразеології, які були виділені Т. А. Денищичиним [4, с. 120]. На основі принципів вищевказаного автора ми виділяємо наступні специфічні принципи під час організації роботи з прецедентними феноменами культури:

- 1) увага до багатства та розмаїття прецедентних феноменів культури;
- 2) формування чуття стилю, дару слова;
- 3) розвиток естетичних почуттів, творчих здібностей;
- 4) зв'язок вивчення мови з мовленнєвою діяльністю;
- 5) інтеграція всіх розділів шкільної програми;
- 6) міжпредметні зв'язки;
- 7) зв'язок вивчення мови з розвитком зв'язного мовлення.

Не менш важливим аспектом в організації роботи з прецедентними феноменами культури є добір методів навчання. Традиційно метод навчання тлумачать як сукупність способів взаємопов'язаної діяльності викладача та учнів, метою яких є досягнення мети навчання [1, с. 137]. Наразі найбільш відомою класифікацією є класифікація, в основі якої діяльнісний тип навчання:

- 1) методи, що забезпечують оволодіння навчальним матеріалом (словесні, наглядні, практичні, репродуктивні, проблемно-пошукові, індуктивні, дедуктивні);
- 2) методи стимулюючі та мотивуючі навчальну діяльність (ігри, учбові дискусії, проблемні ситуації, тощо);
- 3) методи контролю та самоконтролю (опитування, залік, екзамен та ін.) [1, с. 137].

Завданнями роботи з прецедентними феноменами культури є уміння декодувати отриману інформацію у вигляді прецедентного феномену культури, формування уміння уміло та доречно включати прецедентні феномени культури у власне мовлення.

Намагаючись не лише познайомити дітей з прецедентними феноменами культури, але і зробити так, щоб вони стали надбанням їх вторинної мовної особистості, вчителю потрібно уміло підбирати вправи, метою яких було б формування практичних навичок. Ми вважаємо, що наступний перелік вправ сприятиме формуванню необхідних навичок. Ми пропонуємо систематично використовувати комплекс запропонованих нами вправ, що включає наступні:

- 1) знайти в поданому тексті прецедентні феномени культури;
- 2) підібрати до поданих синонімічні прецедентні феномени;
- 3) підібрати антонімічні до поданих прецедентні феномени;
- 4) до кожного абзацу поданого тексту підібрати прецедентні феномени;
- 5) дібрати прецедентний феномен, який ілюстрував би подану ситуацію;
- 6) трансформувати фразу, відтворивши прецедентний феномен;
- 7) кожний урок починати з прецедентного феномену, попросивши дітей розтлумачити його;
- 8) попросити учнів описати свій настрій стан, або ситуацію, яка з ними сталася і запам'яталася їм, використавши прецедентний феномен (враховувати підготовленість класу, можливо, заздалегідь підготувати декілька прецедентних феноменів, з яких учням потрібно обрати).

Також доцільним буде актуалізація міжпредметних зв'язків. Наприклад, враховувати, який літературний твір вивчають зараз діти і попросити дітей виділити з цього твору вирази, ситуації, імена, що

стали прецедентними і будувати вищевказані вправи на основі цього матеріалу. Повторювати правила передачі чужої мови можна також на матеріалі прецедентних феноменів культури.

М. І. Пентилюк прийомом вважає систему дій та операцій взаємозв'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямованої на досягнення часткової мети [8, с. 125]. Е. Г. Азімов та А. Н. Шукін разом з тим, що пояснюють прийом як конкретні дії та операції викладача, мета яких — донести знання, формувати навички, уміння, стимулювати учбову діяльність учнів, ще й виділяють важливу ознаку прийому — це те, що він є складовою методу [1, с. 210]. Прийоми аналізу та синтезу, абстрагування, узагальнення, класифікація та диференціація широко використовуються в великій кількості методів. Стосовно роботи з прецедентними феноменами культури, по аналогії з фразеологізмами можливо виділити дві групи прийомів:

- 1) семантизація прецедентного феномену (розтлумачити, підібрати синонімічний або антонімічний, згрупувати, розділити за темою та ін.);
- 2) введення у власне мовлення (аналіз у контексті, моделювання речень с прецедентними феноменами культури, включення феномену у власне виловлювання та ін.).

Невід'ємною частиною процесу включення прецедентних феноменів культури в навчальний процес є засоби навчання. Використання ілюстративного матеріалу, наочності, тематичних, порівняльних, демонстраційних таблиць, відеофільмів, аудіозаписів, де прецедентні феномени культури промовляють класики, відомі люди, значно підвищують ефективність сприймання та запам'ятовування прецедентних феноменів культури, окрім того, мають потужний мотиваційний аспект.

Отже, серед розмаїття підходів провідними під час роботи з прецедентними феноменами культури на уроках російської мови як іноземної вважаємо компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, когнітивний, особистісно-зорієнтований, системно-діяльнісний. Головні закономірності — це постійна увага до матерії мови, її звукової системи, розуміння семантики мовних одиниць, оцінка виражальних можливостей іноземної мови. Серед методів навчання віддаємо перевагу методу аналізу прецедентних феноменів культури та методу вправ. Ключовими прийомами для нас стали семантизація прецедентного феномену та введення його у власне мовлення. Важливу роль відіграють засоби навчання, що полегшують процес засвоєння нових знань та мають потужний мотиваційний потенціал.

Список використаної літератури

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. линг. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр Академия. — 2006. — 336 с.
3. Гороя И.Г. Роль прецедентных феноменов в формировании вторичной языковой личности / Ирина Геннадьевна Гороя, Наталья Николаевна Гороя // ВЕСТНИК Оренбургского государственного университета. — 2015. — №11(186). — С. 65–70.
4. Денищич Т.А. Лінгводидактичні засади формування культури мовлення учнів засобами фразеології / Т.А. Денищич // Наукова праця. Педагогіка. — 2017. — №279. — С. 119–124.
5. Занкова А.А. К практике об использовании коммуникативного подхода в преподавании русского языка как иностранного / Анна Альбертовна Занкова // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. — 2016. — №4. — 10 с.
6. Иванова Т.М. Системно-деятельностный подход в преподавании русского языка как иностранного при обучении основным видам речевой деятельности / Татьяна Митрофановна Иванова // Гуманитарный вектор. — 2014. — №4. — С. 148–157.
7. Омельчук С.А. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгвістичної науки / Сергій Омельчук // Українська мова і література в школі. — 2013. — №2. — С. 2–7.
8. Пентилюк М.І. Словник-довідник з української лінгводидактики / М.І. Пентилюк, О.М. Горошкіна, Л.О. Попова, А.В. Нікітіна, Н.В. Мордовцева / за заг. ред. проф. М.Пентилюк.— 2-ге вид., доповн. та переробл. — Х.: Вид. група «Основа», 2016. — 172 с.
9. Разумкова Н.В. Когнитивный подход в практике преподавания русского языка как иностранного/ Н.В.Разумкова // XIX Царскосельские чтения. — 2017. — Т. 1 — С. 352–356.
10. Степаненко В.А. Современные подходы к методике преподавания русского языка как иностранного / Вера Александровна Степаненко, Майя Михайловна Нахабина, Ирина Владимировна

Курлова // Полилингвальность и транскультурные практики. — 2013. — №3. — С. 175–181.

О. І. Дрогайцев

канд. пед. наук, доцент

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОГО ЕТАПУ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Дрогайцев О.І. Особливості змісту початкового етапу навчання німецької мови у загальноосвітній школі.

У статті розглядається роль зміни змісту початкового етапу у навчанні німецької мови у загальноосвітній школі, підкреслюється залежність успішності від рівня комунікативного розвитку дитини у рідній мові, виділяються прийоми оволодіння німецькою мовою на початковому етапі навчання.

Ключові слова: німецька мова, початковий етап навчання німецької мови, програма.

Дрогайцев А.И. Особенности содержания начального этапа обучения немецкому языку в общеобразовательной школе.

В статье рассматривается роль изменения содержания начального этапа обучения немецкому языку в общеобразовательной школе, подчеркивается зависимость успеваемости от уровня коммуникативного развития ребенка в родном языке, выделяются приемы овладения немецким языком на начальном этапе его изучения.

Ключевые слова: немецкий язык, начальный этап обучения немецкому языку, программа.

Drogaycev O.I. Features of the Content of the Initial Phase of German Language Education at a General Educational School.

The article considers the role of changing the content of the initial phase in teaching German in a comprehensive school, emphasizes the dependence of success on the level of communicative development of the children in their native language, devotes the methods of proficiency German language at the initial stage of study.

Key words: german language, initial phase of german language training, programme.

Державний стандарт початкової загальної освіти [4] визначає зміст початкової загальної освіти. Він передбачає формування в учнів початкових класів комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння вміннями та навичками спілкування в усній і письмовій

формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки в типових сферах і ситуаціях.

Навчання німецької мови у загальноосвітній школі переслідує практичну, виховну, загальноосвітню та розвивальну цілі:

- освітня мета полягає у використанні інформації, отриманої в процесі навчання німецької мови з метою накопичення знань про навколишній світ і розширення кругозору учнів;
- виховна мета здійснюється в ході навчального процесу і полягає в розвитку розумових здібностей учнів, у формуванні їх особистості і морально-етичних якостей;
- розвивальна мета передбачає розвиток мовних, інтелектуальних і пізнавальних здібностей, ціннісних орієнтацій, почуттів та емоцій школярів, готовності до комунікації і, в цілому, в гуманітарному і гуманістичному розвитку особистості учня. Таким чином, основною метою навчання німецької мови у школі є розвиток здібності школяра до навчання на іноземній мові.

Реалізація визначених цілей пов'язана з формуванням в учня наступних комунікативних умінь:

- а) розуміти і продовжувати іншомовні висловлювання відповідно до конкретної ситуації спілкування, мовних завдань і комунікативних намірів;
- б) здійснювати свою мовну поведінку, беручи до уваги правила спілкування і національно-культурні особливості країни мови, що вивчається;
- в) користуватися раціональними прийомами оволодіння німецькою мовою, самостійно вдосконалюватися в цьому.

Згідно з метою і завданнями вивчення іноземної мови виділяються такі змістовні лінії: мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна. На основі Державного стандарту Міністерство освіти і науки розробляє типові навчальні плани, навчальні програми, відповідно до яких здійснюється підготовка навчальних підручників.

У початковій школі вивчення іноземної мови дозволяє закласти основи комунікативної компетенції, необхідні й достатні для їх подальшого розвитку й удосконалювання в курсі вивчення цього предмета.

Мета статті — визначити роль головних чинників на початковому етапі вивчення німецької мови у загальноосвітній школі.

Найвідповідальніший етап навчання німецької мови збігається в часі з найскладнішим періодом розвитку учнів, періодом кризи семи років, адаптації до шкільного життя, зміни потреб, провідної діяльності, формування новотворів (довільності психічних процесів, внутрішнього плану дій, рефлексії, пізнавальних мотивів), саме тому доцільно в процесі навчання німецької мови застосувати технології, які орієнтовані на збереження здоров'я дітей. Застосування таких технологій базується на узгодженні навчального процесу з віковими можливостями, особливостями і потребами учнів як суб'єктів навчання, наданні необхідної їм педагогічної і психологічної підтримки (Ш. Амонашвілі, А. Маслоу, В. О. Сухомлинський, Ж. Піаже та ін.).

За Програмою з іноземних мов [1], молодші школярі повинні оволодіти впродовж навчання у початковій школі іншомовною комунікативною компетенцією на рівні елементарного користувача (A1), що передбачає, за визначенням глобальної шкали Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, формування умінь розуміти і вживати в типових ситуаціях повсякденні вирази і елементарні речення.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

- правильна вимова і розрізнення на слух звуків, слів, словосполучень і речень;
- оволодіння найбільш уживаною лексикою в межах визначеної тематики й сфери спілкування;
- отримання уявлення про основні граматичні категорії мови, яка вивчається;
- розпізнавання відомого лексичного й граматичного матеріалу під час читання та аудіювання й використання його в процесі усного спілкування;
- розуміння на слух мовлення вчителя, однокласників, основного змісту текстів з використанням наочності;
- участь у діалогічному спілкуванні (уміння вести етикетний діалог і діалог-розпитування під час повсякденного спілкування);
- уміння коротко висловлюватися в межах тематики і сфери спілкування, що визначені для початкової школи, відтворювати на пам'ять римовані твори дитячого фольклору;
- оволодіння технікою читання в голос, читання про себе навчальних і нескладних текстів, використання прийомів ознайомлювального та навчального читання;

- правильне написання слів, словосполучень, речень і текстів;
- засвоєння елементарних відомостей про країну, мова якої вивчається.

Для формування комунікативної компетенції потрібен досить тривалий строк, тому, що учням потрібно з перших років ознайомитися з іноземною мовою як засобом спілкування. Це означає, що вони повинні вчитися розуміти іншомовну мову на слух (аудіювання), виражати свої думки засобами досліджуваної мови (говоріння), читати, тобто розуміти іншомовний текст, прочитати про себе, і писати, тобто навчитися користуватися графікою і орфографією іноземної мови при використанні письмових завдань, спрямованих на оволодіння читанням й усним мовленням, або вміти письмово викладати свої думки. Дійсно, щоб закласти основи по кожному з перерахованих видів мовної діяльності, необхідне накопичення мовних засобів, що забезпечують функціонування кожного з них на елементарному комунікативному рівні, що дозволяє перейти на якісно новий ступінь їх розвитку надалі.

Авторська концепція навчання німецької мови учнів початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів «Німецька мова: 1 клас» [2] передбачає принцип особистісно-орієнтованої іншомовної освіти, згідно з яким основними завданнями навчання німецької мови у початковій школі є розвиток учня, підтримка його індивідуальності, задоволення освітніх, духовних, культурних, життєвих потреб і запитів; зміщення пріоритетів із засвоєння інформації на оволодіння учнями навчальними вміннями, а також співробітництво і співтворчість учителя та школярів, турботу про фізичне й емоційне здоров'я учнів, урахування їхніх інтересів, вікових та індивідуальних особливостей.

Одним із постулатів Авторської концепції О.О. Паршикової є визначення пріоритетних завдань на кожному етапі навчання німецької мови у початковій школі з метою максимального використання унікальних потенційних можливостей молодших школярів на кожному рівні їхнього пізнавального та комунікативного-мовленнєвого розвитку. Урахування вікових особливостей учнів початкової школи та механізмів оволодіння ними іноземною мовою дозволяє в якості пріоритетних визначити завдання оволодіння молодшими школярами формою і значенням лексичних одиниць, навчання вимови, формування елементарних умінь усної іншомовної комунікації а саме умінь квазі-та протокомунікації.

Квазіспілкування або умовне спілкування можна позначити як «підказне», заучене [3]. На рівні квазіспілкування учні ще не здатні

створювати власний іншомовно-мовленнєвий продукт. Основними завданнями є оволодіння учнями звуковими, графічними та моторними образами іншомовних лексичних одиниць та мовленнєвих зразків у відповідності до комунікативних завдань.

Первинна комунікація (протокомунікація) передбачає лексико-семантичну адаптацію учнями засвоєних ними мовленнєвих зразків до нових обставин типових ситуацій. Передумовою для оволодіння молодшими школярами протокомунікацією є здатність учнів до сегментації мовленнєвого потоку на елементи, впізнавання головних членів речення та усвідомлення їх функцій, розрізнення лексичних класів, можливостей їх зміцнення тощо.

Методичним ядром першого етапу навчання німецької мови у початковій школі є усна іншомовна взаємодія вчителя з учнями. Така взаємодія задається вчителем за допомогою мовленнєвої моделі, яка засвоюється учнями в процесі рецептивних, імітативних та репродуктивних вправ, а потім застосовується багаторазово в дидактичних іграх та при виконанні комунікативних завдань.

Початковий етап важливий тому, що від нього, як проходить навчання на цьому етапі, залежить успіх в оволодінні предметом на наступних етапах. Саме на початковому етапі реалізується методична система, покладена в основу навчання іноземній мові, що з перших кроків дозволяє вчителю увійти в цю систему й здійснювати навчально-виховний процес відповідно до його основних положень.

Як відомо, побудова початкового етапу може бути різною відносно мовного матеріалу, його обсягу, організації, послідовності у формуванні й розвитку усної й письмової мови; врахуванню умов, у яких здійснюється навчально-виховний процес; розкриття потенційних можливостей самого предмета в рішенні виховних і розвиваючих завдань, що стоять перед школою.

У початковій школі ставиться мета закласти основи комунікативної компетенції, тобто сформувати в учнів мінімальний рівень володіння іноземною мовою, що дозволяє їм іншомовне спілкування на елементарному рівні. Навчання іноземної мови у початковій школі надає найбільш сприятливі можливості для формування в школярів комунікативно-пізнавальних потреб й інтересів, що забезпечують позитивну мотивацію навчання, тому що ґрунтується на таких психологічних особливостях дітей, як-от: пластичність природних механізмів засвоєння мови, інтенсивне формування пізнавальних процесів, швидке запам'ятовування мовної інформації, особлива здатність до імітації, відсутність мовного бар'єру.

Молодший шкільний вік, у силу специфіки провідної для цього віку діяльності — гри, дає можливість уже на початковому етапі реалізувати комунікативну спрямованість навчання. У процесі оволодіння навчальним матеріалом переважна більшість дітей 6–7 років орієнтується на конкретні ознаки речей й явищ. Тому в процесі викладання іноземної мови вчитель повинен взяти активну участь у формуванні й розвитку в молодших класах теоретичного мислення, опираючись при цьому на те, що в дитини вже є. Що ж може бути опорою з навчання іноземної мови на початковому етапі?

Суттєву роль при навчанні іноземної мови в початкових класах відіграє наслідуваність, що надає собою мимовільне й довільне прямування якому-небудь зразку, прикладу й проявляється у відтворенні мовленнєвого або немовленнєвого поведження, учинків. Саме наслідуваність лежить в оволодінні іноземної мови на імітативній основі.

Найважливішою властивістю всякої розумової і практичної діяльності є увага. У молодших школярів краще розвинена мимовільна увага, ніж довільна, тобто дитина в цьому віці легко зосереджується на барвистих і рухливих предметах, але важко освоює нудний (без картинок) текст. Успіх навчальної діяльності більшою мірою залежить саме від довільної уваги, тому дуже важливо в молодших школярів розвивати саме цей вид уваги.

Має значення для оволодіння іноземною мовою такий психологічний процес, як сприйняття. Саме в молодших класах здійснюється перехід від змішаного, фрагментарного сприйняття до розчленованого, осмисленого відбиття речей, подій. Особливим завданням для вчителів є розвиток уміння логічно й послідовно будувати мову, перебудовувати матеріал у значеннєві блоки. Це особливо важливо для розвитку пам'яті. У цьому віці відбувається перехід до значеннєвого запам'ятовування, тому необхідно навчати дітей спеціальним способом навчання мовного і мовленнєвого матеріалу, розподіляти його за часом.

Тісно пов'язаний з пам'яттю й мисленням такий психічний процес, як уява. Розрізняють мимовільну й довільну, репродуктивну й творчу. У творчій уяві відтворюються й реконструюються ситуації й образи, що не мають місця у дійсності. Одним із проявів вищезгаданого виду уяви є персоніфікація. На її основі може так само відбуватися процес навчання лексичній й граматичній стороні іншомовної мови.

Чому навчання іноземної мови на початковому етапі набуває комунікативної спрямованості? Тому що мова — рідна чи іноземна — слугує засобом спілкування, засобом прийому та передачі інформації

про навколишню дійсність в природних умовах соціального життя, і як така вона повинна розглядатися при її вивченні в школі. При навчанні цього предмету не передбачається особливий додаток знань про навколишню дійсність, в усякому разі в умовах школи і особливо на початковому етапі його вивчення, як це відбувається при вивченні школярами інших предметів, таких як ботаніка, біологія, фізика, хімія, але розширюється уявлення про іншомовну культуру країни через мову і розширюється загальний кругозір. Вивчення іноземної мови дає учням лише можливість опановувати засобами сприйняття і вираження думок про предмети, явища, їх зв'язки і відносини за допомогою нової для них мови, яка виступає в двох формах: усній і письмовій. Оволодіння цими формами спілкування і має входити в комунікативну мету навчання предмету «іноземна мова».

Мова як засіб спілкування потребує того, щоб її «тримали в робочому стані», тобто завжди готовою до використання у виникаючих ситуаціях спілкування. Тому оволодіння цією шкільною дисципліною неодмінно зв'язане з цілеспрямованою, чітко організованою практикою вживання засвоюваного матеріалу в усній і письмовій формах спілкування в тих умовах, які мають загальноосвітні навчальні заклади.

Зі специфіки предмета «німецька мова» випливає, що учні повинні опановувати мовою, що вивчається як засобом спілкування, вміти нею користуватися в усній і письмовій формах. Усна форма включає володіння розумінням усної мови на слух — аудіюванням і вираження своїх думок іноземною мовою — говорінням. Письмова форма передбачає оволодіння графічною мовою, тобто розумінням друкованого тексту — читанням і використанням графічної системи для вираження думок — письмо.

В умовах навчання іноземної мови в загальноосвітньому закладі, зокрема, на початковому етапі, повинні бути закладені міцні основи всіх видів мовленнєвої діяльності. До кінця початкового етапу навчання іноземної мови в плані спілкування учень повинен вміти:

- привітатися, привітати, прощатися, відповісти на привітання, привітати з днем народження, привітати з Новим роком, звернутися з проханням, питанням, вибачитися, подякувати, попросити, запропонувати, запросити, привернути увагу, наказати зробити що-небудь, не дозволяти зробити що-небудь;
- висловити згоду, незгоду, бажання, небажання, несхвалення;
- повідомити співрозмовнику, хто він, де живе, навчається, про своє хобі;

- описати зовнішність своїх близьких, друзів, школу, квартиру, спонукати співрозмовника до дії мовної і немовної.

Таким чином, успішне формування навичок й умінь іншомовної мови й усно мовного спілкування іноземною мовою здійснюється на основі ретельно відпрацьованого й методично організованого мовного і мовленнєвого матеріалу. Причому на початковому етапі учні опановують комунікативним механізмом, достатнім для реалізації іншою мовою спілкування на елементарному рівні.

Список використаної літератури

1. Програма «Іноземні мови: 2–12 кл.» — К.: Перун, 2005.
2. Паршикова О. О. Авторська концепція навчання німецької мови учнів початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів / О. О. Паршикова // Німецька мова: 1 клас. — К.: 2013.
3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М.: Академия, 2006. — 336 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти // Постанова Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 №462.

А. М. Іваненко

*магістрантка
факультет української філології*

З. П. Бакум

*доктор пед. наук, професор
кафедра української мови*

*Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг*

РОЛЬ ПРАКТИЧНОЇ РИТОРИКИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Іваненко А. М., Бакум З. П. Роль практичної риторики в організації освітньої діяльності.

У статті розглянуто загальнодидактичні та лінгводидактичні засади практичної риторики в загальноосвітніх закладах освіти. Виявлено та проаналізовано підходи науковців щодо визначення місця риторики в умовах сучасного освітнього процесу. Розглянуто теоретичні та практичні засади розуміння риторики як науки та процесу комунікації.

Ключові слова: лінгводидактика, практична риторика, ораторське мистецтво, риторична компетентність, теорія та практика комунікації.

Иваненко А. М., Бакум З. П. Роль практической риторики в организации образовательной деятельности.

В статье рассмотрены общедидактические и лингводидактические основы практической риторики в общеобразовательных учебных заведениях. Выявлены и проанализированы подходы ученых к определению места риторики в условиях современного образовательного процесса. Рассмотрены теоретические и практические основы понимания риторики как науки и процесса коммуникации.

Ключевые слова: лингводидактика, практическая риторика, ораторское искусство, риторическая компетентность, теория и практика коммуникации.

Ivanenko A. M., Bakum Z. P. The role of practical rhetoric in the organization of educational process.

The article deals with the problem of analysing the general didactic and linguodidactic principles of practical rhetoric in general educational institutions. The approaches of scientists to determine the place of rhetoric in the conditions of the modern educational process are revealed and analysed. The theoretical and practical principles of understanding rhetoric as a science and communication process are considered.

Key words: linguodidactics, practical rhetoric, oratory, rhetorical competence, theory and practice of communication.

Уміння володіти словом є ключовим для образу успішної людини сьогодні. Саме тому риторизація освіти забезпечить підготовку особистості до практичної реалізації набутих компетентностей для презентації себе в соціумі, у спеціалізованих професійних сферах або в повсякденних ситуаціях. Усі стратегії та постулати, що забезпечують культуру успішного спілкування, фіксуються риторикою і використовуються з метою забезпечення потреби суспільства в особистостях, які володіють словом, рідною або іноземною мовою.

На сучасному етапі розвитку риторики як науки визначено два підходи щодо витлумачення терміна «риторика». У широкому розумінні цю категорію розглядають такі лінгводидакти, як Н. Голуб, Г. Дегтярьова, С. Косянчук, Л. Мацько, Л. Нечволод, В. Нищета, М. Препотенська, Л. Русалкіна, М. Степанюк, В. Федоренко. Витлумачують риторику як: науку про красномовство; ораторське мистецтво; науку, що вивчає способи переконання та впливу на аудиторію з урахуванням її особливостей. Ці тлумачення, на думку Л. Мацько, виникли через те, що риторику визнають як пранауку, що поруч із філософією, логікою, лінгвістикою, культурологією вивчає й описує закони ефективної мисленнево-мовної діяльності людини, формує правила спілкування і сприяє формуванню цілісної особистості [2, с. 31].

У вузькому розумінні (крізь призму поєднання з лінгводидактикою) риторику розглядають передовсім як науку про закони управління мисленнево-мовленневою риторичною діяльністю, тобто про закони, які визначають ефективність цієї діяльності [8, с. 62]. Г. Сагач наголошує на тому, що риторику не варто ототожнювати з ораторським мистецтвом. Науковець зауважує, що людину можна навчити риторики, тоді як ораторським мистецтвом може оволодіти лише той, у кого є схильність до цього виду творчості [8].

С. Коваленко, проаналізувавши класичні та сучасні дослідження, говорить про те, що завдання освіти сьогодні — сформувати яскраву особистість, яка вміє самостійно мислити, переконувати словом, спонукати до дій, є носієм національної свідомості. Науковець пропонує розглядати свідоме життя людини як послідовність і сукупність промов, від яких значною мірою залежить її доля, а також доля суспільства загалом. Саме тому автор указує на значну вагу риторики в умовах демократизації, духовно-інтелектуального відродження народу. У своїй роботі фахівець досліджує досвід навчання риторики у вітчизняній та зарубіжній науці, розглядає визначення риторики в інших країнах: теорія і практика комунікації (США), теорія мовного

існування людини (Японія), неориторика (Бельгія) [1, с. 51–52].

Роберт Т. Крейг аналізує взаємодію теорії та практики комунікативного процесу, розмірковуючи, що ж саме має бути домінантою. За його словами, у теорії «мовчазна природа», оскільки у традиційному науковому дискурсі теоретичні надбання розглядають як принципово нормативні та у перспективі застосування до практики — технологічними. Проте неможливо розглядати теорію та практику комунікації окремо, адже навіть проста розмова вимагає розуміння основної інформації та ситуаційної обізнаності. Р. Т. Крейг, аналізуючи цей зв'язок, говорить: «Наукова теорія покликана описати основні механізми, суть речей, а практика, використовуючи теоретичні інструменти та методи, може бути спрямована на отримання бажаних результатів». Дослідник доходить висновку, що комунікація, зокрема навчальна, — це передовсім усе практичне знання, що виникає під час накопичення безпосереднього досвіду, а покращення її результатів можливе за широкого застосування наукової теорії та досліджень [10, с. 43].

У своєму дослідженні С. Омельчук розглядає систему значень поняття «риторика» крізь призму сукупності мовних засобів і мовленнєвої діяльності. Науковець вказує на те, що риторика поєднує практичний, академічний і дидактичний аспекти, а тому має три основні значення:

- у практичному аспекті — це практика красномовства, власне ораторське мистецтво;
- в академічному аспекті — наука про закони красномовства;
- у дидактичному аспекті — навчальна дисципліна, у якій викладено теорію красномовства [4, с. 54].

Варто зазначити, що на сучасному етапі розвитку риторики як науки існує велика кількість підходів не тільки щодо визначення поняття риторики, а також щодо виділення відгалужень у межах власне науки риторики. Проте всі вони спрямовані на дослідження практичної взаємодії між учасниками комунікативного процесу, способів аргументації, переконання чи маніпуляції під час виголошення публічних виступів. Науковці не заперечують теоретичних надбань риторики, але вже не надають першочергового значення теоретичним доктринам, визначаючи більш необхідним здобуття практичних умінь та навичок для сучасної успішної людини.

Вивчення риторики у закладах освіти як практики спілкування забезпечить підготовку та залучення учасників навчального процесу

до активної комунікації. Зважаючи на двобічність процесу навчання, уроки з практичної риторики у старшій школі якнайкраще допоможуть у реалізації взаємодії «учитель–учень», «учень–учень», а також під час становлення учня як мовної особистості, яка готова до комунікації у різноманітних ситуаціях.

На уроках практичної риторики вчитель зможе створити умови для реалізації ефективної та оптимальної комунікації, а учні зможуть не тільки покращити свої уміння та навички як майбутні оратори, а також стати активними слухачами.

У зарубіжній практиці навчання риторики найперше, на що звертають увагу, — це так званий «риторичний трикутник», що складається з предмета промови, аудиторії та самого мовця. Хефзіба Роскеллі наголошує на значущості цього тристороннього зв'язку, оскільки оратор має оцінювати не тільки те, що він знає, а також і перспективи впливу доказів на слухачів, враховувати можливі реакції аудиторії під час чи після виступу. Професор зазначає, що під час навчання учні найкраще засвоюють те, як сформулювати текст промови, дібрати аргументи і докази. Проте це лише один аспект процесу, за межами якого більшість учнів губляться, тому завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти оволодіти всім процесом і розкрити потенціал оратора [11, с. 8].

Після визначення місця суб'єктів та предмету спілкування, як риторичної діяльності, дослідники Р. Т. Крейг, Л. Мацько, Л. Нечволод, В. Ницета, Х. Роскеллі, звертаються до вивчення основних понять класичної риторики: логос, пафос, етос, розглядають закони риторики. Ці теоретичні знання є ключовими під час підготовки будь-якої промови. Навіть коли мовець імпровізує (під час виступу чи у повсякденному мовленні), він має логічно будувати свої репліки, щоб уникнути плутанини або «стрибків» з теми на тему, враховувати доречність сказаного для кожної ситуації, а також поважати свого співрозмовника та себе. Такі якості варто виховувати в особистості якомога раніше і постійно вдосконалювати протягом життя.

Спираючись на досвід практичного впровадження риторики в освітній процес, Л. Русалкіна та С. Косянчук указують на необхідність виховувати силу слова змалку, професійно, системно і продумано. Дослідники зазначають, що цей процес складний, адже передбачає не тільки знайомство з класичними дисциплінами (історією риторики і красномовства, класичною та національною риторичною спадщиною, законами риторики), а також спрямований на надання можливості кожному учню максимально проявити себе як особистості. У

подальшому житті та професійному зростанні знання, уміння та навички, здобуті на уроках практичної риторики, допоможуть особистості реалізуватися у майбутньому як висококласному фахівцеві. На основі цього підходу вчителі-практики визначають, що у процесі оволодіння практичною риторикою учні мають набути уміння:

- розуміти і виявляти специфіку виступів і риторичних текстів із скарбниці українського та світового мистецтва;
- вести розгорнутий монолог стосовно будь-якої проблеми;
- будувати конструктивну бесіду;
- володіти етикою оратора;
- володіти полемічним мистецтвом, культурою конструктивного діалогу та полілогу [7, с. 28–30].

Крізь призму риторичного підходу В. Ницета докладно досліджує не тільки особистість учня, а також і педагога. Науковець наголошує на тому, що вчитель за допомогою вивчення основ риторичної діяльності зможе організувати педагогічне спілкування «як ефективну комунікацію з погляду мети педагогічного впливу на учнів» [3, с. 109]. Дослідник зазначає, що будь-яка особистість, яка може послуговуватися знаннями, здобутими в процесі рефлексії власної риторичної діяльності, буде спроможна до демократизації взаємин, узгодження позицій, комунікативних намірів, гармонізації власних цілей, сподівань і прагнень [3].

Практичний аспект риторики перетинається з різними галузями знань, проте сутність його залишається незмінною: озброєння навичками й уміннями діяльнісно-пошукового, навчально-пізнавального та комунікативного характеру. М. Пентлюк розглядає риторику в єдності зі стилістикою, культурою мовлення та лінгвістикою тексту. Проаналізувавши цю єдність у програмах з української мови у середніх та старших класах, науковець визначає ключові складники риторичної компетентності:

- сприймання усних і писемних висловлень різних типів і стилів мовлення;
- аналіз текстів, із подальшим висловленням власної думки про зміст і форму вираження;
- уміння конструювати висловлення різної тематики і структури;
- уміння оцінювати текст з погляду його змісту, форми, задуму й мовного оформлення;

- створення висловлювання монологічного й діалогічного характеру відповідно до задуму, із використанням ключових слів і речень, наданням виразності мовному оформленню;
- уміння розрізняти види і жанри красномовства й оцінювати їх ефективність, рівень впливу на аудиторію;
- критичність оцінювання власних висловлювань, уміння редагувати їх зміст і виступати із власними повідомленнями з урахуванням ситуації мовлення [5, с. 9].

Позитивний відгук на впровадження практичної риторики висловлює у своєму дослідженні В. Федоренко. Науковець визначає, що потреба «риторизації» курсу мови очевидна, оскільки людина не може обійтися без основ риторичної майстерності як у сфері професійної діяльності, так і поза нею. Потребами суспільства на перший план висунуто уміння вести конструктивний діалог, організувати процес спілкування, збирати, аналізувати й інтерпретувати потрібну інформацію, вміти користуватися засобами масової інформації та спілкуватися з громадськістю [9, с. 4–5].

В. Федоренко наголошує на тому, що елементи красномовства у процесі вивчення мови і здобуття освіти загалом дають змогу збагатити учнів відомостями, що забезпечать загальний інтелектуальний розвиток і розширення кругозору, а також інформацією, необхідною для подальшого зростання психофізіологічних особливостей (уяви, уваги, пам'яті). Тобто уроки риторики покликані підготувати дитину до життя, задовольнити її потреби у самостійності, соціальній та творчій активності й успішності, допомогти виробити та засвоїти стратегії співпраці [9, с. 5–6].

У подальших розробках автор вказує на те, що впровадження елементів практичної риторики у вигляді окремого предмета, спеціальних курсів або факультативів значною мірою посилять мовленнєву підготовку школярів, озброєння їх ключовими мовленнєвими та риторичними компетенціями, навичками активного мовного самовираження і впливу на інших за допомогою слова.

Л. Пруняк, В. Пруняк розглядають потребу у формуванні риторичної компетенції як необхідність, що продиктована процесами глобалізації та розширення повсякденних контактів між людьми. Науковці також наголошують на тому, що риторика враховує загальні закономірності мовленнєвої поведінки учнів різних вікових груп і має на меті забезпечення взаєморозуміння та вироблення навичок уникнення і вирішення конфліктів та конфліктогенних ситуацій.

Такий підхід забезпечує розкриття творчого потенціалу особистості, її талантів, відкриває нові перспективи, підвищує самооцінку учнів. Науковці вбачають кінцевою метою набуття риторичних знань, умінь і навичок у розвитку гармонійної, всебічно розвинутої, неповторної особистості, яка не тільки вміє доводити власну думку, а й є носієм етичних, моральних та духовних традицій свого народу [6, с. 96–98].

На уроках практичної риторики можливо створити умови для виявлення та розвитку здібностей і таланту дитини, для засвоєння знань та набуття практичних навичок оперування інформацією з метою її передачі, переконання, агітації чи управління слухачами. Досягти цієї мети на уроці можна за допомогою різних методів та прийомів, проте більшість дослідників схиляється до думки, що: «результативність неможлива без застосування на уроках інтерактивних технологій, які ґрунтуються на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільного обміну думками, авансуванні успіху» [7, с. 28]. Уроки практичної риторики мають закласти основи для подальшого особистісного зростання учня. Використання інтерактивних технологій дає змогу вчителю моделювати реальні життєві ситуації, вирішувати навчальні завдання, розглядати суспільні проблеми, пропонуючи учням спільно шукати рішення та знаходити компроміс. За допомогою такого підходу формуються уміння та навички, ціннісні орієнтири особистості, створюється позитивна атмосфера, а також стає можливим широко залучати учнів до спільної практичної діяльності.

Отже, вітчизняні та зарубіжні дослідники наголошують на тому, що сьогодні постає гостра необхідність формування комунікативної компетенції, яка найповніше може бути сформована під час практичних занять з риторики. Оскільки знання з риторики створюють міцне підґрунтя для становлення мовної особистості, а також можуть стати ключовою передумовою розвитку ораторських здібностей учнів середньої та старшої школи, запровадження практичної риторики до вивчення курсу української мови в освітніх закладах сприятиме покращенню процесу оволодіння ефективним та оптимальним мовленням, яке реалізоване та закріплене в досвіді комунікативної та риторичної діяльності. Риторизація процесу освіти забезпечить налагодження системи педагогічно доцільних теоретико-методологічних заходів, суб'єкти якої залучаються до усвідомленої й рефлексійної мовленнєвої комунікації, реалізованої у різних формах, сферах і жанрах.

Список використаної літератури

1. Коваленко С. Риторична освіта в контексті сучасної лінгводидактики / С. Коваленко // Бібліотечка «Дивослова». — 2008. — №8. — С. 51–60.
2. Мацько Л. Риторика: предмет, основні поняття, розділи. / Л. Мацько // Дивослово. — 2001. — №12. — С. 28–31.
3. Ницета В. Усвідомлення й організація освітньої діяльності як риторичної у процесі навчання української мови / В. Ницета // Теоретична і дидактична філологія. — 2014. — №17. — С. 102–114. — URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tidf_2014_17_11
4. Омельчук С. Слово розумне, моральне, емоційне... (Мовні засоби створення ораторського виступу та методика їх опрацювання на аспектих уроках української мови) / С. Омельчук // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — 2008. — №5. — С. 53–62.
5. Пентилюк М. Риторичний аспект підготовки сучасного філолога / М. Пентилюк // Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі: зб. наук. пр. за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 року / за ред. проф. К. Я. Климової. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2015. — С. 8–19.
6. Пруняк Л. Н. Уроки риторики как средство формирования норм межличностного общения учащихся основной школы / Л. Н. Пруняк, В. В. Пруняк // Актуальні проблеми філології і методики викладання мов: зб. наук. праць. Випуск 6. — Кривий Ріг, 2009. — С. 96–99.
7. Русалкіна Л. Засоби риторики як основа особистісного зростання учнів / Л. Русалкіна, С. Косянчук // Українська мова і література в школі: Науково-методичний журнал. — 2009. — №8. — С. 28–31.
8. Сагач Г. Риторика: підручник / Г. Сагач. — [2-ге вид., перероб. і доп.]. — Київ: Ін Юре, 2000. — 567 с.
9. Федоренко В. Розвиток риторичних здібностей старшокласників / В. Федоренко // Шкільний світ / Упоряд. Г. Федяй. — Київ: Шкільний світ, 2007. — С. 4–8.
10. Craig R. T. Communication as a Practice / Robert T. Craig // Communication as...: Perspectives on Theory / edited by:

Gregory J. Shepherd, Jeffrey St. John and Ted Striphas. 2006. URL: <http://sk.sagepub.com/books/communication-as/n5.xml>

11. Roskelly H. What Do Students Need to Know About Rhetoric? / Hepzibah Roskelly // Special Focus in English Language and Composition: Rhetoric. — URL: https://secure-media.collegeboard.org/apc/ap06_englang_roskelly_50098.pdf

В. А. Карпюк

канд. пед. наук, старший викладач

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий Ріг

ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Карпюк В. А. Інтеграційні процеси в організації навчальної діяльності студентів у вищій школі.

У статті розглядаються особливості організації навчальної діяльності студентів, визначаються основні суперечності традиційної дисциплінарної системи навчання та актуалізовано можливість вирішення проблеми вдосконалення освітнього процесу у виші.

Ключові слова: інтеграція, навчально-пізнавальна діяльність, самообразовательная діяльність, самоосвіта.

Карпюк В. А. Интеграционные процессы в организации учебной деятельности студентов в высшей школе.

В статье рассматриваются особенности организации учебной деятельности студентов, определяются основные противоречия традиционной дисциплинарной системы обучения и актуализирована возможность решения проблемы совершенствования образовательного процесса в ВУЗе.

Ключевые слова: интеграция, учебно-познавательная деятельность, самообразовательная деятельность, самообразование.

Karpiuk V. A. Integration processes in organization of educational activity of students in higher education.

The article deals with the peculiarities of the organization of educational activities of students, determines the main contradictions of the traditional disciplinary system of education and actualized the possibility of solving the problem of improving the educational process in the university.

Key words: integration, cognitive learning, self-educational activities, self-education.

Організаційні форми навчального процесу можуть розглядатися як характеристика порядку, що встановлений, і режиму взаємодії учасників навчального процесу. Становлення різних форм і систем організації освітнього процесу обумовлено різними чинниками: цілями й завданнями навчання, кількістю тих, хто навчається; особливостями окремих навчальних процесів; місцем і часом навчальної діяльності та

ін. Класифікація організаційних форм залежить від змісту, методів, технологій, засобів, видів діяльності та способів взаємодії учасників освітнього процесу. Традиційною й найбільш поширеною є предметна система організації освітнього процесу.

Незважаючи на те, що традиційна предметна система організації навчального процесу формувалася упродовж кількох століть й успішно витримувала випробування часом, претензій до неї на сучасному етапі накопичилося вже чимало. Найбільш істотним недоліком традиційної дисциплінарної системи навчання прийнято вважати суперечність між характером навчальної діяльності студента та вимогами до його майбутньої діяльності на виробництві. Ця загальна суперечність зумовлюється наявністю більш конкретних:

- абстрактним предметом навчальної діяльності студента та конкретним, реальним предметом майбутньої професійної діяльності фахівця;
- поділом процесу засвоєння знань з навчальних дисциплін та необхідністю інтеграції й системного їх використання в майбутній виробничій діяльності;
- опорою у традиційному навчанні, головним чином, на процеси уваги, пам'яті студента та залученістю в його майбутню діяльність, перш за все, розуміння, мислення, включення всієї особистості фахівця;
- трансляційною, репродуктивною позицією студента та принципово іншою — ініціативною, конструктивною (у предметному й соціальному сенсі) позицією фахівця у професійній діяльності;
- індивідуальним характером навчальної роботи студента та колективним характером професійної діяльності, що припускає спілкування, взаємодію та співпрацю фахівців [6].

На думку вчених, традиційна система організації навчального процесу застаріла й не відповідає сучасним принципам, завданням і потребам освіти. Інші вважають, що, незважаючи на зазначені недоліки, дисциплінарна структура змісту підготовки фахівців краще, ніж будь яка інша, дозволяє формувати в студентів систему наукових і професійних знань і вмінь, повне уявлення про різні сторони педагогічної діяльності. Отже, немає причин відмовлятися від цієї системи, необхідно тільки її вдосконалювати й шукати шляхи інтеграції одержуваних студентами знань.

Однією з головних складових навчального процесу є сумісна діяльність студентів і викладачів або самостійна діяльність студентів

з досягнення певних знань, умінь і навичок, результат якої є якістю підготовленості студентів. Важлива роль у процесі навчання відводиться самостійній роботі студентів з навчальним матеріалом на тлі посилення відповідальності викладачів за розвиток навичок самостійної роботи, за стимулювання професійного зростання студентів, виховання їх творчої активності й ініціативи. Дві останні складові освіти формуються саме у процесі самостійної роботи студентів. У цьому плані слід визнати, що самостійна робота студентів є не просто важливою формою організації освітнього процесу, а повинна стати його основою. Це передбачає орієнтацію на активні методи оволодіння знаннями, розвиток творчих здібностей студентів, перехід від потокового до індивідуалізованого навчання з урахуванням потреб і можливостей особистості. Йдеться не просто про збільшення числа годин на самостійну роботу. Посилення ролі самостійної роботи студентів означає принциповий перегляд організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, який повинен будуватися так, щоб розвивати вміння вчитися, формувати в студента здатності до саморозвитку, творчого застосування отриманих знань, розвивати способи адаптації до професійної діяльності в сучасному світі.

Однак, попри вагому частку в навчальному навантаженні самостійної роботи, її організації не приділяється належної уваги. І саме сформованість умінь самоосвітньої діяльності, а на більш високому рівні самоосвітньої компетентності багато в чому зумовлюють успішність опрацювання навчального матеріалу, передбаченого для самостійного засвоєння. На думку деяких викладачів і методистів, немає потреби в застосуванні спеціальних методів і прийомів підвищення навчальної активності студентів, оскільки сам зміст і організація занять відповідають цьому завданню. Викладачі часто перебільшують значення педагогічної майстерності, логіки викладу змісту дисципліни й недооцінюють процеси його внутрішнього сприйняття. Часто кількість і обсяг завдань для самостійної роботи й кількість контрольних заходів визначає викладач за принципом «чим більше, тим краще»; не оцінюючи на належному рівні складність завдань і час, необхідний для виконання. Деякі завдання для самостійної роботи мають репродуктивно-пасивний характер, сформульовані у вигляді фрази «законспектувати. . .», «прочитати. . .», «повторити матеріал з теми. . .», «виписати формулювання термінів. . .» тощо. Для розвитку самостійності та навчальної активності доцільно використовувати завдання типу «дослідити. . .», «систематизувати. . .», «узагальнити. . .», «обґрунтувати. . .» тощо. Не завжди узгоджені в

часі терміни представлення результатів виконання завдань з різних дисциплін, що призводить до нерівномірності розподілу самостійної роботи студентів у семестрі й навчальному році. Наслідком є формальне виконання самостійної роботи, списування, зниження пізнавальної активності студентів тощо [5].

Значну роль в організації самостійної навчальної діяльності відіграє також витрачений на неї оптимальний час, як студентом, так і викладачем — суб'єктами організації цієї діяльності. Так, навчальний час студента сьогодні в середньому складається з 6 годин аудиторної й 4-х годин самостійної навчальної діяльності. Але це, звісно, задекларовані дані. Разом з тим, з урахуванням новітніх підходів до організації навчального процесу у вищому закладі освіти за Болонською системою, з'являється об'єктивна тенденція до протилежного співвідношення цих видів навантаження, тобто близько 4-х годин на аудиторні заняття й 6 годин самостійної навчальної діяльності. Зауважимо, що нормативні документи МОН України застерігають від жорстких рамок у визначенні обсягу самостійної роботи студентів й орієнтують у кожному конкретному випадку виходити із завдань навчального курсу та його місця у фаховій підготовці [1].

Відносно організації праці викладача, то сьогодні найбільш гострим питанням залишається його перевантаження, яке не сприяє покращенню якості навчального процесу й роботі над підвищенням науково-методичного рівня. Вирішення проблеми не потребує якихось нових досліджень чи проведення експериментів. Якщо звернутися до досвіду західноєвропейської чи американської освітніх систем, то в них досить чітко означено змістові й часові можливості діяльності викладачів. Слід також урахувувати, що Болонська система потребує збільшення витрат на розробку методичних матеріалів, облік та контроль навчання, ведення необхідної документації тощо. Розв'язання цієї частини проблеми залежить від створення відповідного програмного та технічного забезпечення, яке б звело до мінімуму рутинну роботу. Доцільно також зменшити кількість студентів у навчальних групах. Наукові дослідження свідчать, що ефективна комунікація відбувається тоді, коли у групах перебуває до 10-ти учасників. Це підтверджується багаторічною практикою проведення семінарів. Очевидно, що здійснити такий перехід водночас, якщо група складається з 25 студентів неможливо. Проте це можна зробити поступово, чи, принаймні, увести поділ групи на найбільш важливих заняттях курсу.

Інтеграція навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності дозволяє досягти більш високого рівня сприйняття запропонованого матеріалу, значно розширює можливості включення різноманітних завдань у процес навчання, поживляє навчальний процес, сприяє підвищенню його динамізму, що уможливує досягнення таких цілей процесуальної сторони навчання: розгляд дидактичної стратегії навчання студентів, використання активних та інтерактивних методів навчання, формування позитивного відношення студента до предмету, що вивчається, інтересу до нього, застосування інноваційних освітніх технологій, спрямованих на досягнення прогнозованих результатів та впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу до професійної підготовки фахівців у ВНЗ.

У ситуації, яка склалася, одним із основних завдань сучасної вищої школи є підготовка компетентного, гнучкого, конкурентоспроможного фахівця, здатного до продуктивної професійної діяльності, до швидкої адаптації в умовах науково-технічного прогресу фахівця, який володіє технологіями у своїй спеціальності, умінням використовувати отримані знання при вирішенні професійних завдань. На практиці далеко не завжди фахівці з вищою освітою здатні реалізувати подібні завдання, тому традиційна підготовка фахівців, орієнтована на формування знань, умінь і навичок у предметній області, усе більше відстає від сучасних вимог.

Основою освіти майбутнього фахівця сьогодні повинні стати не стільки навчальні дисципліни, скільки способи його мислення й діяльності. Необхідно підготувати фахівця, який не тільки отримав підготовку високого рівня, але й включити його вже на стадії навчання в розробку нових технологій, адаптувати до умов конкретного виробничого середовища, зробити його здатним до прийняття нових рішень.

Ситуація, що склалася у професійній підготовці фахівця, спонукає освітні установи шукати способи вдосконалення освітнього процесу. Ця проблема позначилася в результаті аналізу тенденцій розвитку освіти протягом останніх десятиліть (В. Зінченко, О. Новиков, В. Сластьонін, Р. Шерайзіна та ін.). Було виявлено два основних напрями вдосконалення освітнього процесу в сучасному ВНЗ, що зумовили два підходи до його організації. Інформаційний підхід поєднує в собі тенденції інформатизації, масовості, фундаментальності, безперервності освіти. Його реалізація в освітньому процесі підводить до активного використання елементів дистанційної освіти у практиці вищої школи, до перегляду змісту та технологій навчання. Метою

визначеного підходу є формування здатності студентів до ефективного використання існуючого величезного масиву інформаційних ресурсів, що постійно поповнюється. Персоніфікований підхід орієнтований на особистісне знання, унікальне, властиве певній людині й тому особливо цінне. Цей підхід поєднує в собі тенденції гуманізації освіти, орієнтації на розвиток особистості й якості життя. Важливим моментом у реалізації підходу є створення умов для процесів перетворення: інформація — знання — інформація. Цьому сприяє застосування активних педагогічних технологій у рамках контекстного навчання, що створює можливість моделювання комунікації та діяльності у професійному середовищі, у яких спілкування є одним з найважливіших засобів навчання [7].

Багато дослідників вважають доцільною можливість вирішення проблеми вдосконалення освітнього процесу у виші через актуалізацію самостійної роботи студентів, яку розглядають як головний резерв підвищення ефективності підготовки фахівців. У цьому зв'язку особливу значущість у практиці сучасної вищої освіти набувають форми й методи роботи, які стимулюють самостійність і творчість студентів. Самостійна робота студентів може розглядатися як діяльність щодо засвоєння знань і вмінь, яка відбувається безпосереднього керівництва викладача, хоча й направляється ним.

Самостійна робота розглядається, з одного боку, як вид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес, і як основа самоосвіти, поштовх до подальшого підвищення кваліфікації, а з іншого — як система заходів або педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів. В освітньому процесі вищого професійного освітнього закладу виділяється два види самостійної роботи студентів: у навчальний та позанавчальний час [4].

Ми поділяємо точку зору М. Лемешко, Я. Сергієнко про те, що в сучасних умовах освітній заклад має забезпечувати не тільки систему загальноосвітніх і спеціальних знань, умінь і навичок тих, хто навчається, але також формувати й розвивати в них потреби самостійно здобувати знання [3, с. 63]. Тому, підготовка студентів, на наш погляд, найбільш ефективно буде відбуватися за умов інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студента, спрямованої на постановку й виконання ним самим конкретних навчальних завдань (пізнавальних, дослідницьких, перетворювальних, проектних тощо). Ефект від самостійної роботи можна отримати лише тоді, коли вона зорганізується й реалізується в освітньому процесі в якості цілісної системи, що охоплює всі етапи навчання студентів у ВНЗ.

У якості найбільш перспективних інтеграційних напрямків удосконалення навчального процесу можна виділити наступні:

- збільшення частки та обсягу годин, що відводяться на самостійну роботу студентів;
- упровадження в навчальний процес форм підготовки, які вимагають спільної діяльності студентів, припускають співробітництво студентів;
- акцент на формуванні між студентами й викладачем відносин співробітництва, ідея взаємодії між студентом і викладачем не у формі монологу, а діалогу, взаємного спілкування, партнерства;
- сприйняття студента як активного суб'єкта, а не просто як одержувача інформації;
- необхідність забезпечити здобуття студентом міцних фундаментальних знань та прищепити навички самонавчання й саморозвитку;
- формування змісту підготовки фахівця як комплексної цільової програми, орієнтованої на кінцеві результати, а не як простої суми незалежних один від одного дисциплін. Зміст кожної окремої дисципліни необхідно розглядати як органічну частину цілісного змісту всебічної підготовки фахівця певного профілю [2, с. 34].

Отже, інтеграція навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів на засадах компетентнісного підходу сприяє підвищенню ефективності видів діяльності та позитивно вплине на результативність цілісної фахової підготовки випускника ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. — 2003. — №2. — С. 3–10.
2. Лазарев В. С. Системное развитие школы / В. С. Лазарев. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 304 с.
3. Лемешко Н. Н. Самостоятельная работа учащихся : методические рекомендации по преподаванию математики в средних специальных учебных заведениях / Н. Н. Лемешко, Л. Ю. Сергиенко. — М.: Высшая школа, 1988. — Вып. 10. — 80 с.
4. Морозова Л. А. Особенности самообразовательной деятельности в условиях вуза / Л. А. Морозова // Проблемы учебно-методической

- и воспитательной работы в вузе: материалы III межрегиональной научно-практической конференции. — Сургут: Изд-во СурГУ, 2006. — Т. 2. — С. 124–130.
5. Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособ. / Г. И. Чижакова, В. А. Слостенин. — М.: Академия, 2003. — 192 с.
 6. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: Инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. — 2004. — №8. — С. 26–31.
 7. Шаталов В. Ф. Оптимистическая педагогика / Виктор Федорович Шаталов. — М.: Прогресс, 1988. — 285 с.

О. І. Фербей

*учитель англійської мови, спеціаліст I категорії
Криворізька загальноосвітня школа I–III ступенів №93
Кривий Ріг*

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Фербей О. І. Особливості виховання моральної культури учнів на уроках англійської мови.

У статті визначено та схарактеризовано особливості виховання моральної культури учнів на уроках англійської мови. Стверджується, що навчання англійської мови необхідно організовувати в тісному зв'язку із знакомством з національною культурою народу вивчуваної мови. Таким чином спрямоване навчання буде сприяти посиленню комунікативно-пізнавальної мотивації учнів, розширенню загальнокультурного кругозору, поглибленню знань у сфері культури країн вивчуваної мови, що знайде своє відображення в адекватності мовленнєвої і соціальної поведінки учнів у іншомовному середовищі, а також дозволить учителю урізноманітнити прийоми і форми роботи, апелювати до інтелекту школярів, найбільш ефективно реалізувати загальнодидактичні вимоги поєднання навчання з вихованням.

Ключові слова: моральна культура, світогляд, виховання, навчання, урок англійської мови.

Фербей О. И. Особенности воспитания моральной культуры учеников на уроках английского языка.

В статье определены и охарактеризованы особенности воспитания моральной культуры учеников на уроках английского языка. Утверждается, что обучение английскому языку необходимо организовывать в тесной связи с знакомством с национальной культурой народа изучаемого языка. Таким образом направленное обучение будет способствовать усилению коммуникативно-познавательной мотивации учеников, расширению общекультурного кругозора, углублению знаний в сфере культуры изучаемого языка, что отражается в адекватности речевого и социального поведения учеников в иноязычной среде, а также позволит учителю разнообразить приёмы и формы работы, апеллировать к интеллекту школьников, более эффективно реализовывать общедидактические требования объединения обучения и воспитания.

Ключевые слова: моральная культура, мировоззрение, воспитание, обучение, урок английского языка.

Ferbei O. I. Features of Upbringing Students' Moral Culture in English Lessons.

The article defines and describes the peculiarities of upbringing students' moral culture in English lessons. It is argued that English language teaching should be organized in close connection with acquaintance with the national culture of the people of the language taught. Thus, targeted training will contribute

to the enhancement of communicative-cognitive motivation of students, the expansion of the general cultural outlook, the deepening of knowledge in the field of culture of the countries of the learned language, which will be reflected in the adequacy of the language and social behavior of students in a foreign language environment, and will allow the teacher to diversify the methods and forms of work, appeal to the intelligence of students, implement the general-didactic requirements of a combination of education and upbringing.

Key words: moral culture, worldview, upbringing, education, English lesson.

Постановка проблеми. У всі століття люди високо цінували моральну культуру. Глибокі соціально-економічні перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, змушують задуматися про майбутнє України, оскільки зараз молодь часто звинувачують у бездуховності. Розв'язання такого завдання вимагає формування соціальних, духовних і ціннісних орієнтацій, морального становлення особистості ще у дитинстві. Отже, важливим завданням сучасної школи є формування соціально активного, духовного, високоморального, з належною культурою праці та поведінки громадянина України.

Українське суспільство переживає період стрімких далекосяжних змін: технологічний прогрес, міжнародну торгівлю, розвиток комунікацій, світову конкуренцію. Усе це вимагає дотримання високих моральних чеснот. Саме школа — це той осередок, який може вплинути на дитину духовно. Сучасний вчитель повинен переосмислити й переорієнтуватися, тобто відійти від усталених канонів у суспільстві щодо моральних цінностей, а також оновити свої форми й методи викладання того чи іншого предмету.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема моральної культури знайшла відгук працях таких філософів, педагогів, психологів, як: В. П. Андрущенко, О. М. Арапова, М. О. Бердяєв, І. Д. Бех, Ю. М. Білодід, П. П. Блонський, Л. П. Буєва, Т. І. Власова, М. Б. Євтух, В. В. Зеньковський, І. А. Ільїн, П. Ф. Лєсафт, Н. В. Марьясова, В. М. Меньшиков, В. П. Острогорський, Л. М. Собчик, М. М. Рубінштейн, К. Д. Ушинський, Н. Є. Хлопоніна, Г. П. Шевченко та інших. Дослідники підкреслюють, що саме школа має формувати майбутнє покоління, а тому всі навчальні дисципліни мають бути наповнені духовним змістом з метою формувати в учнів любов і повагу до культурних цінностей як свого народу, так і інших.

Більшість сучасних методистів (Т. С. Алієва, Г. І. Вороніна, С. Ю. Ніколаєва та інші) наголошує на важливій виховній ролі уроків англійської мови. Шкільний курс англійської мови є вікном в іншу країну, в її культуру та самобутність. Культурний компонент у навчанні іноземної мови — це «один із важливіших засобів розвитку

духовно-морального світу школяра, його національної самосвідомості, ... мовної особистості» [2, с. 12].

Отже, дослідження визначення особливостей виховання моральної культури на уроках англійської мови є важливою методичною проблемою. Для її вирішення вчителю потрібно не тільки знання методики викладання, але й вміння спрямовувати свою діяльність на виховання моральної культури в процесі навчання англійської мови.

Мета дослідження — визначити особливості виховання моральної культури учнів на уроках англійської мови.

Виклад основного матеріалу. У науковій педагогічній та методичній літературі підкреслюється, що особистісний розвиток учня є однією із найвагоміших проблем сучасної школи, тому, навчаючи дітей іноземної мови, необхідно поєднувати передачу знань, умінь і навичок з особистісним розвитком учнів в контексті «полілогу культур». Навчання іноземної мови сьогодні повинно сприяти тому, щоб учні могли краще розуміти чужий світ і чужу культуру, а ознайомлення з ними допомогло б їм чіткіше відчутти власну ідентичність, приналежність до рідного культурного простору. Навчаючи дітей англійської мови, важливо активно застосовувати нові технології та методи виховання і розвитку дітей засобами навчального предмету в процесі навчальної та позанавчальної діяльності. Отже, сучасний вчитель іноземної мови повинен, крім навчання, займатися морально-естетичним і духовним вихованням учнів.

При плануванні уроку необхідно визначити його виховний ефект: чи пробудить він у дітей доброту, повагу до старших, до товаришів, бажання допомогти тому, кому важко дається навчання, бажання робити добрі вчинки, чи з'явиться воля перебороти труднощі в засвоєнні англійської мови, чи вплине урок на формування світогляду школярів і вдосконалення культури розумової діяльності. Безумовно, виховні показники впливають на якість навчання, його результативність.

Включення національно-культурного компоненту до змісту навчального предмету спричиняє перегляд статусу вчителя іноземної мови: він має бути не тільки знавцем іншомовної культури у широкому обсязі (політичної, економічної, художньої, екологічної, етичної, мовної), але і своєї національної, оскільки процес засвоєння іноземної мови та її подальше уживання справедливо програмується як міжкультурна комунікація, як діалог культур. На думку В. В. Мошкова, включення у зміст навчання іноземної мови краєзнавчих знань як повноправного компоненту забезпечить засвоєння учнями реалій іншої національної культури, розширення їх загального світогляду, сприятиме вихованню

моральної культури, що приведе також до підвищення інтересу до іноземної мови, яка вивчається, і до стійкого мотивування [1].

Таким чином, шкільний предмет «Англійська мова» відкриває перед учнем широку перспективу знайомства з культурою інших народів, а це створює передумови до бережного ставлення до культури свого народу, дозволяє краще пізнати рідну мову, порівнюючи її з мовою, яку вивчають, і зрозуміти факт існування мови як засобу досягнення взаєморозуміння, контакту між людьми.

Уроки англійської мови повинні бути не тільки змістовними, але й цікавими, мати виховну складову, тому що навчаючи, учитель повинен виховувати своїх учнів, розвивати їх особистість. Навчальний матеріал необхідно подавати учням доступно і зрозуміло, враховуючи їх вік, можливості, здібності, інтереси. Повноцінна робота в класі можлива при умові, що діяльність дітей на уроці й поза уроком добре організована.

Так, для учнів молодших класів, які люблять розучувати вірші, відгадувати загадки, співати англійські пісні, грати в різні ігри, інсценізувати забавні сценки, казки, необхідно на уроках англійської мови застосовувати різноманітні ігрові технології, підбирати такий навчальний матеріал, який у ненав'язливій формі формував би світогляд школярів, розвивав такі риси характеру, як: от: дружелюбність, чесність, увічливість, толерантність, щирість тощо.

Учням-підліткам цікаво пізнавати про життя та навчання англійських школярів, їм подобається слухати англійську музику. Тому незамінними помічниками у навчанні є аудіозаписи. Учні прослуховують тексти, діалоги, вірші, пісні, що сприяє кращій вимові, інтонації, техніці читання. Необхідно використовувати сучасні підручники, які супроводжуються цікавими аудіододатками.

Для старшокласників підійдуть країнознавчі матеріали, в яких міститься змістовна інформація про Велику Британію, США та інші англійськомовні країни. Їм цікаво замислюватись над серйозними проблемами, дискутувати. Учні хочуть спілкуватися зі своїми зарубіжними ровесниками. Тому доцільно проводити нестандартні уроки англійської мови, наприклад, уроки-дискусії, круглий стіл, заочні подорожі, екскурсії. Так, інтерес восьмикласників до бесіди за темою «Школа» можна стимулювати таким чином: *Сьогодні ми проводимо телеміст «Крий Ріг – Ліверпуль». Поговоримо з англійськими ровесниками про особливості шкільного навчання в українських й англійських школах; про улюблені предмети; як допомагаємо батькам вдома під час канікул.*

Дітям подобаються ситуації, що відображають реалії сучасного

життя, тому роль телевізійного ведучого, гίδα туристичного агентства тощо приваблює і старшокласників. Можна запропонувати такі завдання:

- *Ви міжнародний коментатор. Прокоментуйте подію...*;
- *Ви туристичний гід. Проведіть екскурсію по Лондону...*

Учитель повинен викликати в учнів інтерес до навчальної задачі, зацікавити їх процесом її вирішення, підготовкою до іншомовного спілкування. У відповідності до специфіки майбутньої комунікативної діяльності необхідно організувати підготовчу роботу, в яку залучаються елементи змагання, інтелектуального пошуку.

Необхідно зазначити, що до категорії засобів навчання, що більше усього можуть наблизити учня до природного культурологічного середовища, відносяться автентичні матеріали: справжні літературні, образотворчі, музичні здобутки, предмети реальної дійсності (одяг, меблі, посуд) та їх ілюстративне зображення. Нерідко в цей перелік попадають одноразові, повсякденні матеріали: афіші-оголошення, анкети, квитки проїзні і вхідні, вівіски, етикетки, меню, рахунки, мапи, рекламні проспекти з туризму і т. д. Ці прагматичні засоби навчання забезпечують спілкування з живими, реальними предметами, стимулюють комунікацію: учні як би проживають усі події, грають визначені ролі або беруть участь у своєрідній конференції «Діалог культур» [3].

На уроках англійської мови можна використовувати лінгвокраїнознавчий матеріал із таких сфер:

- 1) навчально-професійна сфера спілкування (розклад уроків, вирізки з газет і журналів про систему освіти, рекламні проспекти різних навчальних центрів);
- 2) соціально-культурна сфера спілкування (запрошення на виставки, концерти, у музеї, програми екскурсій, турів, розваг під час літнього відпочинку, рекламні проспекти, довідники);
- 3) побутова сфера спілкування (предмети побуту, схеми-плани усіх видів транспорту та проїзні квитки усіх видів транспорту);
- 4) торгово-комерційна сфера спілкування (рекламні проспекти різноманітних товарів, запрошення-реклами в ресторани, кафе, бари із зазначенням різноманітних страв та послуг, меню замовлених страв);
- 5) спортивно-оздоровча сфера спілкування (реклама оздоровчих центрів, спортивних комплексів);

- 6) сімейно-побутова сфера спілкування (листи, листівки, запрошення).

Такий лінгвокраїнознавчий матеріал використовується не лише для набуття країнознавчих знань, але й для морального та культурного розвитку учнів. Лінгвокраїнознавчу роботу можна організувати по-різному: учитель демонструє матеріали, повідомляє інформацію, доповнює зміст підручника; учні самостійно здобувають інформацію з прагматичних матеріалів, а потім викладають свій варіант у класі, вислуховують доповнення вчителя й інших учнів; учитель і учні спільно працюють, систематизуючи розрізнено отриману інформацію, складають колажі, альбоми, презентації. Також цю інформацію можна використати для організації мовного спілкування, розвитку усного мовлення у сферах і ситуаціях спілкування (сімейно-побутовій, навчально-трудовій, соціально-культурній, спортивно-оздоровчій): організація інтерв'ю, різних опитувань про навчальні та спортивні центри; вивчення вимог, пов'язаних з опануванням різними професіями; прогнозування за довідниками і мапами маршрутів екскурсій; імітація подорожей, відвідувань осередків культури; вибір подарунків за рекламними проспектами тощо.

Важливу роль у міжкультурному спілкуванні, духовному збагаченні вихованню моральної культури учнів відіграє й Інтернет. Він дає унікальну можливість для вивчаючих іноземну мову користуватися автентичними текстами, спілкуватися з носіями мови, тобто він створює природне мовне середовище. Але як ним скористатися? Як його використати в реальному навчальному процесі? Зрозуміло, що основна мета навчання англійської мови — формування комунікативної компетенції. Усі інші цілі (освітня, виховна, розвивальна) реалізуються в процесі здійснення цієї мети. Комунікативна компетенція в сучасному її розумінні передбачає формування здатності до міжкультурної взаємодії. У наш час саме ця мета є найбільш затребуваною учнями. Навіть якщо учневі в майбутньому і не прийдеться контактувати з іноземними фахівцями, користування Інтернетом є необхідною умовою одержання та передачі інформації з будь-якої спеціальності. Сучасні засоби зв'язку із закордонними друзями, доступ до інформаційних ресурсів Інтернету передбачають досить вільне володіння не тільки комп'ютерними технологіями, але й іноземною мовою.

Специфіка предмету «Англійська мова» полягає в тому, що провідним компонентом змісту навчання є не основи наук, а способи діяльності — навчання різним видам мовної діяльності: говорінню, аудіюванню, читанню, письму. Навчати мовленнєвої діяльності можна

лише в спілкуванні, живому спілкуванні. А для цього потрібний партнер. Тому слід проводити комп'ютерні телекомунікації, коли учень вступає в живий діалог з реальним партнером — носієм мови.

Система навчання англійської мови повинна бути побудована таким чином, щоб учневі була надана можливість знайомства з культурою країни досліджуваної мови. Необхідно навчити школярів поважати прояви цієї культури, тобто бути здатним до міжкультурної взаємодії. Частково ця задача виконується за допомогою добору змісту в підручниках, навчальних посібниках. Але справжнього знайомства все-таки не відбувається. Саме тому, готуючись до чергового уроку, плануючи ланцюжок уроків за темою усного мовлення і читання, вчителю важливо мати на увазі дидактичні властивості та функції кожного із засобів навчання, що відбираються, чітко уявляючи собі, для вирішення якої методичної задачі той чи інший засіб навчання може виявитися найбільш ефективним. У тому ж Інтернеті містяться фразеологізми, реалії, ідіоми, прислів'я, приказки, неологізми, що відбивають специфіку функціонування виучуваної мови і культури народу, у віртуальних бібліотеках знаходяться художні та публіцистичні твори авторів країни цієї мови, а також довідники країнознавчого характеру. Якщо учень хоче обмінятися думками по тій чи іншій проблемі з громадянами країни, мову якої він вивчає, до його послуг є безліч чатів чи телеконференцій, і він може обговорити на уроці різні точки зору на ту чи іншу проблему. Можна при цьому підібрати необхідні ілюстрації та музичне або візуальне супроводження. У цьому ми бачимо діалог двох культур, стимульований реальними контактами з представниками іномовної культури.

Таким чином, використовуючи інформаційні ресурси Інтернету, можна більш ефективно вирішувати цілу низку задач, серед яких і задачі морально виховного характеру: знайомство з мовним етикетом, особливостями мовної поведінки носіїв мови, культури, традицій англійських країн.

Значну роль у розвитку моральної культури школярів відіграє кабінет іноземної мови, в якому вчителя збирають цікавий і різноманітний матеріал, накопичується інформація за різними темами, передбаченими програмою, у відповідності до різних рівнів підготовки учнів. Лише вдало підібраний навчальний матеріал: тексти, вправи, наочний та ілюстративний матеріал — є запорукою цікавого уроку.

Важливою складовою виховання моральної культури школярів є позакласна робота з англійської мови. Позакласні заходи сприяють

формуванню пізнавальних і загально лінгвістичних інтересів, підвищенню рівня володіння іноземною мовою, розвитку творчої активності учнів. У процесі спілкування школярі дістають додаткову інформацію про сфери застосування англійської мови, з користю проводять свій вільний час.

Наприклад, із учнями 8 класу можна провести літературно-музичний вечір, присвячений Дню Святого Валентина. Учні знайомляться з історією виникнення та святкування Дня Святого Валентина, готують вітання — валентинки англійською мовою, якими потім обмінюються, а також беруть участь у святковому концерті.

25 грудня у Великій Британії та в інших країнах Європи та Америки святкують Різдво. Можна з учнями розучити різдвяні пісні і привітання, підготувати та провести концерт — вітання «Різдвяні дзвіночки» (6 клас).

Виховний потенціал мають тижні англійської мови, під час яких проводяться концерти, конференції, конкурси, вікторини, виставки проектних робіт, де школярі мають змогу продемонструвати свої знання й уміння спілкуватися англійською мовою. Тиждень іноземної мови — це справжня подія у житті школи. Усі учні беруть участь в оформленні школи, кожен клас чи група дітей відповідають за певний етап роботи.

Такі позакласні заходи є чудовими формами виховання моральної культури учнів.

Висновки. Отже, навчання англійської мови повинно відбуватися із врахуванням виховного потенціалу уроків англійської мови. Розробка країнознавчого дидактичного матеріалу, різноманітні прийоми і види навчально-виховної роботи повинні орієнтуватися, передусім, на виховання моральної культури учнів. На уроках порушуються та обговорюються питання, які дозволяють формувати навички критичного мислення, вміння співвідносити власні погляди з нормами суспільної моралі.

Навчання англійської мови необхідно організовувати в тісному зв'язку із знайомством з національною культурою народу вивчуваної мови. Таким чином спрямоване навчання буде сприяти посиленню комунікативно-пізнавальної мотивації учнів, розширенню загальнокультурного кругозору, поглибленню знань у сфері культури країн вивчуваної мови, що знайде своє відображення в адекватності мовленнєвої і соціальної поведінки учнів у іншомовному середовищі, а також дозволить учителю урізноманітнити прийоми і форми роботи, апелювати до інтелекту школярів, найбільш ефективно реалізувати загальнодидактичні вимоги поєднання навчання з вихованням.

Список використаної літератури

1. Мошков В. В. Навчання іноземних мов в Україні / В. В. Мошков // Іноземні мови. — 2000. — №1. — С. 6–9.
2. Основы методики преподавания иностранных языков / [И. М. Берман, В. А. Бухбиндер, В. М. Плахотник и др.]; под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штраусса. — К.: Высшая шк., 1986. — 335 с.
3. Скляренко Н. К. How to Teach Foreign Languages Today. (Conception) / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. — 1995. — №1. — С. 5–8.

НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ
В СЕРЕДНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
І ВИЩІЙ ШКОЛІ

О. І. Горбунова

педагог-організатор

учитель української мови і літератури

Криворізька загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів №126

Кривий Ріг

ТВОРИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ УЧНІВ

Горбунова О. І. Твори української літератури як засіб виховання патріотичних почуттів учнів.

У статті запропоновані зразки поетичних творів української літератури для учнів молодших класів, а також систему запитань і завдань до них, які сприяють національно-патріотичному вихованню учнівської молоді. Авторка статті акцентує увагу на тому, що саме твори української літератури є унікальним засобом для постійної та системної роботи з виховання патріота. Низка завдань і запитань до творів української літератури виконує об'єднувальну функцію, адже у такий спосіб до аналізу творів залучаються і батьки.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, твори, українська література, учнівська молодь.

Горбунова О. И. Произведения украинской литературы как средство воспитания патриотических чувств учеников.

В статье предлагаются образцы поэтических произведений украинской литературы для учащихся младших классов, а также система вопросов и заданий к ним, которые способствуют национально-патриотическому воспитанию молодежи. Автор статьи акцентирует внимание на том, что именно произведения украинской литературы являются уникальным средством для постоянной и системной работы по воспитанию патриота. Ряд заданий и вопросов к произведениям украинской литературы обеспечивает ей объединяющую функцию, поскольку таким образом к анализу приобщаются родители учеников.

Ключевые слова: национально-патриотическое воспитание, произведения, украинская литература, учащиеся.

Horbunova O.I. Works of Ukrainian literature as a means of cultivating patriotic feelings of pupils.

The article represents the samples of poetic works of the Ukrainian literature for primary school pupils. It also shows the system of questions and tasks that contribute to the national and patriotic upbringing of pupils. The article focuses on the fact that the works of Ukrainian literature are the unique means for the constant and systematic work of patriot upbringing. The number of tasks and questions used for the works of the Ukrainian literature perform a unifying function, as in such a way parents are involved in the analysis of works.

Key words: national and patriotic upbringing, works of the Ukrainian literature, pupils.

Національно-патріотичне виховання в сучасній школі — це цілеспрямована система заходів, які сприяють формуванню у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу.

Як показав аналітичний огляд праць присвячених національно-патріотичному вихованню молоді, нині є чимало цікавих та оригінальних технологій національно-патріотичного виховання молоді. Так, наприклад, у посібнику «З Україною в серці» автори радять: *«Педагогам же слід створювати ситуації для формування у вихованців діяльнісного ставлення до всього, що об'єднується поняттям «національні скарби», до національних свят і традицій, особливо до етнічного коду, який створив націю і захищав її високі ідеали»* [1, с. 4]. На нашу думку, саме твори української літератури є одним із найпотужніших засобів формування національно-патріотичних почуттів учнів.

Тож мета статті полягає у тому, щоб презентувати технологію вивчення творів літератури з точки зору національно-виховного потенціалу. Запропоновані поетичні твори доречно й корисно аналізувати з учнями не тільки на уроках української літератури, а й під час проведення виховних, позакласних заходів, залучаючи до цього процесу активно батьків.

Учням молодших класів учитель може запропонувати разом з батькам прочитати такі вірші про Україну, українців та обговорити їх.

Ми є українські

Ми є українські,
Український славний рід.
Дбаймо друзі, щоб про нас
Добра слава йшла у світ

Питання до тексту:

1. Чом рід український славний?
2. Як треба українцям дбати про те, щоб про них йшла добра слава у світ?
3. Як потрібно дбати про добру славу нації?

Я робити гарно вмю

Я робити гарно вмю,
Прикрашаю хату мило.
Шню, тчу та вишиваю —

Забавляночки співаю.
Як притупну каблучками,
Розведу в боки руками.
Сплесну, вихром закружляю,
Черевички, нові маю.

Питання для роздумів:

Хто, на вашу думку, повинен дати оцінку усьому тому, що дитина вміє робити?

Спробуйте після прочитання поезії запитати дітей таке:

А ти вмієш прикрашати свою оселю?

А хто тебе навчив?

Чи пробувала (пробував) шити?

Які пісеньки ти можеш співати?

Які рухливі ігри знаєш?

Радимо прочитати дітям вірш «Витинанки», який познайомить їх із давнім українським мистецтвом, а також продемонструвати зразки витинанок. Спробувати разом з дітьми техніку витинання.

М. Людкевич

Витинанки

Витинаю все, що бачу,
Схочу — все переінакшу,
Витну зайця так, що звірі
Витівкам його повірять.

Буде зайчик танцювати,
На сопілці вигравати.
Зможе зайчик все, що схоче,
Навіть гору перескочить.

Ляже спати на хмарині,
Наче на м'якій перині.
І присниться зайченяті
Рідний ліс, і мама, й тато.

Запитання до тексту:

Як заняття витинанкою впливає на формування світогляду дитини?

Подумайте, у якому віці дитині варто познайомитися з цим мистецтвом?

Питання для роздумів:

Як ви розумієте такі рядки: «витинаю все, що бачу»?

Рекомендації:

Прочитайте і розкажіть дітям про витинанки.

Методичні рекомендації:

Запропонуйте дітям дати відповіді на такі питання:

- *Що в сучасній квартирі можна прикрасити за допомогою витинанки?*
- *Якими новорічними витинанками можна прикрасити новорічну ялинку?*

О. Гузій

Швачка

Я й собі, так, як бабуся,
 Шити геть усе навчуся.
 Ось лиш трішки підросту,
 Нитку в голку протягну.
 Викрою собі спідничку,
 Пасувала щоб до личка.
 Блузку вишию рядочками
 Зелененькими листочками.
 Та ще хочу фартушину,
 Як у мами в горошинку.

Запитання до тексту:

Від кого у сім'ї дитина може навчитися шити?

Питання для роздумів:

Уміння шити — це талант чи необхідність?

Рекомендації:

Подумайте, чому сучасні дівчатка не шують одяг для свої ляльок, а надають перевагу готовому, яке продається у комплекті до ляльки?

Л. Лежанська

Вишиванка

Вишиває нам бабуся рушники.
 Я й собі отак навчуся залюбки.
 Квіточки оті, що в лузі у росі,
 Мамі вишию на блузі геть усі.

Запитання до тексту:

Чому дитина прагне навчитися вишивати?

Питання для роздумів:

Чому дівчинка мріє вишити «усе на блузі» тільки для мами?

М. Сингаївський

Вишиванка

Ми своїми вправними руками
Вишивали рушничок для мами,
Щоб на свято маму привітати,
Нашу радість їй подарувати.

Є на ньому півники святкові,
Є на ньому квіти малинові,
Щоб на свято маму привітати,
Нашу радість їй подарувати.

Синя нитка — птиці прилітають,
А червона — квіти зацвітають,
Щоб на свято маму привітати,
Нашу радість їй подарувати.

Листя вишиваємо зеленаве,
Сонце вишиваємо ласкаве,
Щоб на свято маму привітати,
Нашу радість їй подарувати.

Запитання до тексту:

Запитайте у дітей, що означають такі рядки:

Синя нитка — птиці прилітають,
А червона — квіти зацвітають.

Питання для роздумів:

Чому на рушникові діти вишили півників святкових та квіти малинові?

Я люблю свою хату

Я люблю свою хату
І подвір'я, й садок,
Де і сонця багато,
І в жару-холодок.

Тихо й затишно, квіти
Коло хати цвітуть,
І невтомно все літо
Бджоли у цвіті гудуть.

Все для мене тут рідне:
Стіни — білі, як сніг,
І віконце привітне,
І дубовий поріг.

Рідна казка про гнома,
Рідна стежка і сад. . .
Всюди добре, бо вдома
Краще, кажуть, стократ.

Запитання до тексту:

За що дитина любить свою хату?

Питання для роздумів:

Чи погоджуєтесь ви із таким твердженням: «Любов до Батьківщини починається із любові до рідної домівки»?

Рекомендації:

Поговоріть з дитиною про те, чи подобається йому рідна домівка, чи хотів би він (вона) жити в іншій хаті, квартирі?

Живеш ти в місті чи в селі

Живеш ти в місті чи в селі,
Подумай, як щасливим бути?
Бо щастя, коли на землі
Ти можеш гарний слід лишити.

Твоє щастя й твоя доля:
Все в твоїх руках.
Щастя сій, як зерно в полі, —
Хай росте в віках!

Питання для роздумів:

Чи подобається вашим дітям місцевість, у якій вони живуть?

Щастя дитини у тій місцевості, у якій вона проживає тільки залежить від неї чи ще від когось?

Українські родини здавна були багатодітними. Турбота старших по менших у родині — це одна із рис української ментальності. Великі родини існували в Україні до середини ХІХ століття, а потім їх кількість

поступово почала зменшуватись. На релігійні, календарні, родинні свята збиралася уся родина, незважаючи ні на які обставини, які б могли б завадити родинному спілкуванню. Пропонуємо прочитати й вивчити з дітьми такий вірш.

Стояла собі хатка

Стояла собі хатка —
Дірявий чобіток.
А в ній жила бабуся,
Що мала сто діток.
Така була сімечка,
Сімечка мала!
Ніяк із нею впоратись
Бабуся не могла.
Пішла бабуся на город
По моркву й буряки,
Пішла вона до пекаря
По хліб та пиріжки.
А сто дітей — не ледарі,
Пішли збирати хмиз.
Усі взяли по гілочці
Й назбирали цілий віз!
Води взяли по крапельці —
І повний казанок!
І наварили борщюку
Бабуся й сто діток.
А потім сто цеглинок
Вони принесли вмить,
І склали з них будинок,
І стали в ньому жить.
А потім сто зернинок
Поклали в землю в ряд,
І вирости з них квіти,
І став квітучий сад!
Якби ж ота бабуся
Не мала сто діток,
Була б і досі хатка —
Дірявий чобіток!

Питання до тексту:

Про кого розповідається у вірші?

Чому «хатка — дірявий чобіток» стала чудовим будиночком?

Яку страву українську варила бабуся?

Питання для роздумів:

Запитайте дітей про те, за що вони люблять свою кімнату, свою квартиру або хатинку.

Запропонуйте дітям вивчити разом з батьками напам'ять такі чотири рядки:

Одна Батьківщина — і більше не буває.

Місця, де родилися — завжди святі.

Хто рідну оселю свою забуває,

Той долі не знайде в житті.

Отже, запропоновані зразки поетичних творів та система запитань і завдань до них спрямовані на те, щоб учні усвідомили значущість нації до якої вони належать, її силу. Робота з національно-патріотичного виховання учнів у сучасній школі повинна носити виключно системний характер і тільки тоді це дасть позитивний результат.

Список використаної літератури

1. З Україною в серці (тренінг з патріотичного виховання дітей та молоді): посіб. / І. Д. Бех, В. І. Кириченко, Ж. В. Петрочко. — Видання 2-ге, змінене. — Харків: «Друкарня Мадрид» , 2016. — 140 с.

С. І. Ковпик

*доктор філол. наук, професор
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг*

АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ ЯК СПОСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Ковпик С.І. Аналіз художнього твору як спосіб розвитку критичного мислення учнів на уроках української літератури.

У статті йдеться про необхідність розвитку критичного мислення учнів на уроках української літератури. Авторка статті впевнена, що одним із потужних способів розвитку критичного мислення учнів є аналіз твору художньої літератури. Особливу увагу у статті звернено на низку вправ, які під час аналізу твору літератури сприяють умінню учнів синтезувати й обґрунтовувати, давати оцінки достовірності/цінності інформації, сприймати ситуацію глобально, знаходити причини і альтернативи, генерувати чи змінювати свою позицію на основі фактів й аргументів, коректно застосовувати отримані результати і приймати зважені рішення.

Ключові слова: аналіз, синтез, критичне мислення, аналітичне мислення, текст твору.

Ковпик С.И. Анализ художественного произведения как способ развития критического мышления учеников на уроках украинской литературы.

В статье речь идет о необходимости развития критического мышления учеников на уроках украинской литературы. Автор статьи уверена, что одним из мощных способов развития критического мышления учащихся является анализ произведения художественной литературы. Особенное внимание в статье обращено на ряд упражнений, которые в процессе анализа произведения литературы способствуют умению учащихся синтезировать и обосновывать, давать оценку достоверности/ценности информации, воспринимать ситуацию глобально, находить причины и альтернативы, генерировать или изменять свою позицию на основании фактов и аргументов, корректно использовать полученные результаты и принимать взвешенные решения.

Ключевые слова: анализ, синтез, критическое мышление, аналитическое мышление, текст произведения.

Kovpik S.I Analysis of fiction works as a way of developing critical thinking among students in the lessons of Ukrainian literature.

The article deals with the development of student critical thinking in the lessons of Ukrainian literature. It is stated that one of the most powerful ways

of developing critical thinking among students is connected with analyzing the fiction work. Particular attention is paid to the number of exercises that are aimed while analyzing the fiction work to develop the ability of students to synthesize and substantiate, to evaluate and justify the information. Moreover they provide the development of skills to take the situation globally, to find the causes and alternatives, to generate or change their opinion on the basis of facts and arguments, correctly apply the results in solving the problems and make balanced decisions.

Key words: analysis, synthesis, critical thinking, analytical thinking, text of a fiction work.

Світовий економічний форум визначив, що критичне мислення входить у трійку основних компетентностей для молодої людини у 2020 році. До вказаного переліку увійшли ще такі вміння, як: «вміння вирішувати проблеми», «вміння спілкуватися» — це те, що на уроках української літератури формується завдяки методиці. У концепції «Нова українська школа» постійно акцентується увага на розвитку критичного мислення учнів.

Процес мислення людини потребує постійного тренування та вдосконалення упродовж усього її свідомого життя людини. Людина володіє унікальною здатністю вказаного процесу — це критично мислити. Критичне мислення — це дивовижний процес, котрий об'єднує низку важливих мисленневих операцій, а саме: аналіз, синтез, обґрунтування оцінки, узагальнення інформації. Розвиток критичного мислення сприяє тому, що людина вчиться сприймати ситуацію глобально й масштабно, занурюючись у причини чи альтернативи різноманітних явищ, процесів тощо. Унікальність критичного мислення полягає ще й в тому, що людина розвиває навички приймати виважені рішення. Учені [1, 3, 4] вже підтвердили те, що цей тип мислення принципово відрізняється від творчого, інтуїтивного типу.

Розвиток критичного мислення — це не тільки освітній тренд, а й суспільний. Слушно зазначає О. Пометун про те, що критичне мислення — *«це якість людини, риса її особистості, яка проявляється не лише у сприйнятті інформації. Це риса, яка проявляється в повсякденному житті щодня, адже щодня ми робимо безліч виборів, і чим більш осмисленими вони є, тим більш розвинуте в людини критичне мислення»* [2].

У статті «Критичне мислення — модна фішка чи ефективне знаряддя виховання і здобуття учнями знань на уроках гуманітарного циклу?» О. Слоньовська розмірковує над тим, чи варто у шкільній практиці використовувати поняття «критичне мислення» *«як синонімом до всім зрозумілої фрази “дошукання художньої істини” на матеріалі прискіпливого аналізу окремо взятого твору, образу,*

колізії, обговорення проблеми шляхом дискусії чи ланцюжка логічних умовиводів, то від систематичного практикування саме такого виду роботи справді можна очікувати належних результатів і, насамперед, не нав'язливого, не примусового, а натомість активного, цікавого й успішного процесу учіння» [4, с. 29–30]. Висловлені міркування О.Слоньовської щодо функцій критичного мислення спираються на необхідність розвивати в учнів здібності до аналізу текстів творів літератури. Адже саме під час аналізу текстів творів української літератури на уроках учні вчаться будувати логічні висновки, давати об'єктивні оцінки діям, вчинкам персонажів. Ми поділяємо думку О.Слоньовської про те, що критичне мислення треба впроваджувати для учнів старших класів з метою розвитку логічного мислення, накопичення знань з психології. Сьогодні критичне мислення — важливий ресурс сучасної людини.

Тож мета статті полягає у тому, щоб презентувати шляхи використання аналізу твору літератури як платформи для розвитку критичного мислення учнів старших класів.

Оскільки твір художньої літератури — це результат діяльності унікального творчого мислення, то ж учням на уроках літератури варто дуже скрупульозно аналітично вивчати дії, вчинки, спосіб мислення персонажів, даючи їм належну оцінку. До комплексу критичного мислення входить низка важливих мисленневих операцій: аналізувати, порівнювати, синтезувати, висувати гіпотези, робити припущення, знаходити альтернативи, приймати рішення. Функції критичного мислення полягають у тому, щоб розвивати в учнів допитливість, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між певними явищами та процесами, формувати власну точку зору, не боятися помилитися, поставити під сумнів загальноприйняту істину, логічно осмислювати важливі компоненти змісту твору.

Орієнтуючись на розвиток критичного мислення, учитель повинен враховувати у структурі уроку української літератури такі етапи:

- сприйняття проблеми учнями (на цьому етапі вчитель повинен пробудити інтерес до проблеми, викликати зацікавлення, схвилювати, спровокувати учнів думати, апелювати до тих знань, які вони отримали. Під час цього етапу, як і протягом усього уроку, важливо, щоб учитель говорив якомога менше, а надавав можливість учням висловити свої думки);
- осмислення учнями проблеми (на цьому етапі учні максимально включаються у процес вирішення проблеми. Доречно буде на

цьому етапі використати метод читання з маркуванням або прийом INSERT. Указаний прийом дає можливість учню для самого себе визначити, що він уже знав, виокремити принципово щось нове, зробити позначки, які вказують на те, що він думав інакше, продумати краще варіант вирішення проблеми). На цьому етапі важливо, щоб вчитель поставив низку відкритих, а не закритих питань до тексту твору. Адже відповіді на закриті питання дуже однозначні, на відміну від відкритих. Учителю не треба боятися відкритих питань, адже саме вони розвивають критичне мислення учня;

- оцінювання або ж рефлексія (цей етап спирається на узагальнення отриманої інформації, закріплення нових знань, перебудові уявлень у відповідності з новою інформацією, обмін думками з однокласниками щодо шляхів та способів вирішення проблеми).

Для прикладу візьмемо повість І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», яку учні вивчають у десятому класі, та спробуємо презентувати модель уроку, на якому застосовуємо технологію критичного мислення, що спирається безпосередньо на аналіз твору. На початку уроку вчитель апелює до дітей, послуговуючись таким гаслом уроку критичного мислення: «Запитуєш — значить думаєш!». Це гасло орієнтує учнівську аудиторію на те, що саме питання стимулює процес мислення.

На етапі осмислення проблеми вчитель спочатку пропонує учням осмислити інформацію про міфологеми дерева в українській культурі та визначити її семантичне наповнення у фіналі повісті «Кайдешева сім'я». Письменник у фіналі повісті родинний конфлікт вирішив за допомогою групи, яка всохла, і чвари в родині Кайдашів ніби припинилися? Отже, формулюємо проблему у такий спосіб: «А чи справді зникли проблеми у родині Кайдашів із всиханням груші? І чому письменник обрав саме це фруктове дерево?»

Для кращого осмислення проблеми учням можна запропонувати пізнавальну інформацію про сутність етноміфологеми деяких фруктових дерев в українській культурі.

Відомо, що яблуна — символ Дерева життя, безсмертя, означає плодючість, любов, радість, мудрість, простоту і невибагливість, тілесні бажання. Згадаймо, що у християн плід яблуні вважається плодом спокуси Адама і Єви, в загальноєвропейській традиції символізує гармонійність, довершеність, універсальність, вишуканість.

Не менш розповсюдженою в українській традиції є вишня, яку вважали українці «божественним деревом», оберегом від злої сили

та нечисті. Вишня в українців — це символ взаємної любові, весни, краси, мужності, а гілкам вишні українці приписували й магічну силу. Уважали, що якщо на подвір'ї не росте вишня, то у хаті гуляє чортівщина.

Що ж до груші, то порівняно з яблунею, вона «колюча», а тому символізує «темний», «нічний» бік світотворення. Вона згадувалася вже Гомером і присвячувалась великим богиням. У Стародавньому Китаї була символом довголіття, оскільки грушеві дерева можуть рости дуже довго. Білі квіти дерева — символ смутку і краси. Це дерево задіяне буквально в усіх ритуалах українців: у першу купіль дитини клали гілки груші, мед і цукор, щоб у дитини було солодке життя, а також із грушею пов'язують народження дітей («баба з груші принесла»), дівчата, ворожачи про одруження, кидали вінки, обручі, кільця на грушу, в поминальних обрядах клали груші на могильні хрести. Уважалося, що до того, хто зрубає грушу, незабаром завітає лиха доля.

Очевидно, що І. Нечуй-Левицький знав про всі ці етноміфологічні особливості груші, а тому фінал повісті завершив тим, що груша сама собою всохла. Такою була кінцівка повісті вже у другій редакції повісті. А ось у першій письменник діло з грушею не скінчив. Вона продовжувала рости і вгору і вшир, дратуючи дітей Карпа та Лавріна.

Тож учням на цьому етапі доречно використати метод читання з маркуванням або прийом INSERT. Учні для себе записують інформацію, яку вони вже знали, окремо записують нову інформацію, і починають обмірковувати варіанти вирішення проблеми конфлікту, які запропонував письменник, спираючись на знання про етноміфологічні особливості груші. У процесі обговорення діти переконуються в тому, що І. Нечуй-Левицький підійшов досить логічно до вибору саме груші у фіналі повісті. Учні маркують текст у такий спосіб, щоб позначки відповідали таким відповідям, як: «Я це знав», «Знав, але забув», «Нове для мене», «Я думав інакше», «Я хочу знати більше».

На етапі оцінювання, або рефлексії, учні висловлюють свої думки, спираючись на узагальнення отриманої інформації, закріплення нових знань, демонструють те, як змінилися їхні знання у зв'язку з отриманням нової інформації. Учні обмінюються думками щодо шляхів і способів вирішення проблеми. Тут варто скорегувати думки учнів так, щоб вони усвідомили, що письменник, обравши саме грушу, виявив свій смуток і розпач з приводу того, що, на жаль, має місце в українській традиції конфлікт «свекруха/невістка», а також непримиренна ворожнеча між рідними членами родини. І хоча у

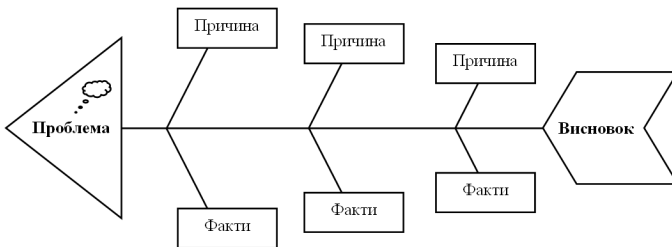
повісті автор і використав прийоми гумору та сатири, проте він не звів родинний конфлікт Кайдашів до розваги. А навпаки прагнув привернути увагу реципієнта до сімейної трагедії, яка аж ніяк не вивищувала українську націю. Ось тому сьогодні дуже важливо під час вивчення творів української літератури використовувати прийом критичного мислення, який сприяє новому прочитанню класики.

На цьому етапі можна застосувати технологію «Фішбоун», яка дасть можливість учням відповісти на головне питання «Чому письменник двічі змінив кінцівку повісті?». Технологія «Фішбоун» (рибний скелет) передбачає схему у формі риб'ячого хвоста; названа проблема буде головою риби, верхні від хребта кісточки (перхні) — це причини; нижні кісточки — ілюстративний матеріал (факти і аргументи). Хвіст дає відповідь на поставлене питання. Автором цієї технології є японський професор Кауро Ішікава, який розробив технологію структурного аналізу причинно-наслідкових зв'язків.

Таку схему учні записують у зошит, де записи мають бути у вигляді ключових слів або ж коротких фраз. У процесі формування риби школярі поступово знаходять відповідь на питання, яка й буде хвостом риби. Схема сприяє кращому запам'ятовуванню інформації, розвиває пошуково-пізнавальні здібності, логіку, уміння обґрунтовувати висновки.

Технологія «Фішбоун» сприяє роботі учнів в групах, розвиває критичне мислення, візуалізує зв'язок між причинами та наслідками, дозволяє ранжувати факти за ступенем їх значущості.

Схема риб'ячого скелету



Тож вважаємо, що технологія критичного мислення сьогодні повинна активно застосовуватися у шкільній практиці викладання української літератури у старшій школі, адже вона має низку важливих функцій, які сприяють розвитку важливих мисленневих ресурсів сучасної молоді:

- самостійність критичного мислення змушує брати готові знання

не стільки з підручників, скільки присвятити час на їх здобування з інших джерел;

- у процесі критичного мислення інформація є відправним, а не кінцевим пунктом вказаного процесу мислення;
- дозволяє формувати проблеми на основі власного життєвого досвіду;
- здійснювати самооцінку власній діяльності;
- виробляє навички прийняття правильних рішень;
- логічно будувати думки та наводити переконливу аргументацію.

На нашу думку, аналіз твору літератури слугує одним із ефективних способів розвитку критичного мислення учнів. Ось тому в сучасній школі варто систематизувати практику різних видів аналізу тексту твору літератури, що сприятиме мобілізації важливих розумових ресурсів учнівської аудиторії.

Список використаної літератури

1. Пометун О. І. Основи критичного мислення: навчальний посібник для учнів старших класів загальноосвітньої школи / О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна, І. М. Сущенко, І. О. Баранова. — Тернопіль: Навчальна книга—Богдан, 2010. — 216 с.
2. Пометун О. Про інтелектуальну мужність у школі / О. Пометун // День. — №144. — 2017.
3. Скоморовська Н. Б. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках української літератури: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Б. Скоморовська; наук. кер. О. В. Слоньовська; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — Київ, 2016. — 16 с.
4. Слоньовська О. Критичне мислення — модна фішка чи ефективне знаряддя виховання і здобуття учнями знань на уроках гуманітарного циклу? / О. Слоньовська // Обрії — 2(37). — 2013. — С. 27–31.

Н. П. Мещерякова

канд. пед. наук, доцент

*Криворозський державний педагогічний університет
Кривий Ріг*

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПИСАТЕЛЯ В ШКОЛЕ

Мещерякова Н. П. До питання про вивчення індивідуального стилю письменника в школі.

У статті аналізується проблема вивчення стилю письменника в сучасній школі. Визначено важливі стильові компоненти, а також основні принципи, шляхи та методичні прийоми засвоєння індивідуального авторського стилю.

Ключові слова: літературна освіта, індивідуальний авторський стиль, стиль письменника, світогляд письменника, художній образ, сюжет, композиція, стилістичний експеримент.

Мещерякова Н. П. К вопросу об изучении индивидуального стиля писателя в школе.

В статье анализируется проблема изучения стиля писателя в современной школе. Определены важные стилевые компоненты, а также основные принципы, пути и методические приемы усвоения индивидуального авторского стиля.

Ключевые слова: литературное образование, индивидуальный авторский стиль, стиль писателя, мировоззрение писателя, художественный образ, сюжет, композиция, стилистический эксперимент.

Meshcheriakova N. P. To the question of studying the individual style of the writer at school.

The article analyzes the problem of studying the style of a writer in a contemporary school. Important style components are defined, as well as main principles, ways and teaching methods of mastering the individual author's style.

Key words: literary education, individual author's style, writer's style, writer's ideology, artistic image, story, composition, stylistic experiment.

Літературне образование школьників нельзя считать законченим, якщо вони не усвідомлюють творчого своєобразія письменників, майстерства зображення їх художественного світа. Тому, вивчення індивідуального стилю письменника сприяє літературному освітанню школьників, розвитку їх естетичного

вкуса, формированию навыков самостоятельного анализа и понимания художественных произведений.

Стиль писателя не относится к понятиям, получившим определенное решение в литературоведении. Несмотря на то, что это один из наиболее употребляемых литературоведческих терминов, он в то же время один из наименее четких по своему определению. До настоящего времени авторы различных методических работ (Н. Я. Мещерякова, М. Рыбникова, В. Голубков, Ю. Подольский и др.) вкладывали в понятие «стиль писателя» подчас различное содержание: от понимания стиля в узком смысле, как принципов словесной выразительности, свойственной писателю, до расширения этого понятия — литературное направление. Нет должной теоретической ясности по таким вопросам, как взаимоотношение метода и стиля, языка и стиля, связь стиля с мировоззрением художника т.д.

В школьном преподавании литературы, где основным принципом изучения должен быть анализ произведения в единстве содержания и формы, наиболее приемлемо, на наш взгляд, усвоение понятия «стиль писателя» в широком его толковании — как единство основных идейно-художественных особенностей (идеи, темы, характеры, композиция, язык), обнаруживающиеся на протяжении всей творческой работы писателя. Подобное отношение свидетельствует о том, что понять стиль писателя возможно лишь путем выявления той внутренней логики, которая теснейшим образом связывает воедино все произведения писателя.

На сегодня наиболее утвердившимися считаются два определения понятия «стиль писателя»: лингвистическое и литературоведческое. Ученые лингвисты понимают под стилем систему «индивидуально-эстетического использования свойственных данному периоду развития художественной литературы средств словесного выражения» [1, с. 85]. В современном литературоведении понятие «стиль писателя» практикуется в более широком плане как «единство всех идейно-художественных особенностей, свойственных произведениям писателя» [4, с. 250].

Стиль писателя неразрывно связан со всем обликом писателя. Отмечая это чрезвычайно важное для понимания художественного творчества явление, В. Г. Белинский утверждал: «Все произведения поэзии больше или меньше субъективны, т. е. все они высказывают внутренний мир автора, который напрасно бы старался утаить свои задушевные мысли и чувства. Чисто объективного поэтического представления жизни, такого, где бы поэт не подавал собственного

голоса, где бы умирали его мнения, где бы уничтожались его ощущения, — не было, нет и не будет. Внимательный читатель узнает творца при видимой его скрытности, кажущемся притворстве; он может не только отгадать некоторые черты характера поэта по некоторым сочинениям, но и создать по этим чертам ясное и цельное представление всего характера» [3, с. 46].

Создавая произведения и отражая в них объективную действительность и свой общественный опыт, писатель в то же время выражает определенное видение мира и понимание закономерностей этого мира. Но понимание стиля лишь как проявления характера писателя, его личных склонностей чрезвычайно обеднило бы само понятие. В стиле отражаются не только характер автора, но и те условия, в которых формировалось его творчество, и та эпоха, в которую он жил. Следовательно, характеристику писателя естественнее всего начинать с разговора о его мировоззрении, т. к. мировоззрение является своеобразной призмой, через которую преломляется воспринимаемый им мир. Мировоззрение писателя — это, с одной стороны, результат развития отдельной личности, ее индивидуальной мысли, переживаний и стремлений, и поэтому включает в себе много интимного, личного. С другой стороны, это осознание определенных закономерностей общественного развития. Жизненный опыт писателя во всем его неповторимом своеобразии, его талантливость, уровень понимания общественного развития — всё это делает каждое художественное произведение неповторимым, индивидуальным.

Таким образом, понимание особенностей творчества писателя, индивидуального характера его произведений в значительной степени определяется умением разобраться в мировоззрении автора.

Для понимания творчества писателя, особенностей присущего ему стиля важно определить тот круг характеров, к изображению которого обычно обращается писатель. Для выяснения своеобразия писателя учителю следует определить характер типизации в произведениях данного автора.

Создавая художественный образ, писатель воплощает в нем определенный замысел, следовательно, образ раскрывается в свете мировоззрения, которое присуще данному писателю. В художественных образах всегда отчетливо видна позиция автора: прямая, открытая, наступательная или же замаскированная, сдержанная. Отношение писателя к изображаемому герою проявляется во всей совокупности элементов образа — в имени героя и показе его внешности, речи персонажа, самохарактеристике, суждениях о

нем других персонажей, показе взаимоотношений героя с другими персонажами, группировке персонажей, противопоставлении героев. Авторские взгляды отражаются в выборе и освещении конфликта, в группировке персонажей, в идейных и философских исканиях героев, во внесюжетных элементах произведения, особенно авторских отступлениях.

Методические приемы анализа образа-персонажа в школе должны быть направлены на то, чтобы постепенно воссоздать целостный образ, как он дается художником. Важно, чтобы учащиеся понимали, что нет стандартной схемы для анализа художественного образа, которую можно было бы применять при изучении творчества любого писателя. Приемы создания художественных образов у писателей различны, и это зависит от того, какие задачи ставит перед собой автор, создавая образ.

Композиция произведения также является важным стилевым компонентом. «В литературном образовании очень важно, чтобы учащиеся умели воспринимать художественное произведение как поэтическое целое. Если учитель выдвигает для анализа характер героя и в то же время не говорит о том, что нужно сказать о событиях, о поступках героя, о связи отдельных эпизодов, он тем самым умаляет динамику образа, замалчивает диалектическую природу образа, не развивает в понимании школьников значения композиции» [3, с. 27].

Детали изображенного мира и их словесные обозначения в литературном произведении располагаются определенным образом, с особым художественным смыслом. Такое расположение и составляет структурную сторону художественной формы — композицию. В школьной практике анализу композиции отводится очень мало времени и внимания. В сущности, понятие о композиции в подавляющем большинстве сводится к понятию о сюжете и его элементах.

Сложность художественного произведения отражает сложность тех жизненных отношений, той жизненной сферы, которую стремится показать писатель. Именно такого рода сложную организацию художественного произведения, его построение называют композицией.

Всякое художественное произведение представляет собой сложное целое. Перед читателем складывается, развивается, заканчивается то или иное событие, переживание, определяется тот или иной характер в результате соотнесенности, взаимодействия всех элементов произведения, его композиционной организации, т.е. композиции. Таким образом, композиция — построение художественного произведения, определенная система средств раскрытия, организации

образов, их связей и отношений, характеризующих жизненный процесс, показанный в произведении. «Композиция как содержательная форма обуславливается как закономерностями изображаемой действительности, так и мировоззрением, художественным методом и конкретными идейно-эстетическими, в частности, жанровыми задачами, поставленными автором в данном произведении» [4, с. 97].

К композиционным средствам, которые помогают определить авторский стиль, относятся лирические отступления, пейзаж, интерьер, вводные эпизоды. Учитель должен обязательно отвести время на уроке для анализа этих средств.

Также необходимо отметить основные элементы сюжета. Композиция присуща всякому литературному произведению, поскольку мы всегда будем в нем иметь то или иное соотношение частей, отражающее сложность изображаемых в нем явлений жизни. Почти во всяком произведении мы будем иметь дело с сюжетом, т. е. с раскрытием характеров при помощи событий, в которых обнаруживаются свойства этих характеров.

Иногда сюжет трактуется как основная схема событий, иногда — как их последовательное развитие. В. Шкловский рассматривает сюжет как «средство познания действительности» [5, с. 50]; в трактовке Е. Добиной сюжет — «концепция действительности» [2, с. 37].

Определяя элементы, составляющие понятие «стиль писателя», которые необходимо рассмотреть, чтобы проникнуть в своеобразный мир художника слова, мы тем самым решаем лишь вопрос о содержании понятия. Не мене важным является определение условий, способствующих успешному усвоению данного понятия учащимися, в какое время обучения и как необходимо его раскрывать.

Так же, как и другие литературные понятия, «стиль писателя» не может быть усвоен школьниками сразу, в результате однократного, хотя бы и обстоятельного объяснения учителя. Понятие формируется постепенно, на основе изучения, разбора, обобщения фактического материала. Поспешное введение понятия «стиль писателя» без знания фактов, обобщаемых им, может привести только вред учащимся, толкнуть их на путь механического заучивания определения.

«Определить понятие — значит прежде всего раскрыть его содержание путем установления существенных признаков» [1, с. 39]. Это очень важно, т. к. помогает правильно пользоваться понятием, видеть характерные стороны определяемого предмета, выражающего его сущность.

Понятие образуется как обобщение многих единичных явлений при

условии ясно поставленной и осознанной учащимися задачи. Говорить о возможности определения понятия «стиль писателя» можно в том случае, если школьники всем ходом работы будут подведены к такому моменту, когда появится необходимость в новом понятии, в обобщении.

Таким образом, понятия образуются при наличии познавательной задачи и запаса конкретных представлений, являющихся основой нового понятия.

Работа над изучением «индивидуального авторского стиля» посильна лишь учащимся старших классов, однако подготовка к ней начинается задолго до самой работы, т. к. характеристика стиля предполагает большую предварительную работу.

Наблюдение над стилем писателя начинается с элементарных упражнений: *нахождение эпитетов, глаголов действия* и т. д. Это помогает развить тонкость и мотивированность художественной организации произведения.

Игровое задание: «*стилистический эксперимент*» — вставить слово, пропущенное в художественном тексте, а затем объяснить, почему писатель употребил иной синоним, чем предложенные учениками слова.

В старших классах работа над стилем писателя усложняется до осознания художественной манеры писателя в целом. Понимание типичности, обобщенного характера художественных образов, умение через художественную форму глубже проникнуть в идейный смысл и содержание произведений позволяет уже вплотную подойти к вопросам анализа своеобразия произведений писателя, т. к. изучение стиля писателя возможно лишь при условии анализа произведений в единстве содержания и формы.

Также необходимо стремиться выработать у школьников свое отношение к художественным произведениям и героям, следует поощрять учащихся к выражению самостоятельных суждений, личных оценок героев и событий, к раскрытию и пониманию позиции автора, проявляющейся в любой детали произведения.

Очень важно и то, что учащиеся получают широкие возможности знакомиться с произведениями различных по творческой манере писателей. Старшеклассники уже не только отличают роль автора как создателя художественного произведения, но и указывают на те художественные приемы, которыми автор пользовался для обрисовки своих героев, не только ссылаются на факт описания в произведении поступков и переживаний героя, но и определяют качество описания.

«Постигая множество сложнейших элементов: идею, тему, образ,

композицію, сюжет, язык, — сливаються в єдиний потік в художественному произведенні, вони зможуть сприйняти то якість своєобразя, яким вони (елементи) мають в творчестві різних художників» [3, с. 46].

Однако основна задача заключається не в тому, щоб учасніє освоили определение понятия «стиль писателя» (хотя это важно). Необходимо, чтобы они овладели определенными навыками стилевого анализа, который поможет им усвоить своеобразный характер творчества того или иного писателя.

Раскрыть понятие «стиль писателя» — это значит на материале творчества какого-либо писателя проследить круг проблем и идей, наиболее характерных для него, определить особенности изображаемых характеров и ту особую связь, которая существует между основными образами в произведениях каждого писателя, усвоить систему характерных для писателя изобразительных средств (жанр, сюжет, композиция, язык, способ построения образа и т.д.).

Овладение понятием «стиль писателя», практическое применение данного понятия позволяют подойти к более сложным вопросам литературного процесса. Сопоставляя нескольких писателей по сходству и контрасту их стилей, рассматриваемых в широком смысле как единство идейно-художественных особенностей произведений, учащиеся приходят к пониманию роли традиций и новаторства в творчестве писателей, к пониманию художественного метода, литературного направления. Этот период можно рассматривать как заключительный этап в работе над стилем писателя.

Вопросы стиля писателя должны находиться в поле зрения учителя на протяжении всего изучения творчества писателя, а не только на заключительных уроках, посвященных анализу художественных особенностей произведений писателя или определению его значения в литературе. Постоянное внимание к вопросам стиля писателя способствует верному восприятию природы художественного творчества писателя, прививает учащимся навыки анализа его произведений в единстве содержания и формы. Готовые же формулировки не вызывают интереса старшеклассников и в силу этого недолго удерживаются в их сознании.

Список використаної літератури

1. Виноградов В.В. О языке художественной литературы / В.В. Виноградов. — М.: Гослитиздат, 1959. — 430 с.

2. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: [учебное пособие] / А. Б. Есин. — М.: Флинта, Наука, 2002. — 248 с.
3. Мещерякова Н. Я. Изучение стиля писателя в средней школе / Н. Я. Мещерякова. — М.: Просвещение, 1965. — 355 с.
4. Подольский Ю. Словарь литературоведческих терминов / Ю. Подольский. — М.: Просвещение, 1989. — 370 с.
5. Шкловский В. Б. Заметки о прозе русских классиков / В. Б. Шкловский. — М.: Просвещение, 1955. — 102 с.

О. А. Проценко

*учитель української мови та літератури
спеціаліст вищої категорії, старший учитель
Криворізька загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів №93
Кривий Ріг*

ВПЛИВ МОРАЛІ НА ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ

Проценко О. А. Вплив моралі на духовний розвиток учнів.

У статті розглядається актуальна проблема сучасності — вплив моралі на духовний розвиток учнів, розкривається зміст духовних цінностей. Доведено, що збагачення світу духовно-моральних цінностей учнів з позицій гуманістичної етики є духовним удосконаленням особистості.

Ключові слова: духовність, духовно-моральні цінності, виховання, гуманізація суспільства, моральний вибір, розвиток особистості.

Проценко Е. А. Влияние морали на духовное развитие учеников.

В статье рассматривается актуальная проблема современности — влияние морали на духовное развитие учеников, раскрывается содержание духовных ценностей. Доказывается, что обогащение мира духовно-моральных ценностей детей с позиции гуманистической этики является духовным совершенствованием личности.

Ключевые слова: духовность, духовно-моральные ценности, воспитание, гуманизация общества, моральный выбор, развитие личности.

Protsenko O. A. The Influence of Morality on the Spiritual Development of Students.

The article deals with the relevant problem of the present - the influence of morality on the spiritual development of students, reveals the content of spiritual values. It is proved that the enrichment of the world of spiritual and moral values of students from the standpoint of humanistic ethics is the spiritual perfection of the individual.

Key words: spirituality, spiritual and moral values, upbringing, humanization of society, moral choice, development of personality.

Постановка проблеми. Актуальність обраної теми продиктована часом. На сучасному етапі, коли на перший план виходить активізація людського фактора, як однієї з умов подальшого людського прогресу, гуманізації суспільства надається велике значення. А перед школою ставиться задача не просто підготовки відповідального громадянина, але і людини, здатної самостійно оцінювати, що відбувається і будувати свою діяльність відповідно до інтересів навколишніх людей. Рішення цієї задачі зв'язано з формуванням стійких моральних властивостей

особистості учнів. У житті людини моральні цінності відіграють дуже важливу роль. Це пояснюється тим, що повноцінний моральний вибір, твердість моральних позицій особистості, здатність «вийти» за межі безпосередньої необхідності передбачають наявність загальної основи для самоствердження учнів як творчої особистості. Такою основою виступають цінності, що виражають моральну орієнтованість і ціннісний сенс поведінки дитини. Проблема морального вибору належить до числа проблем, що мають глобальний характер, до того ж її актуальність останнім часом зросла у зв'язку із різким зниженням значущості моральних норм та цінностей. Необхідність морального вибору виявляється тоді, коли обставини примушують людину прийняти лише одне рішення за наявності кількох, причому саме прийняття рішення не завершує акт вибору, продовженням його служить вибір засобів реалізації рішення, його практичне здійснення й оцінка результату.

Мета статті: розкрити зміст духовно-моральних цінностей, показати їх визначальну роль у становленні духовного розвитку особистості учнів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Актуальність проблеми духовності підтверджується багатьма доробками у різних галузях науки і практики. Зокрема, її вивчення знайшло відображення у наукових положеннях філософів, які розглядають духовність як сферу осмислення дійсності (В. Баранівський, Г. Горак, Л. Сохань, Л. Олексюк, В. Слободчиков, В. Сугатовський, В. Шердаков та ін.); психологів, які розкривають психологічні витоки духовних цінностей (І. Бех, М. Боришевський, Т. Бутковська, О. Зеліченко, В. Москалець, О. Киричук, Г. Костюк, Є. Помиткін та ін.); педагогів, які досліджують сутність духовного розвитку, особливості організації духовного виховання особистості (С. Гончаренко, Ю. Гуров, В. Доній, І. Зязюн, І. Зайченко, Б. Кобзар, І. Степаненко, С. Тищенко, Г. Шевченко та ін.)

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі вказується, що мораль з'явилася на зорі розвитку суспільства. Визначальну роль у її виникненні зіграла трудова діяльність людей. Без взаємодопомоги, без визначених обов'язків стосовно роду людського не зміг би вистояти в боротьбі з природою. Мораль виступає як регулятор взаємин людей. Керуючись моральними нормами, особистість тим самим сприяє життєдіяльності суспільства. У свою чергу, суспільство, підтримуючи і поширюючи ту чи іншу мораль, тим самим формує особистість у відповідності зі своїм ідеалом. На відміну від права, що також має справу зі сферою взаємин людей, але спираючись на примус з боку

держави, мораль підтримується силою суспільної думки. При цьому мораль оформляється в різних заповідях, принципах, що наказують, як варто поводитись.

Школа є основною ланкою в системі виховання підростаючого покоління. На кожному етапі навчання дитини домінує своя сторона виховання. Навчальний процес тісно зв'язаний з моральним вихованням. Змістовна сторона моральних понять обумовлена науковими знаннями, що учні одержують, вивчаючи окремі предмети. Самі моральні знання мають не менше значення для загального розвитку школярів, ніж знання з конкретних навчальних предметів. Учитель повинен знати особливості і закони засобів масової комунікації, уміти використовувати можливості у своїх дидактичних цілях, щоб направити свою діяльність на моральне виховання.

Розглядаючи систему морального виховання, Н. Е. Ковальов, Б. Ф. Райський, Н. А. Сорокін розрізняють кілька аспектів:

По-перше, здійснення погоджених виховних впливів вчителя й учнівського колективу в рішенні визначених педагогічних задач, а усередині класу — єдність дій всіх учнів.

По-друге, використання прийомів формування навчальної діяльності моральним вихованням.

По-третє, під системою морального виховання розуміється також взаємозв'язок і взаємовплив моральних якостей, що виховуються в даний момент у дітей.

По-четверте, систему морального виховання варто вбачати й у послідовності розвитку тих чи інших якостей особистості в міру росту і розумового дозрівання дітей.

Духовно-моральне виховання спрямоване на прищеплення і розвиток моральних почуттів, міцних переконань і потреби поводити себе згідно з моральними нормами, прийнятими в суспільстві, виховання патріотизму, колективізму, свідомої дисципліни та організованості, громадянської і соціальної відповідальності, непримиренності до аморальних вчинків людей, до порушення норм і правил культурної поведінки.

Це планомірний, цілеспрямований вплив на морально — емоційний розвиток дитини через організацію умов, в яких формуються її духовна, емоційна, світоглядна сфери та поведінка відповідно до загальнолюдських та національних морально-етичних цінностей.

Система морального виховання спрямована на формування цілісної моральної особистості, яка включає такі гуманістичні риси, як доброта, чуйність, милосердя, увага, толерантність, совість, чесність,

справедливість, людська гідність, повага і любов до людей, правдивість і скромність, сміливість і мужність.

Зміст морального виховання включає принципи, норми, правила моралі та прогресивні традиції, які становлять частину духовного життя народу. Це народні традиції, шанобливе ставлення до батьківщини, суспільства, праці, до людей і самих себе.

Все вищезгадане тісно переплітається з основною виховною темою — удосконалення духовно-морального виховання, орієнтація на загальнолюдські моральні цінності, які разом з сімейними цінностями (моральними основами життя сім'ї), громадянськими цінностями (права і свободи людини, обов'язки перед іншими людьми, ідеї соціальної гармонії, поваги до закону та ін.) та національними цінностями, що включають у себе такі поняття, як патріотизм, почуття національної гідності, історична пам'ять, тощо) складають собою систему моральних цінностей у загальній концепції морального виховання.

Духовно-моральна сутність культури, її «вертикаль», служить еталоном особистісного розвитку й водночас задумом, проектом ідеального стану культури в її «людському вимірюванні». Духовність і моральність, як імунна система, покликані протистояти руйнуванню як особистості, так і соціуму [2, с. 16].

І. О. Яковенко [5, с. 337] зазначає, що у міру зростання науково-технічного й виробничого потенціалу людства, підвищення здатності людини впливати на стан навколишнього буття і на кардинальні умови свого власного існування дедалі важливішою стає моральна спрямованість її конкретних дій, чимраз більшого значення набуває те, яким саме цінностям підпорядковує вона свою зростаючу могутність. Тож якщо раніше в людській культурі домінували релігійно-конфесійні, пізнавальні, естетичні, улітарно-практичні цінності тощо, нині настає час, коли визначальними для людини і людства повинні стати цінності етичні, бо від цього залежить саме виживання земної цивілізації. Особливо гостро проблема місця і ролі моральних цінностей у суспільному житті постала у період пострадянських трансформацій. Погоджуємося з І. О. Яковенко [5, с. 337], що вирішення сучасних проблем суспільства без опори на моральну складову людського існування неможливе, оскільки інтелект, не наповнений, не пронизаний моральністю (моральними цінностями), здатний зруйнувати не тільки навколишній світ, а й самого себе.

Проблеми розвитку духовно-моральних цінностей, їх відродження набувають сьогодні актуальності. Приєднуємося до думки Т. В. Волченської [1], що розуміння необхідності духовно-морального

оздоровлення соціального життя становиться характерним для масової суспільної свідомості.

Процеси виникнення, споживання, перетворення цінностей у ході соціального розвитку можуть зазнавати регулюючого впливу, який виникає внаслідок самоуправління соціуму. Такий вплив можуть справляти як окремі представники суспільства, так і різноманітні суспільні інститути [3, с. 8].

За М. Фляк сучасна мораль ставить перед суспільством наступні вимоги:

1. Панування нашого духу над матеріальними потребами людської природи і безперервне вдосконалення людської духовності та моралі.
2. Без правдивої, істинної любові до людей неможливий повний і гармонійний розвиток людини і людської спільноти в цілому.
3. Переорієнтація, повернення до первинних морально-етичних начал і безперервного духовно-морального росту.
4. Наша мораль повинна бути пов'язана із державою, де ми живемо, з народом, до якого належимо [4, с. 36].

Висновки. Особливості морального розвитку відображають не тільки сучасне становище суспільства, а й минуле і передбачають його майбутнє. Під впливом конкретних історичних умов перебудовується система, ієрархія цінностей та визначається ступінь вибору. Актуальність питання настільки велика, що не буде втрачати своєї наукової значущості і в майбутньому.

Список використаної літератури

1. Волченська Т. В. Формирование духовности учителя [Електронний ресурс] / Т. В. Волченська / Інноваційна професійно-технічна освіта: Пошуки шляхів оновлення — Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, присвяченій 20-річчю НАПН України (26–30 березня 2012 р.) — УМО–Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників — Донецьк — 2012 — 340 с.
2. Мисів Л. В. Особливості державного управління в сфері духовно-ціннісного розвитку українського суспільства: автореф. ... канд. н. з держ.упр. / Л. В. Мисів — Національна академія державного управління при Президентіві України — Київ, 2008 — 20 с.

3. Ткачова Т. М. Розвиток духовної культури особистості вчителя в системі методичної роботи закладів освіти міста: автореф. ... к.пед. н. / Т. М. Ткачова — Луганський Національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка — Луганськ, 2004 — 23 с.
4. Фляк М. М. Моральнісне підґрунтя галицької педагогіки: Дис. ... канд. філ. н. / М. М. Фляк.
5. Яковенко І. О. Формування духовності особистості на основі християнських цінностей / І. О. Яковенко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка». 2012. — №9. — С. 335–340.

А. І. Селецька

*магістранта факультету української філології
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг*

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ (НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ ОПОВІДАнь «Львів. Смаколики. Різдво»)

Селецька А. І. Особливості гендерного виховання засобами сучасної української літератури (на матеріалі збірки оповідань «Львів. Смаколики. Різдво»).

У статті розкрито основні теоретичні і практичні рекомендації щодо впровадження гендерного виховання на уроках української літератури. Висвітлено мету гендерного виховання, гендерні проблеми та стереотипи. Визначено, що найбільш інтенсивне гендерне пізнання дитини і побудова власного гендерного образу припадає на період навчання у школі. Запропоновано приклад розробки уроку інтегрованого типу на матеріалі збірки оповідань «Львів. Смаколики. Різдво» (укладач Н. Нікалео).

Ключові слова: гендерне виховання, гендерна освіта, гендерні проблеми, урок інтегрованого типу, оповідання, сучасна українська література.

Селецкая А. И. Особенности гендерного воспитания средствами современной украинской литературы (на материале сборника рассказов «Львов. Вкусности. Рождество»).

В статье раскрыты основные теоретические и практические рекомендации, касающиеся гендерного воспитания на уроках украинской литературы. Выявлены цель гендерного воспитания, гендерные проблемы и стереотипы. Определено, что наиболее интенсивное гендерное познание ребенка и построение собственного гендерного образа приходится на период обучения в школе. Предложена разработка урока интегрированного типа на материале сборника рассказов «Львов. Вкусности. Рождество», (составитель Н. Никалео).

Ключевые слова: гендерное воспитание, гендерное образование, гендерные проблемы, урок интегрированного типа, рассказы, современная украинская литература.

Seletska A. I. Features of gender education by means of modern Ukrainian literature (based on the collection of short stories “Lviv, Goodies, Christmas”).

The main theoretical and practical recommendations regarding gender education in Ukrainian literature classes literature are described in the article. The goal of gender education, gender issues and stereotypes is highlighted.

It was determined that the most intensive gender knowledge of a child and the construction of his own gender image falls on the period of schooling. An example of developing an integrated type lesson based on the storybook collection "Lviv. Goodies. Christmas", compiled by N. Nikaleo.

Key words: gender education, gender problems, integrated type lesson, stories, modern Ukrainian literature.

Як відомо, основним завданням загальної середньої освіти є виховання всебічно розвиненої особистості, особливо це актуалізується зараз — в епоху глобалізації, коли сфера соціалізації втрачає межі і дедалі розширюється. Відповідно, для побудови гармонійних взаємин враховується більше чинників, зокрема ґендерних. Пошук дієвих механізмів ґендерної соціалізації учнів активізується відповідно до Конституції України (статті 24, 51), Декларації тисячоліття ООН (2000), Закону України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005), Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти (1996) тощо.

ґендерний аспект проблеми становлення та виховання особистості висвітлено в дослідженнях із ґендерної педагогіки (А. Аніщенко, С. Вихор, О. Вороніна, Т. Дороніна, І. Іванова, Л. Кобелянська, В. Кравець, Г. Лактіонова, О. Луценко, І. Мунтян, С. Олійник, О. Семиколєнова, П. Терзі, О. Цокур, Л. Штильова, Л. Яценко, С. Яшник) та ґендерної психології (Т. Бендас, Т. Говорун, Н. Городнова, Т. Зелінська, Є. Ільїн, О. Камінська, О. Кізь, О. Кікінежді, О. Кісь, І. Кльоцина та інші).

На думку Т. І. Бутурлім, *«більшість ґендерних студій зосереджені на осмисленні наявних у суспільстві ґендерних стереотипів, визначенні завдань щодо реалізації ідеї ґендерної рівності в школі та інших інститутах соціалізації»* [1, с. 118].

Останнім часом термін «ґендер» все частіше проникає у сферу шкільної освіти. Як відомо, його введення пов'язано з намаганням розмежувати біологічні параметри осіб різної статі та соціально обумовлені особливості чоловіків і жінок. Бути в суспільстві чоловіком чи жінкою означає не просто мати ті чи ті анатомічні особливості, а виконувати певні усталені ґендерні ролі. Справжніми чоловіками і жінками стають тільки під час соціалізації. Звідси і *«мета ґендерного виховання ... підготовка до виконання майбутньої соціальної ролі чоловіка і жінки»* [2]. Найчастіше існує думка, що оскільки в школах працюють одні жінки, вони не можуть продемонструвати правильну модель поведінки для хлопців, а якщо хлопця ще й виховує одна мати, то він і виросте зніженим і розбещеним.

Сучасний учитель має враховувати, що перед ним не просто дитина, а хлопчик чи дівчинка з властивими їм особливостями. Гендерний підхід у навчанні дозволяє по-новому поглянути на добре відомі твори літератури, і сформуванати нові способи мислення.

Основним засобом реалізації ідеї гармонізації статей у системі освіти є **гендерне виховання**, що розглядається як цілеспрямований, систематичний, послідовний процес формування гендерної культури суб'єктів навчально-виховного процесу (О. Болотська, С. Вихор, І. Іванова, В. Кравець, О. Цокур, Л. Яценко).

У процесі життєдіяльності людина пізнає і усвідомлює, що є прийнятним для чоловіків та жінок, власне, саме так проходить процес гендерної соціалізації. Гендерна соціалізація передбачає процес засвоєння особистістю системи уявлень про жінок і чоловіків та їх ролі в суспільстві характерних для певного соціуму.

У суспільстві існують стереотипи мужності та жіночності, які є відображенням психофізіологічних особливостей чоловіків і жінок, і, відповідно, є виразниками поглядів і очікувань суспільства стосовно їхньої поведінки.

Усталені стереотипи регулюють норми для чоловіків і жінок, і є моделями гендерної соціалізації. У психолого-педагогічній літературі виділяють такі групи гендерних стереотипів:

- 1) стереотипи маскулітності і фемінності — це нормативні уявлення про соматичні, психічні і поведінкові властивості характерні для чоловіків і жінок;
- 2) стереотипи щодо розділення сімейних і професійних ролей: для жінок головними соціальними ролями є сімейні ролі, тобто мати, господиня, дружина; в свою чергу, для чоловіків — професійні
- 3) стереотипи про зміст праці: для жінок — експресивна сфера діяльності, де головним є виконавчий і обслуговуючий характер праці; інструментальна — це сфера діяльності для чоловіків, де головним є творча, керуюча праця [4, с. 7-8].

Гендерна соціалізація — це процес, який продовжується протягом всього життя. У ній втілюється досвід, котрий набуває особистість протягом життя, але основою і матеріалом для побудови гендера слугує система уявлень про мужність і жіночність, яка знаходить відображення в культурі і була засвоєна особистістю в дитинстві і підлітковому віці

Найбільш інтенсивне гендерне пізнання дитини і побудова власного гендерного образу припадає на період навчання в школі. Дослідження

американських педагогів і психологів показали, що такі фактори соціалізації як мова, іграшки, література, освітні заклади, засоби масової інформації, інтернет вносять великий вклад в стереотипне сприйняття чоловіків і жінок. Більше того, часто їх вплив на соціалізацію дитини перевищує батьківський, оскільки їх вплив, на відміну від чинників зумовленими сім'єю, характеризується більшою інтенсивністю [4, с. 9].

У психолого-педагогічній літературі виокремлюють такі проблеми гендерної соціалізації школярів:

- відсутність ідеальних типів поведінки (особливо маскулінної);
- неможливість проявлення фемінної (жіночої)/маскулінної (чоловічої) поведінки в повсякденному житті;
- конфлікт проявлення гендерної ролі в різних обставинах;
- побудова гендерної моделі поведінки на основі моделі заперечення протилежної статі;
- розрив нормативних приписів підліткового і наступних етапів гендерної соціалізації;
- відсутність узгодженості між ідеальним уявленням про маскулінну і фемінну поведінку і реальну поведінку підлітків;
- переживання у зв'язку з осмисленням образу свого тіла [4, с. 32–33].

До нині не існує однозначної думки про те, для кого гендерна соціалізація пов'язана з великими труднощами — для дівчат або для хлопців. Л. П. Тарханова, Ю. А. Альошина, А. С. Волович, Д. Н. Ісаєва, В. Є. Коган, І. С. Кон схильні вважати, що хлопчики відчувають величезний тиск середовища, оскільки вимоги до їх маскулінності більш жорсткі, ніж до фемінінності дівчаток. Цю точку зору І. С. Кон пояснює «принципом Адама»: *«формування чоловічої статевий ідентичності вимагає якихось додаткових зусиль, і на хлопчиків чиниться сильний тиск в напрямку психологічної і поведінкової дефемінізації»* [3]. В. Є. Коган у такому контексті пише про менший виховний тиск на дівчат, пов'язуючи це з тим, що переважно жіночий педагогічний склад створює для дівчат кращі, ніж для хлопчиків, умови. [4, с. 10].

Отже, нині існує нагальна проблема впровадження гендерного виховання, адже саме це сприяє встановленню взаємодії між учениками та учителем, між хлопцями та дівчатами, тобто створює

найсприятливіші умови для успішної реалізації власних можливостей. Гендерне виховання не можна обмежувати одним предметом, це систематичне явище, яке має влітатися в освітній процес, однак, на нашу думку, українська література має потужний потенціал щодо осмислення проблем гендерної рівності, стереотипів, ролей тощо.

На нашу думку, оповідання збірки «Львів. Смаколики. Різдво» можна використовувати як засіб гендерного виховання під час проведення позакласних та позаурочних заходів. Тож пропонуємо учням старших класів такі теми, які можуть стати предметом обговорення під час позакласної діяльності або виховним заходом:

- 1) урок інтегрованого типу «Я захищений від гендерної дискримінації» за оповіданнями А. Хоми «Телефон», С. Горбань «Цивільний шлюб»;
- 2) урок-диспут «Як боротися з життєвими труднощами» за оповіданнями А. Хоми «Телефон», С. Горбань «Цивільний шлюб», А. Нікуліної «Шістдесятє Різдво»;
- 3) виховний захід до Дня Матері за оповіданнями Н. Лапіної «Різдвяний Ангел», А. Нікуліної «Шістдесятє Різдво», Н. Нікалео «Сонце моє, бабусю!».

Для прикладу пропонуємо розробку уроку для 10-11 класів інтегрованого типу (українська література, правознавство та психологія):

Тема: «Я захищений від гендерної дискримінації» (на основі оповідань А. Хоми «Телефон», С. Горбань «Цивільний шлюб»)

Цілі: спираючись на знання учнів розглянути Міжнародні закони та Закони України, які передбачають гендерну рівність; сформувані гендерну культуру, толерантність; удосконалити навички роботи з джерелами інформації (з законами); удосконалити навички роботи з текстом; виховувати свідомого громадянина, який знає свої права, виховувати повагу до оточуючих незалежно від статі.

Обладнання: мультимедійна дошка, презентація, Конституція України, збірка «Львів. Смаколики. Різдво», підручник «Гендерна психологія» за ред. І. С. Клеціної (2009).

Тип уроку: урок інтегрованого типу (література, правознавство, психологія).

Методи та прийоми: евристична бесіда, репродуктивна бесіда, інтерв'ю, слово вчителя, робота з підручником, «Мікрофон», використання технічних засобів навчання (презентація), робота в групах, анкетування.

Хід уроку

- I. Організаційний момент.
- II. Повідомлення теми і мети уроку.
- III. Мотивація навчальної діяльності.

Вступне слово вчителя: Сьогодні у нас нетрадиційний урок, по-перше, він передбачає поєднання української літератури та правознавства, що вже незвично, по-друге, це урок ґендерної освіти. Щоб зрозуміти наскільки ви обізнані в цьому руслі, пропоную розпочати урок з інтерв'ю:

1. Чи поділяються професії за статевою приналежністю?
2. Що таке «фемінізм», «фемінність», «маскуліність», «сексизм», «дискримінація»?
3. На вашу думку, у сучасному суспільстві хто зазнає більше утисків чоловіки чи жінки?
4. Хто у вашій сім'ї головний — мама чи тато?
5. Чи відоме вам поняття «побутового матріархату»?

IV. Сприймання та засвоєння нових знань.

Блок правознавства

Робота з документами. Законодавче закріплення ґендерної рівності:

- Загальна декларація прав людини — 10 грудня 1948 р.: «... Кожній людині надаються рівні права і всі свободи незалежно від статі, раси, кольору шкіри, мови, релігії...»;
- Конвенція ООН щодо ліквідації всіх форм дискримінації щодо жінок 1979 р.;
- Конвенція про ліквідацію насильства щодо жінок;
- Конвенція про громадянські та політичні права;
- Конституція України (ст. 3, 21, 24, 51);
- Декларація про загальні засади державної політики України щодо сім'ї та жінок;
- Конвенція державної сімейної політики в Україні;
- Закон України «Про забезпечення рівних прав і рівних можливостей жінок і чоловіків».

Блок психології

Психологічні відмінності хлопців та дівчат. Цей пункт передбачає опрацювання у групах параграфу з підручника

«Гендерної психології» за ред. І. С. Клеціної параграфу «Особливості психофізіологічних характеристик чоловіків і жінок». Це здійснюється за такою схемою:

Етап 1. Введення. Діагностичне анкетування на тему «Що я думаю (знаю) про психофізіологічні особливості чоловіків і жінок?»

Етап 2. Інформаційний. Обговорення змісту матеріалу після опрацювання параграфу.

Етап 3. Дослідження півкуль асиметрії (визначення ведучої півкулі) у чоловіків і у жінок.

Етап 4. Заключний. Підведення підсумків

Практична робота. Учні мають визначити риси, які притаманні суто жінкам/чоловікам. Мета такої вправи, довести що всі наведені риси можуть бути характерними і для жінок, і для чоловіків однаково. Це, перш за все, залежить від особистості, а не від статевої приналежності.

Риси: емоційність, сміливість, захоплення спортом, витривалість, стресостійкість, логіка, терплячість, нарцисизм, честолюбство, матеріальна залежність, лицемірство, фізична слабкість, харизматичність, непослідовність, логічність, турбота про дітей, високо розвинені кулінарні здібності тощо.

Блок літератури

Слово вчителя. Яку модель стосунків знаходимо у оповіданні А. Хоми «Телефон»? Стосунки типу — жінка матеріально залежна від чоловіка або навпаки, це є норма (обґрунтуйте свою думку)? У сучасному суспільстві вартий уваги лише фемінізм чи чоловіки також зазнають певних гендерних утисків? Знайти цитати у творі на підтвердження (на прикладі ситуації Тараса, який став безхатченком у результаті підступності колишньої дружини).

Робота з текстом.

Бесіда. Обговорення оповідання С. Горбань «Цивільний шлюб».

1. Цивільний шлюб шлях для утворення щасливої сім'ї?
2. Цивільний шлюб прерогатива чи бич сучасності?
3. Чому родичі Мири стверджували, що цивільний шлюб — неповага до жінки? (робота з текстом)
4. Чи варто було Мирі звалювати на себе всі хатні обов'язки?
5. Що варто було б зробити, щоб уникнути розставання?
6. Чи можете ви навести приклади дискримінації жінок із власного досвіду?

Слово вчителя. Чи згодні ви з твердженням, що в Україні переважає побутовий матриархат — це коли жінка головна вдома, Берегиня сімейного вогнища, а в решті справ — головний чоловік.

VI. Етап рефлексії

«Відкритий мікрофон»

1. Що ви дізналися про гендерну рівність?
2. Чи варто поширювати в суспільстві гендерне виховання?
3. Які б ви запропонували заходи для поширення знань про гендерну рівність?

VII. Підбиття підсумків уроку.

VII. Домашнє завдання. Підготувати усний журнал у вигляді блогу про гендерну рівність.

Таким чином, твори сучасної української літератури можна та варто розглядати не лише у царині літературної освіти, а й крізь призму гендерології, що забезпечує успішне впровадження гендерного виховання у навчальний процес сучасної нової школи.

Список використаної літератури

1. Бутурлим Т. І. Формування гендерної культури старшокласників у процесі вивчення української літератури / Т. І. Бутурлим // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер.: Психолого-педагогічні науки. — 2013. — №5. — С. 117–122.
2. Градусова Л. В. Гендерная педагогика: уч. пособ. / Л. В. Градусова. — Москва: Флинта: Наука, 2011. — 176 с.
3. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. — Москва: Просвещение, 1989. — 256 с.
4. Коновальчик Е. А. Воспитание гендерной культуры учащихся: пособие для педагогов общеобразоват. учреждений / Е. А. Коновальчик, Г. Е. Смотрицкая. — Минск: Нац. ин-т образования, 2008. — 96 с.
5. Львів. Смаколики. Різдво: збірка / укл. і передм. Н. Нікалео. — Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2017. — 256 с.

А. М. Устименко

учитель зарубіжної літератури

спеціаліст вищої категорії, старший учитель

Криворізька загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів №93

Кривий Ріг

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ РОБОТИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Устименко А. М. Педагогічні аспекти використання нестандартних форм і методів роботи для розвитку творчих здібностей учнів на уроках зарубіжної літератури.

У статті розглянуто шляхи формування творчих здібностей учнів в умовах сучасної школи та педагогічні аспекти використання нестандартних форм і методів роботи на уроках зарубіжної літератури.

Ключові слова: творча особистість, індивідуально-психологічні здібності, дивергентність мислення, педагогічне середовище пізнання, креативна особистість.

Устименко А. М. Педагогические аспекты использования нестандартных форм и методов работы для формирования творческих способностей учеников на уроках зарубежной литературы.

В статье рассмотрены пути формирования творческих способностей учеников в условиях современной школы и педагогические аспекты использования нестандартных форм и методов работы на уроках зарубежной литературы.

Ключевые слова: творческая личность, индивидуально-психологические способности, дивергентность мышления, педагогическая среда познания, креативная личность.

Ustimenko A. M. Pedagogical Aspects of the Use of Non-standard Forms and Methods of Work for the Development of Creative Abilities at the Lessons of Foreign Literature.

The article deals with ways of formation of students' creative abilities in the conditions of modern school and pedagogical aspects of using non-standard forms and methods of students' work at foreign literature lessons.

Key words: creative personality, individual-psychological abilities, divergence of thinking, pedagogical environment of cognition, creative personality.

Постановка проблеми. Головною метою вивчення предмета «Зарубіжна література» в загальноосвітній школі є виховання в шкільній молоді високої читацької і загальної культури, естетичного смаку шляхом залучення її до найвищих досягнень світової літератури та культури, загальнолюдських і національних духовних цінностей. Ця мета реалізується в таких першорядних завданнях: формування гуманістичного світогляду та гуманітарної свідомості самостійної, творчої особистості; стимулювання інтересу до читання в цілому; відчуття краси та виразності художнього слова; плекання вміння сприймати прекрасне, творити власну особистість його засобами; сприяння виробленню естетичних смаків, поглядів і уподобань учнів; формування читацької культури, творчих здібностей, критичного мислення, навичок аргументованого оцінювання прочитаного; підвищення загального рівня культури учнів як повноправних членів соціуму та активних учасників соціальних процесів; виховання в учнів поваги до національної культури та інших етнокультурних традицій; формування планетарного мислення, вільної орієнтації в розмаїтті культурних явищ

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначенню поняття творчої особистості у філософській, педагогічній та психологічній літературі приділяється багато уваги (В. І. Андреев, Д. Б. Богоявленська, Р. М. Грановська, Н. В. Кичук, С. О. Сисоева та інші). Більшість авторів погоджуються з тим, що творча особистість — це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального. Найбільш вдалий підхід до цього визначення запропонувала С. О. Сисоева. Під креативною особистістю слід розуміти таку, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізіологічні задатки), що забезпечують її творчу активність, тобто нестимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність.

Мета статті: пошук нових нестандартних форм і методів роботи на уроках зарубіжної літератури, спрямованих на розвиток творчих здібностей учнів, зацікавлене співробітництво учителя й учнів, розкриття внутрішніх ресурсів особистості учня, виявлення у ньому потенційних можливостей.

Виклад основного матеріалу. В основу курсу зарубіжної літератури покладено особистісно зорієнтовану модель навчання, умовою ефективного застосування якої є використання таких методичних підходів, які передбачають позицію учня як активного співтворця уроку, самого процесу вивчення літератури. З огляду на це потрібно вводити принципово нові нетрадиційні методики, які

психологічно спонукали б до активної діяльності внутрішні емоційно-диспозиційні структури учнів із наступністю їх репрезентативності як на уроках, так і в позаурочний час.

На сучасному етапі розвитку освітньої системи в процесі викладання світової літератури зростає роль інноваційних технологій, використання яких значно сприятиме піднесенню якості та інтенсивності навчального процесу, приверненню уваги учнівської молоді до найкращих надбань світового красномовного письменства [2, с. 25]. Одним із продуктивних напрямів такої роботи є використання нестандартних форм і методів навчання [1, 4, 5], які допомагають розвивати творчі здібності учнів, а це, в свою чергу, дозволяє дітям відчувати власну особистість, свої потреби, прагнення, мету, ідеал, а головне, отримуючи насолоду від мистецтва слова, вони водночас учаться гармонізувати своє «хочу» і «повинен», готуються до практичного життя, вчаться орієнтуватися в життєстверджуючих поняттях, формують справжній, характерний для світосприйняття ідеал.

Не менш важливе місце у розвитку дитини посідають здібності, які забезпечують продуктивність праці з інтелектуальним навантаженням. Спираючись на дослідження С. О. Сисоєвої, можна назвати такі здібності: проблемне бачення, здібності до висування гіпотез, оригінальних ідей; здатність до виявлення протиріч; уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; пошуково-перетворювальний стиль мислення; здатність до міжособистісного спілкування; здатність до дослідницької діяльності; дивергентність мислення тощо. Дивергентність мислення можна долучити до психічних процесів. Дивергентне мислення — це такий тип пошуково-проблемного стилю мислення, який характеризується швидкістю, гнучкістю та оригінальністю. Саме дивергентність мислення і його точність забезпечують успіх дитини в самостійному процесі творчості, який характеризується трьома взаємозумовленими чинниками:

- учень ставить завдання і вишукує потрібну інформацію;
- учень розглядає завдання з різних боків;
- учень доводить почату роботу до логічного завершення.

Потрібно пам'ятати, що кожна людина — неповторна індивідуальність, і тому вона характеризується своїм унікальним набором перелічених вище якостей. Вчитель повинен стимулювати розвиток забраклих у дитини здібностей — рис, які сприяють успішній творчій діяльності. При цьому велике значення надається діагностичній діяльності вчителя. Найвагомішою стає ця діяльність, коли вчитель

отримує новий класний колектив. Можна запропонувати такий критерій оцінки рівня творчої діяльності учнів: ініціатива, активність; впевненість у своїх силах та здібностях; нестандартні дії; вміння довести справу до кінця; потяг до самостійної роботи; логіка мислення; імпровізація.

Поняття обдарованості і творчості взаємопов'язані: спрямованість на творчість є виразною ознакою обдарованості, а обдарованість завжди виявляє себе в певній сфері творчої діяльності. Сутність і специфіка творчості узагальнено відображається двома ознаками: перетворення явищ, речей, процесів діяльності або їх образів; новизна, оригінальність ідей. Стосовно учнівської творчості новизна продукту діяльності може мати не тільки об'єктивний, а й суб'єктивний характер. Творчо обдарована дитина, за даними світової психології, виявляє себе найбільш виразно в академічній, інтелектуальній, руховій, комунікативній, художній сферах діяльності.

Розбудова внутрішніх передумов, які забезпечують творчу активність учня, може бути здійснена завдяки:

- 1) формуванню нового педагогічного мислення вчителя;
- 2) глибокому вивченню особистісних творчих можливостей учнів та оцінці їх сформованості;
- 3) вдосконаленню навчально-виховного процесу через:
 - реалізацію психологічних аспектів засвоєння знань;
 - задоволення навчальних домагань учнів;
 - проблемно-діалогічний підхід;
 - нестандартний урок тощо [2, с. 116].

Визнання учня головною дійовою фігурою навчально-виховного процесу, реалізація проблем творчого розвитку особистості потребують розробки педагогічних технологій, метою яких є не накопичення знань та вмінь, а постійне збагачення творчим досвідом і формування механізму самоорганізації кожного учня. У науці й досі дискутується проблема, чи можна навчитися творчості, творчого мислення. Проте досвід роботи багатьох шкіл дає змогу ствердно відповідати на це питання. Головне подолати відчуження учня від довкілля та надання йому можливості самому активно освоювати його. Тільки в процесі самостійної діяльності у дитини можуть бути сформовані навички безперервного інтелектуального саморозвитку. Прийшовши до школи, діти повинні заглиблюватись в атмосферу творчості,

пошуку нового, піддавати сумнівам сталі істини. Створення такої атмосфери — справа складна, але необхідна. В літературі знаходимо різні поняття: «педагогічне середовище пізнання», «середовище продуктивного пізнання», «середовище учіння». Ми будемо вважати, що це середовище взаємодії інформаційного, психологічного, пізнавального, педагогічного. Завдяки збалансованості функцій того, хто навчає, і того, хто навчається, і створюються комфортні умови для творчого розвитку дитини.

«Стартовим майданчиком» успішного навчання та формування творчої особистості є наявність трьох складових інтелектуальної діяльності, спрямованої на засвоєння чогось принципово нового:

- 1) високого рівня сформованості елементарних пізнавальних процесів;
- 2) високого рівня активного мислення;
- 3) високого рівня організованості і цілеспрямованості пізнавальних процесів. Цього можна досягти за допомогою внутрішнього плану дій: планування, аналізу, рефлексій.

Учитель повинен спрямовувати розвиток дитини за напрямками:

- а) дитина пізнає, сприймає та засвоює довкілля;
- б) дитина впливає на довкілля;
- в) дитина набуває здатності до орієнтації та саморегуляції, у неї формується особистий підхід до явищ, середовища, вчинків, а знання стають практично спрямованими. При цьому вчитель повинен виховувати культ знання, застосовуючи широку інформованість, тому що розвиток особи породжує незалежність, свободомислення [3, с. 97]. Тобто вчитель повинен сам оволодіти моделлю продуктивного пізнання і впроваджувати її в своїй діяльності, пізніше її може бути покладено в основу розвитку творчого потенціалу учнів. При цьому вчитель повинен усвідомити зміст та значення кожної ланки моделі, бо за цим алгоритмом повинно йти пізнання:
 - пізнання — знайомство з ідеєю, проблемою;
 - сприйняття — зіставлення нового зі своїм досвідом, переробка інформації;
 - засвоєння — зіставлення власного досвіду з досвідом довкілля, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, перегляд нагромадженого, наявних засобів, методів, бажання вдосконалити те, що вже існує;

- вплив — вибір засобів, методів нової дії, реалізація, порівняння результатів особистісного впливу.

Важливим для вчителя є опанування вміннями повсякчас ставити учня в такі умови, коли він самостійно прийме рішення. У центрі уваги педагогів повинен перебувати не середній учень, а кожен школяр як особистість у своїй унікальності. Навчання повинно орієнтуватися на учня, який свідомо ставиться до всіляких засобів пізнання.

Висновки. Отже, пошук нових нестандартних форм і методів роботи на уроках зарубіжної літератури, спрямованих на розвиток творчих здібностей учнів, зацікавлене співробітництво учителя й учнів, розкриття внутрішніх ресурсів особистості учня, виявлення у ньому потенційних можливостей, дають змогу визначити шляхи удосконалення навчання та формування творчої особистості за рахунок впровадження в навчальний процес різних видів роботи.

Список використаної літератури

1. Бурак С. Д. Інтерактивні й нестандартні уроки зарубіжної літератури / С. Д. Бурак, Г. О. Острова. — Х.: Вид. Група «Основа», 2005. — 160 с.
2. Логінов А. Технології розвитку літературно-творчих здібностей дітей на уроках ЗЛ / А. Логінов // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2007. — №3. — С. 42.
3. Мартинець А. М. Сучасний урок зарубіжної літератури / А. М. Мартинець. — Х.: Вид. Група «Основа», 2005. — 176 с.
4. Методичні рекомендації щодо вивчення світової літератури в загальноосвітніх навчальних закладах у 2010–2011 навчальному році (Лист МОН України від 21.08.2010 р. №1/9 — 580). — 28 с.
5. Яскевіч І. К. Розвиток творчих здібностей учнів в навчальному процесі / І. К. Яскевіч // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2008. — №4. — С. 12–15.

А. В. Чеберяк
*магістрантка факультету української філології
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг*

ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ ЗА РОМАНОМ М. ДОЧИНЦЯ «ВІЧНИК. СПОВІДЬ НА ПЕРЕВАЛІ ДУХУ»

Чеберяк А. В. Технологія організації та проведення уроків позакласного читання за романом М. Дочинця «Вічник. Сповідь на перевалі духу».

У статті розкрито основні теоретичні положення і практичні рекомендації щодо організації та проведення уроків позакласного читання з української літератури. Висвітлено основні цілі, види, форми та особливості поданих уроків. Коротко розглянуто біографію та особливості творчості Мирослава Дочинця. Запропоновано приклад розробки уроку з позакласного читання за романом М. Дочинця «Вічник. Сповідь на перевалі духу».

Ключові слова: урок позакласного читання, М. Дочинець, пригодицький роман, урок-диспут, сила духу людини, екстремальні умови та ситуації.

Чеберяк А. В. Технология организации и проведения уроков внеклассного чтения по роману М. Дочинца «Вечник. Исповедь на перевале духа».

В статье раскрыты основные теоретические положения и практические рекомендации организации и проведения уроков внеклассного чтения по украинской литературе. Освещены основные цели, виды, формы и особенности уроков. Кратко рассмотрена биография и особенности творчества Мирослава Дочинца. Предложено пример разработки урока внеклассного чтения по роману М. Дочинца «Вечник. Исповедь на перевале духа».

Ключевые слова: урок внеклассного чтения, М. Дочинец, приключенческий роман, урок-диспут, сила духа человека, экстремальные условия и ситуации.

Cheberyak A. V. The Technology of Organizing and Conducting Lessons of Extra-curricular Reading Novel by M. Dochinets «The Vicar. Confession on the Cross of Spirit».

The main theoretical positions and practical recommendations of the organizing and conducting lessons of extracurricular reading in Ukrainian literature are described in the article. The main goals, types, forms and

features of this lessons are reviewed. A short biography and peculiarities of writing Myroslav Dochynets are considered. An example of a lesson from extracurricular reading based on M. Dochynets's novel «Vychnyk. Confession on the Cross of Spirit» is suggested.

Key words: lesson of extracurricular reading, M. Dochynets, adventure novel, lesson-dispute, strength of the human spirit, extreme conditions and situations.

Як відомо, уроки позакласного читання допомагають вчителю у виконанні низки важливих навчальних та виховних цілей уроку.

Методику проведення уроків позакласного читання досліджувало багато вчених-методистів, зокрема: Н. Волошина, В. Неділько, Є. Пасічник, Б. Степанишин, Г. Токмань та інші.

Т. Бугайко і Ф. Бугайко акцентували увагу на тому, що завдяки урокам позакласного читання виявляються творчі здібності та індивідуальні нахили учнів. Учені рекомендують писати щоденник читача, в якому відмічати прочитаний твір, автора, короткий зміст, цитати та власні думки [1, с. 356–357].

Б. Степанишин твори на уроках позакласного читання поділяє на: *«твори, рекомендовані програмою для самостійного читання; твори за позакласними списками, рекомендованими для читання; твори письменників-представників літератури рідного краю, які входять до складу літературного краєзнавства»* [4, с. 222].

Є. Пасічник зауважує, що метою позакласних уроків української літератури є: *«удосконалення розумових сил учнів, сприяння розвитку здібностей, задоволення духовних потреб, раціональне використання дозвілля учнів»* [3, с. 369]. Окрім цього, методист виокремлює три форми роботи позакласних уроків: індивідуальну, гурткову та масову. Він пропонує такі види роботи на уроках позакласного читання: ознайомлення з новими творами літератури та виразне прочитання уривків, зі спогадами письменників, прочитання актуальної інформації з літературних газет, ознайомлення з статтями, що містять цікаві відомості з української літератури, перегляд фільмів-екранізацій, створення стіннівок і плакатів, написання та прослуховування доповідей учнів про митців та їх творчість. Існує велика кількість різноманітних гуртків: літературно творчі, фольклорні, драматичні, краєзнавчі та ін. [3, с. 369].

Обов'язково уроки позакласного читання повинні корелювати з уроками літератури в класі. Вони регламентуються шкільною програмою.

Особливістю уроків позакласного читання є те, що на них вчитель може багатогранно показати міжпредметні зв'язки з іншими

предметами та проводити інтегровані уроки, на яких одна тема розкривається різнобічно, наприклад, з погляду історії та літератури.

Г. Токмань зазначає, що уроки позакласного читання формують читацьку компетентність учнів, що включає в себе три складові: «1) освітньо-змістовий аспект читацької культури — загальна начитаність (літературна ерудиція, знання текстів прочитаних творів), фактичні знання з літератури (теорії та історії літератури, літературної критики, оволодіння логікою аналізу творів); 2) практичний аспект самостійного читання — уміння інтерпретувати, усно та письмово висловлювати свої роздуми щодо певного літературного явища, обговорювати його, обмінюючись читацькими враженнями з однокласниками, дискутувати, відстоювати власну думку; 3) ціннісно-орієнтаційний аспект читацької культури — здатність сприймати конкретні художні твори, оцінювати їх на основі власних почуттів; особисті читацькі інтереси, естетичний смак загалом» [5, с. 189].

Отже, нині існує нагальна проблема презентації сучасних письменників, котрі у жанрі пригодницького роману здатні заінтригувати, зацікавити учнів старшої школи, адже саме пригодницький роман не тільки активізує мислення учнів, а й розвиває низку умінь та здібностей. Таким романом, на нашу думку, є пригодницький роман М. Дочинця «Вічник. Сповідь на перевалі духу».

Мирослав Дочинець — відомий сучасний український письменник, книговидавець, журналіст, редактор заснованої ним газети «Новини Мукачєва» із Закарпаття, лауреат Національної премії ім. Т. Г. Шевченка 2014 року за романи «Криничар. Діаріюш найбагатшого чоловіка Мукачівської домінії» і «Горянин. Води Господніх русел». Він автор книг: «Гірчичне зерно» (1989), «Оскал собаки» (1991), афоризмів «Роса на фігових листках» (1995), «Дами і Адами» (2002), публіцистики «Гра в ляльки» (2003), романів «Вічник. Сповідь на перевалі духу» (2006), «Лис у винограднику» (2010), «Криничар» (2012) та багато інших творів.

Новелістика — улюблений жанр письменника, адже М. Дочинець розглядає новелу як такий жанр, котрий суголосний українській ментальності. Його манера письма лаконічна, чітка, влучна, небагатослівна, яка спонукає до роздумів, адже в ній закодована могутня філософія та духовний потенціал. Особливістю творчості письменника є орієнтація на читача-інтелектуала, довірливе спілкування з ним без будь-яких глибоких текстових загадок. У творах не лише по-новому зображується соціум і людина в ньому, але

й філософськи осмислюється їх взаємозалежність.

Отже, пропонуємо учням у 10 класі такі теми уроків позакласного читання за романом М. Дочинця «Вічник. Сповідь на перевалі духу»:

- 1) «Сила духу людини в умовах життєвих випробувань»;
- 2) урок-диспут «Вживання в екстремальних умовах (за романом М. Дочинця «Вічник. Сповідь на перевалі духу»)»;
- 3) «Як подолати життєві труднощі?»;
- 4) «Світ людини і природи: взаємодія і протидія».

Для прикладу пропонуємо ось таку розробку уроку позакласного читання у 10 класі:

Тема: **Сила духу людини в умовах життєвих випробувань.**

Цілі: ознайомити учнів із життєвим і творчим шляхом М. Дочинця, розкрити силу та могутність людського духу в екстремальних умовах; розвивати пошуково-дослідницькі та творчі здібності учнів, критичне мислення, вміння аналізувати; виховувати почуття любові та поваги до природи, патріотизм, формувати такі моральні цінності як: силу духу, добро, взаємодопомогу, чесність, цілеспрямованість та безкорисливість.

Обладнання: мультимедійна дошка, презентація учня, портрет М. Дочинця та виставка його книг.

Тип уроку: урок позакласного читання.

Методи та прийоми: слово вчителя, бесіда, «Мікрофон», добір цитат, філософське коментування, презентація, робота в групах, робота зі словниками.

Хід уроку

I. Організаційний момент.

II. Повідомлення теми і мети уроку.

III. Мотивація навчальної діяльності.

Вступне слово вчителя: роман М. Дочинця «Вічник. Сповідь на перевалі духу» — *«це сповідь великої душі, документ мудрого серця. Це не просто опис виняткової долі незвичайної людини. Це — подарунок долі для того, хто запитує себе: Хто я, звідки я, для чого я, і куди я йду? Це письмо допоможе віднайти себе й укріпить у великому Переході з нічого у щось»* М. Дочинець.

Чи погоджуєтеся ви з таким коментарем М. Дочинця до свого роману? Висловіть власну думку чому «Вічник. Сповідь на перевалі духу» — це *«сповідь великої душі, документ мудрого серця»*.

IV. Сприймання та засвоєння нових знань.

- 1) Випереджальне завдання: знайомство з біографією та творчістю письменника (підготовлений учень подає коротку презентацію життєвого та творчого шляху М. Дочинця).
- 2) Робота у трьох групах. Розкриття символіки роману. Перша група розкриває сутність епіграфів до роману: *«Ми приходимо в світ, Стиснувши руки в кулак, Ніби хочемо сказати – все мое! Ми покидаємо світ з відкритими долонями – Нічого я не взяв, Нічого мені не потрібно! Весь я ваш, боги!»* (Гімн Сократа); *«Світ ловив мене, але не впіймав»* (Григорій Сковорода); *«Я – подих у Божому небі. Я – лист у Божому лісі»* (Халіл Жибран). Чому автор дібрав саме ці епіграфи? Чи можна сказати, що вони розкривають ідейний зміст твору?
Друга група розкриває назву твору *«Вічник. Сповідь на перевалі духу»*. Звернення до етимологічних та тлумачних словників, розкриття значення слова *«вічник»*. Роздуми над словами з назви *«перевал і дух»*, чому саме їх дібрав автор? Чи є вони символічними?
Третя група говорить про імена головного героя, адже кожен персонаж твору давав йому різні: автор назвав його Андрієм Вороном та Вічником, сам герой зазначав, що його називали Знахарем, Знатником, Відуном, Босоркуном, Характерником, Вічним Дідом, Тим, що живе в Чорній Хащі, в дитинстві його називали Панчуком, монахи називали його Лазарем, у таборі — Вічником каторги, на каторзі головного героя називали Монахом. Особливу увагу варто звернути на прізвище Ворон, чому автор на початку книги подає зображення ворона?
- 3) Характеристика головних персонажів твору, які ілюструють силу духу, жагу до життя та високоморальні цінності (зокрема, це Андрій Ворон, дід Іван, Микола Шугай, пан-аптекарь Джеордже, дід Петро Стойко, монахи та ін.)
Добір цитат, в яких розкривається поведінка людини в умовах життєвих випробувань, її непокірність долі та сильний характер.
- 4) Переказ та філософське коментування вставної новели про Сократа [2, с. 103–106]. Яку роль вона виконує у романі? Чи допомагає розкрити образ Андрія Ворона?
- 5) Розкриття символічного образу дідової криниці та *«каменю терпіння»*. *«Камінь відкрив діду силу терпіння. Дідо копав криницю не тому, що се було легко, а тому, що це було тяжко. . . Він зрозумів: доки він може терпіти, доти він твердий і*

непорушній, як камінь... В тяжку годину дід сам ставав тим каменем, каменем терпіння. Ніякі блискавки долі не могли зрушити його й розколоти» [2, с. 272].

- 6) Робота з текстом: знаходження та обговорення настанов автора, що виділені курсивом, та головних героїв стосовно того як потрібно жити, як не зламатися у скрутних ситуаціях, як залишатися людиною, що головне у цьому світі. Наприклад, слова Джеордже: *«1. Іди за світлом і сам неси світло. 2. Нічого не бійся. Ніщо і ніхто не може знищити твою безсмертну душу. І тому йди по життю вільно, чесно і спокійно. 3. Навчися радіти кожній подарованій тобі хвилині. Смійся обличчям і душею. 4. Принось радість іншим. Будь людяним. 5. Прощай усе і завжди. Прощай усіх і себе» [2, с. 163].*

Слова Вічника: *«Головне — відкрити для себе Природу і прийняти її в собі. Тоді тіло твоє обмінюватиметься енергією з тілом Природи, а розум черпати від Її розуму» [2, с. 255], «Моя мамка навчила мене подяки. Розпочинати й завершувати днини подякою. Все, що стається з нами, — благодать. Се мимість Згори. Навіть випробування. Нам ніколи не посилається більше, ніж ми можемо знести. Знаходь у собі сили перейти поле смирення. І прийдеш до тихої води» [2, с. 15], «Не марнуй часу, втискай у нього корисний і радісний труд. Чим більше праці ти уцілів у своєму житті, чим більше пізнав і відкрив, тим воно довше — життя. Тому день нинішній цінуй більше, ніж завтрашній. І так щодня. Бо тільки те твоє, що дістав ти нині, в оцю хвилину» [2, с. 168], «Люби життя таким, яким воно є. І воно полюбить тебе таким, яким ти є. І пам'ятай: де б ти не був, ти — дома. Се дуже важне: скрізь чути себе, як дома» [2, с. 51–52].*

Слова автора: *«Приймай усе що випадає тобі на долю, як хворі приймають ліки. Уздоровлення тіла — сенс тих ліків. Приймай і ти смиренно те, що з тобою стається, навіть найгірше, бо смислом гірких пристрастей є духовне здоров'я і цілісність життя»; «Не нарікай на нужду, нещастя і невдачі. Се твої кращі вчителі» [2, с. 96], «що приймеш, те матимеш, якщо втрапиш, матимеш удвічі» [2, с. 186].*

- 7) Знайдіть у тексті три визначні речі, які були важливі для Вічника, щоб прожити «довге і благе» життя (вода, повітря, їжа). Що це означає? Яку роль відіграє Природа у романі? На яких «трех

наріжних каменях» постає життя Андрія Ворона? (Дух, Рух і Слух). Чи згодні ви з тим, що це дійсно важливі потреби кожної людини?

V. Підбиття підсумків уроку. Домашнє завдання.

Мікрофон:

1. Поділіться своїми враженнями від уроку.
2. Чому, на вашу думку, роман М. Дочинця «Вічник. Сповідь на перевалі духу» потрібно вивчати у школі?
3. Що нового ви відкрили для себе на цьому уроці?
4. Як же не зламатися в умовах життєвих випробувань і залишитися людиною?

Учитель. Отже, підсумовуючи все сказане, хочеться прочитати слова, життєве кредо Вічника: *«Найбільшу цінність, яку я здобув за життя — внутрішня свобода. Звільнення від страху, від клопотів, облудних пристрастей, людських обмов... Те, що хочеш мати, про те й думай. Яким хочеш себе видити — таким і уявляй. І матимеш, і будеш змінюватись. Бо добра думка, як смережова смола, може затвердіти коштовним каменем»* [2, с. 272–273].

Таким чином, пригодницький роман М. Дочинця «Вічник. Сповідь на перевалі духу» може стати предметом обговорення для учнів старших класів не на одному уроці.

Список використаної літератури

1. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі : курс методики / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. — К.: Рад. школа, 1962. — 392 с.
2. Дочинець М. І. Вічник: роман / М. Дочинець. — Мукачево: Карпатська вежа, 2017. — 280 с.
3. Пасічник Е. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти / Е. А. Пасічник. — К.: Левіт, 2000. — 384 с.
4. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі : метод. посібник для вчителя / Б. І. Степанишин. — К.: РВН Проза, 1995. — 255 с.
5. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник / Г. Л. Токмань. — К.: ВЦ Академія, 2012. — 312 с.

УДК 80(082)
ББК 81.2Р
А 43

Актуальні питання філології і методики викладання мов: Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (25–26 квітня 2019 р., м. Кривий Ріг) / [редкол.: С. І. Ковпик (головн. ред.), С. М. Амеліна, В. А. Гаманюк, О. Б. Каневська (відп. ред.), О. І. Гамалі, Н. Д. Соловйова]. — Вип. 2(14). — Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет, 2019. — 286 с.

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФІЛОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МОВ

Збірник матеріалів
II Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції
(25–26 квітня 2019 року)

Випуск 2 (14)

*Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 23102–12942Р*

Адреса редакції та видавця:

Видавничий центр

Криворізького державного педагогічного університету

50086 Кривий Ріг, просп. Гагаріна, 54.

Тел.: +38 (056) 470-13-34.

E-mail: kdpu@kdpu.edu.ua o.b.kanevska@gmail.com

<http://elibrary.kdpu.edu.ua/>

Формат 60*84/16

Об'єм 18 умовних друкованих аркушів